Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

CURSO 2013_2014

Informe 2015

sobre el estado del sistema educativo

Curso 2013_2014

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

EQUIPO DE REDACCIÓN:
Francisco López Rupérez
Isabel García García
Juan Ramón Villar Fuentes
Carmen Arriero Villacorta
M. Almudena Collado Martín
Antonio S. Frías del Val

EDITA:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación
y Publicaciones

EDICIÓN:
2015

NIPO:
030-15-197-8 (Papel)
030-15-196-2 (Línea)

DOI:
10.4438/i15cee

ISBN:
978-84-369-5640-5

Presentación

El presente Informe sobre el estado del sistema educativo culmina un ciclo de cuatro años que coincide con el mandato de la presidencia del Consejo Escolar del Estado, relativo a la legislatura 2011-2015. Los dos rasgos más generales del enfoque que comparten los informes anuales correspondientes a este cuatrienio consisten, por un lado, en una separación nítida entre la parte descriptiva y la parte valorativa-propositiva; y, por otro, en la adopción para la parte descriptiva sobre la situación de la educación española de una aproximación de carácter sistémico que permite estructurar la multiplicidad de contenidos en torno a cuatro categorías: *inputs*, procesos, resultados y contexto.

Esos invariantes en la elaboración de dichos informes han ido acompañados de un ordenado y laborioso proceso de participación de todos los sectores implicados, como corresponde a la naturaleza y significado del propio Consejo; proceso que ha ido enriqueciendo progresivamente la estructura fina de los informes y su contenido. Se ha procurado hacer compatibles dichos elementos constantes con un planteamiento de mejora continua –sostenido a lo largo de todo el cuatrienio–, de su lógica pero también de su ética. Así, la idea de incorporar avances en su concepción, tanto desde el punto de vista intelectual como en el ámbito de las tecnologías digitales aplicadas a la edición, se ha visto estimulada por esa sensación de satisfacción incompleta con los resultados obtenidos que se basa en la convicción sobre la perfectibilidad de toda obra humana así como en la apertura radical a las lecciones de la experiencia.

El Informe 2015 refleja una preocupación por los problemas básicos del sistema educativo español, por su clarificación a la luz de las evidencias empíricas que han sido puestas de manifiesto, analizadas y comparadas con la ayuda de indicadores objetivos y mediante una profundización en sus tendencias de fondo. Se trata con ello no solo de hacer más transparente el sistema educativo, sino de contribuir asimismo a la concienciación de todos los actores de la educación española sobre los retos que ésta tiene ante sí para el logro de un futuro mejor en los planos personal, social y económico.

Quiero expresar desde aquí mi más sincero agradecimiento a los miembros de todos los órganos colegiados del Consejo implicados –Ponencia de Estudios, Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, Comisión Permanente y Pleno–, que han sabido conciliar la libertad en la formulación de sus observaciones, enmiendas y propuestas con una disciplina sin la cual esta tarea colaborativa hubiese sido imposible de culminar. El equipo técnico ha 'internalizado' el proceso completo de edición digital –e incorporado una amplia gama de sus más avanzados instrumentos– como respuesta solidaria en un tiempo de crisis económica y, además, ha demostrado una dedicación y una polivalencia ejemplares, lo que revaloriza el papel y el alcance de los servidores públicos.

Para mí, en fin, ha sido un honor pilotar este complicado proceso de elaboración que ha debido conciliar, necesariamente, la participación con el rigor; la integración de posiciones diversas, acordes con la pluralidad del órgano, con la calidad del producto resultante, conforme con las expectativas de la comunidad educativa. Todo ello evidencia, una vez más, que el principio formulado en el artículo 27.5 de la Constitución española, además de preceptivo, es realizable.

Madrid, 25 de septiembre de 2015.

Francisco López Rupérez
Presidente

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

Pleno[1]

Presidente

Francisco López Rupérez

Vicepresidenta

M.ª Dolores Molina de Juan

Secretario general

José Luis de la Monja Fajardo

Profesores de enseñanza pública

Francisco Javier Carrascal García
Nicolás Fernández Guisado
José Francisco Venzalá González
Germán Girela López
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Adrián Vivas Galán
Francisco Javier García Cruz
Francisco García Suárez
Carmen Heredero de Pedro
Montserrat Ros Calsina
Miguel Latorre García
M.ª Isabel Loranca Iraeste
José Luis López Belmonte
Enma Rodríguez García
Augusto Serrano Olmedo

Profesores de enseñanza privada

Gloria Molina Álvarez de Cienfuegos
Jesús Isidoro Gualix Muñoz
Jesús Pueyo Val
Ángel Morán Viscasillas
Antonio Amate Cruz

Madres y padres de alumnos

Santiago Álvarez Folgueras
Nuria Buscató Cancho
Andrés Pascual Garrido Alfonso
Elena González Fernández
Petra Ángeles Palacios Cuesta
José Luis Pazos Jiménez
Jesús Salido Navarro
Luis Carbonel Pintanel
Carmen Castells Miró
Miguel Ángel García Vera
Miguel Ángel López Luengo
José Manuel Martínez Vega

Universidades

Francisco Javier Hierro Hierro
Tomás Martínez Terrer
Julio Lafuente López
Dídac Ramírez i Sarrió

Alumnas y alumnos

Álvaro Ferrer Blanco
María Rodríguez Alcázar
Carles López Picó
Manuel Bueno González
Laura Calderón García
Ana García Rubio
Raul Rivas Serrano
Álvaro Vermoet Hidalgo

Personal de administración y servicios de centros docentes

José Antonio Rodríguez López
Pilar Matilde Llorente Pérez
Gonzalo Poveda Ariza
Antonio Rivera Espinosa

Titulares de los centros docentes privados

José Varela Núñez
Antonio Rodríguez-Campra Berbel
Fernándo López Tapia
José M.ª Alvira Duplá

Organizaciones sindicales

Carlos Bravo Fernández
Francisco Xesús Anxo Louzao Rodríguez
Begoña Ayarzagüena Sanz
Carlos López Cortiñas

Organizaciones empresariales

Alfonso Aguiló Pastrana
Jordi García Viña
Rosario Vega García
Jesús Núñez Velázquez

1. Composición de Pleno del Consejo Escolar del Estado en el día 24 de septiembre de 2015.

Administración educativa del Estado

José Canal Muñoz
Manuel Barranco Mateos
José Luis Blanco López
Ángel de Miguel Casas
Ana Collado Jiménez
José M.ª Fernández Lacasa
Jaime Rodríguez de Rivera Sanz
Jorge Sainz González

Grupo de representación de la mujer

M.ª del Carmen Quintanilla Barba
Rosario Urbón Izquierdo
Gemma Gallego Sánchez
Vicente Magro Servet

Entidades locales

Francisco García Galán
Vicent Marí Torres
Fernando Martínez Rodríguez
Margarita Périz Peralta

Personalidades de reconocido prestigio

Pedro Rosés Delgado
Felipe José de Vicente Algueró
Josefina Cambra i Giné
José Luís Gaviria Soto
Juan Antonio Pedreño Frutos
Nieves Segovia Bonet
José Antonio Martínez Sánchez
Enric Puig Jofra
María Luz Sanz Escudero
M.ª Dolores Molina de Juan
Roberto Mur Montero
Juan Antonio Gómez Trinidad

Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos

Ernesto Gómez Rodríguez
Carmen Martínez Urtasun
Alberto Muñoz González
Pere Carrió Villalonga
M.ª Dolores Berriel Martínez
Jesús Gutiérrez Barriuso
Marino Arranz Boal
Rosa M.ª Rodríguez Grande
Ferran Ruiz Tarragó
Encarna Cuenca Carrión
Juan Carlos González Méndez
Fernando del Pozo Andrés
Gabriel Fernández Rojas
Juan Castaño López
Aitor Etxarte Berezibar
Miren Maite Alonso Arana
Luis Torres Sáez-Benito

Comisión Permanente[2]

Presidente

Francisco López Rupérez

Vicepresidenta

M.ª Dolores Molina de Juan

Secretario general

José Luis de la Monja Fajardo

Profesores de enseñanza pública

Montserrat Milán Hernández
Nicolás Fernández Guisado
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Augusto Serrano Olmedo

Profesores de enseñanza privada

Jesús Pueyo Val

Madres y padres de alumnos

Jesús Salido Navarro
José Luis Pazos Jiménez
José Manuel Martínez Vega

Personalidades de reconocido prestigio

M.ª Rosa de la Cierva y de Hoces
José Antonio Martínez Sánchez
Roberto Mur Montero

Alumnas y alumnos

Ana García Rubio
María Rodríguez Alcázar

Personal de administración y servicios de centros docentes

Gonzalo Poveda Ariza

2. Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en el día 16 de julio de 2015.

Organizaciones sindicales
Ascensión García Navarro

Titulares de los centros docentes privados
Fernándo López Tapia

Organizaciones empresariales
Jordi García Viña

Universidades
Tomás Martínez Terrer

Administración educativa del Estado
José Ignacio Sánchez Pérez
Ángel de Miguel Casas

Entidades locales
Vicent Marí Torres

Grupo de representación de la mujer
Rosa Urbón Izquierdo

Ponencia de Estudios[3]

Presidente
Francisco López Rupérez

Secretario general
José Luis de la Monja Fajardo

Profesores de enseñanza pública
Augusto Serrano Olmedo

Madres y padres de alumnos
Jesús Salido Navarro

Alumnas y alumnos
Tohil Delgado Conde

Personal de administración y servicios de centros docentes
Gonzalo Poveda Ariza

Administración educativa del Estado
José Canal Muñoz

Entidades locales
Vicent Marí Torres

Personalidades de reconocido prestigio
M.ª Rosa de la Cierva y de Hoces

3. Composición de la Ponencia de Estudios del Consejo Escolar del Estado en el día 27 de enero de 2015.

Índice

Presentación 5

Composición de los órganos colegiados que han participado en la elaboración de este INFORME 7

Introducción 21

A. El contexto de la educación 25

A1. Una aproximación general 27
A1.1. Iniciativas de la Comisión Europea 27
A1.2. Iniciativas del Consejo de la Unión Europea 28
A1.3. Iniciativas del Consejo Europeo 29
A1.4. Iniciativas del Parlamento Europeo 30

A2. Factores demográficos 30
A2.1. La población y su composición 30
Distribución geográfica 30
Distribución por tramos de edad 32
La tasa de dependencia 32
Evolución demográfica 34
A2.2. La población en edad escolarizable 37
Distribución geográfica 37
Evolución de la población en edad escolarizable 38
A2.3. La población extranjera 38
Distribución geográfica 38
Distribución por edad 40
Población extranjera en edad escolarizable 40
La evolución de la población extranjera 41

A3. Factores socioeducativos 41
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta 42
El nivel formativo de la población adulta joven 42
El desplazamiento generacional hacia mayores niveles de formación 43
La comparación en el ámbito de la Unión Europea 45
Una perspectiva evolutiva 48
A3.2. La transmisión intergeneracional del nivel de formación 48
A3.3. El factor inmigración en los centros educativos 51
Distribución por tramos de edad 52
Distribución por comunidades autónomas 52
Peso poblacional 52
Procedencia geográfica 52
Evolución con el tiempo 54
A3.4. Nivel económico, social y cultural de las familias 54
En España 56
En los países de la Unión Europea 57

A4. Factores socioeconómicos 59
A4.1. El producto interior bruto (PIB) 59
A4.2. El producto interior bruto per cápita 60
A4.3. La renta familiar disponible per cápita 63
A4.4. El riesgo de pobreza o de exclusión social 63
Riesgo de pobreza y edad de los hijos 64
Riesgo de pobreza y nivel educativo de los padres 65
La evolución del riesgo de pobreza 66
A4.5. Educación y economía basada en el conocimiento 66
Innovación e investigación desde una perspectiva europea 68
Conocimiento y empleo 71
Empleo, paro y niveles de formación 73

B. Los recursos materiales y los recursos humanos 83

B1. La financiación y el gasto público en educación 85
B1.1. Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ejercicios 2013 y 2014 85
Capítulos presupuestarios 85
Programas presupuestarios 88
B1.2. Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas. Ejercicios 2013 y 2014 89
B1.3. Gasto público realizado en educación 90
Gasto por actividad 91
Gasto público en educación no universitaria 93
Evolución del gasto público en educación 95
El gasto público por alumno en España 99
El gasto público en educación en los países de la Unión Europea 100
El gasto anual por alumno en instituciones públicas en la Unión Europea 103

B2. La financiación y el gasto privado en educación 106
B2.1. Financiación y gastos de la enseñanza privada 108
Estructura de ingresos y gastos corrientes 108
Desglose de ingresos y gastos corrientes de financiación privada más relevantes 110
Ingresos y gastos corrientes por nivel educativo 116
B2.2. El gasto de los hogares españoles en educación 117
Encuesta de Presupuestos Familiares 117

B3. La red de centros educativos 121
B3.1. Una aproximación general 121
B3.2. Centros que imparten enseñanzas de régimen general 123
Centros que imparten Educación Infantil 124
Centros que imparten Educación Primaria 129
Centros de Educación Especial 131
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria 133
Centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial 135
Centros que imparten Bachillerato 136
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio 143
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior 147

B3.3. Centros que imparten enseñanzas de régimen especial 153
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño 153
Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza 153
Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático 157
Centros que imparten enseñanzas deportivas 159
Escuelas Oficiales de Idiomas 159
B3.4. Centros que imparten educación para personas adultas 159
B4. Los recursos humanos 161
B4.1. El profesorado en los centros educativos 161
Una visión de conjunto 161
Profesorado que imparte enseñanzas de régimen general 162
Profesorado que imparte enseñanzas de régimen especial 166
Profesorado que imparte educación para personas adultas 170
B4.2. Algunas características de interés sobre el profesorado 172
La variable sexo en el profesorado 172
El factor edad del profesorado 174
B4.3. El personal no docente al servicio de los centros educativos 179
C. Los procesos y las políticas 185
C1. Estructura y funciones de la Administración educativa 187
C1.1. Estructura 187
C1.2. Funciones y competencias de la Administración General del Estado 189
Aspectos generales 189
Homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros 190
C1.3. Financiación básica de los centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos 192
Novedades normativas 193
C2. La ordenación de las enseñanzas 196
C2.1. Ordenación básica del Estado 196
Educación Infantil 198
Educación Primaria 198
Educación Secundaria Obligatoria 199
Bachillerato 200
Formación Profesional 201
Enseñanzas artísticas de régimen especial de Música, Danza y Arte Dramático 203
Enseñanzas de idiomas de régimen especial 204
Enseñanzas deportivas de régimen especial 205
Educación para personas adultas 206
C2.2. Ordenación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 206
Educación Infantil 206
Educación Primaria 207
Educación Secundaria Obligatoria 207
Bachillerato 207
Formación Profesional 208
Enseñanzas de idiomas de régimen especial 208
Enseñanzas deportivas de régimen especial 209
Educación para personas adultas 209

C3. Políticas para la igualdad de oportunidades 211
C3.1. La atención a la diversidad 211
Novedades normativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 212
La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales 213
La escuela rural 216
Programas de Diversificación Curricular 218
Programas de Cualificación Profesional Inicial 219
Otros programas de atención a la diversidad 222
C3.2. La compensación educativa 223
Novedades normativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 223
Programas y servicios de apoyo a la integración tardía en el sistema educativo 225
Actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo 226
Programa «Aulas itinerantes en los circos» 229
Atención educativa del alumnado gitano 230
Programa MUS-E 231
Subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación 231
Otras actuaciones en compensación educativa 232
C3.3. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la educación 233
Novedades normativas 233
Igualdad de género y rendimiento escolar 235
Formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres 236
Materiales didácticos 238
Premios «Irene: la paz empieza en casa» 239
Otras iniciativas e investigaciones educativas 239
C3.4. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales 241
La atención a las necesidades educativas especiales en el sistema educativo español 241
Acciones de ámbito estatal desarrolladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 242
El alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema escolar 244
C3.5. La educación y la formación a distancia 246
Centro para la innovación y desarrollo de la educación a distancia 246
Aula Mentor 249
C3.6. Becas y ayudas al estudio 251
Actuaciones 251
Actuaciones con información de gasto consolidado 257
C4. Políticas para la calidad educativa 267
C4.1. Políticas centradas en el profesorado 267
La formación inicial 267
La formación permanente 270
Una mirada internacional al desarrollo profesional de los docentes 277
C4.2. La dirección escolar 281
La actual regulación de la función directiva y su contenido 281
Presencia femenina en la dirección escolar en España 285
Una mirada internacional 288
C4.3. La participación de la comunidad educativa 288
La participación de las familias 289

La participación del alumnado 290
Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros 290
Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos Territoriales 292
El Consejo Escolar del Estado 293
La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) 301
C4.4. La convivencia escolar 302
Antecedentes 302
Marco normativo específico 303
Observatorios de la convivencia escolar 304
Otras actuaciones a nivel estatal 306
C4.5. La autonomía de los centros 307
El concepto de autonomía escolar 307
La contribución de la LOMCE al incremento de la autonomía de los centros 308
La autonomía de los centros desde una perspectiva internacional 310
C4.6. La evaluación 314
Novedades normativas 315
Actuaciones de las comunidades autónomas 316
Sistemas de indicadores de la educación 318
La participación de España en evaluaciones internacionales 321
C4.7. La investigación y la innovación educativa 322
Investigación educativa 322
Innovación educativa 324
C4.8. La orientación educativa y profesional 329
Concepto y novedades normativas 329
Servicios de orientación educativa 330
La orientación profesional 330
C4.9. Las tecnologías de la información y la comunicación 333
Plan de Cultura Digital en la Escuela. Avances en el curso 2013-2014 335
Recursos Educativos Abiertos (REA) 340
Televisión educativa y producción de recursos audiovisuales 342
Cooperación con Iberoamérica 342
Proyecto eTwinning 343
C4.10. Las enseñanzas de los idiomas extranjeros 344
La contribución de la LOMCE a la enseñanza de idiomas extranjeros 345
La enseñanza de idiomas extranjeros en España. Una visión cuantitativa 345
Una mirada internacional 352
C4.11. La participación de España en los programas educativos de la Unión Europea 353
El programa Erasmus+ 354
C4.12. La cooperación política y administrativa 358
La Conferencia Sectorial de Educación 358
La cooperación y colaboración con las comunidades autónomas 363
Consejo General de la Formación Profesional 365
Programas de cooperación territorial con estudiantes 366
La cooperación con las corporaciones locales 369
La cooperación internacional multilateral 369
La cooperación internacional bilateral 372

C5. Políticas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 373
C5.1. La educación en el exterior 373
Novedades normativas 374
Centros docentes de titularidad del Estado español 374
Secciones españolas en centros de otros Estados 375
Presencia española en Escuelas Europeas 377
Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas 378
Otros programas de Educación en el Exterior 379
Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros 382
C5.2. Políticas en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla 388
Novedades normativas 389
Medidas para favorecer el éxito del alumnado 391
C5.3. La inspección educativa 400
La Alta Inspección 400
La inspección central 403

D. Los resultados del sistema educativo 409

D1. Acceso y progresión en el sistema educativo 411
D1.1. Los resultados de la escolarización 411
Tasas netas de escolarización 411
Las cifras globales de la escolarización 414
Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general 415
Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial 425
Alumnado matriculado en enseñanzas para personas adultas 427
La escolarización del alumnado extranjero 429
La escolarización del alumnado en lenguas cooficiales 432
D1.2. Las tasas de idoneidad y la repetición de curso 434
Tasas de idoneidad 434
La repetición de curso 435
D1.3. Las transiciones a las enseñanzas postobligatorias 439
En el conjunto de España 439
En las comunidades y ciudades autónomas 440
En los países de la Unión Europea 441

D2. Resultados académicos. Evaluación interna 444
D2.1. La finalización de la Educación Primaria 445
La promoción desde el tercer ciclo 445
D2.2. La graduación en Educación Secundaria 445
La finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria 447
La superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial 450
La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas 450
La evolución de los resultados 452
D2.3. La titulación en Bachillerato 454
La finalización del Bachillerato 454
La evolución de los resultados 457

D2.4. La Cualificación Profesional Inicial 459
La superación de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial 459
La cualificación inicial por familias profesionales 459
D2.5. La titulación de Técnico en enseñanzas profesionales 459
La finalización de los ciclos formativos de grado medio 459
La evolución de los resultados 462
D2.6. La titulación de Técnico Superior en enseñanzas profesionales 463
La finalización de los ciclos formativos de grado superior 463
La evolución de los resultados 465
D2.7. La finalización de estudios en enseñanzas de régimen especial 467
Enseñanzas artísticas 467
Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas 469
D3. Resultados de rendimiento. Evaluación externa 469
D3.1. Pruebas de Acceso a la Universidad 470
Una visión de conjunto de los resultados 471
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 471
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020 478
D4.1. Abandono temprano de la educación y la formación 480
Resultados en el ámbito nacional 480
Resultados en el ámbito de la Unión Europea 484
Evolución de resultados 486
D4.2. La titulación en educación superior 488
Resultados en el ámbito nacional 489
Resultados en el ámbito de la Unión Europea 489
Evolución de resultados 490
D4.3. Participación en la educación de la primera infancia 491
Resultados en el ámbito de la Unión Europea 492
Evolución de resultados 492
D4.4. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias 493
D4.5. Empleabilidad de los recientes graduados 497
Resultados en el ámbito de la Unión Europea 497
Factores que condicionan la empleabilidad 497
Evolución de resultados 499
Capacidades para el futuro mercado de trabajo 501
D4.6. Participación en la formación permanente 504
Resultados en el ámbito nacional 504
Resultados en el ámbito de la Unión Europea 504
Factores que condicionan la participación en la formación permanente 505
Evolución de resultados 508
D4.7. Las trayectorias hacia el horizonte 2020 509

E. Propuestas de mejora 511

E1. Para aumentar la eficiencia de la inversión educativa 513
E1.1. Basar las políticas educativas en evidencias 513
E1.2. Identificar las áreas de gasto educativo más productivas 515

E1.3. Prever las necesidades derivadas de la evolución del contexto y del sistema educativo 516
E1.4. Recuperar la inversión educativa 518
E2. Para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación 520
E2.1. Definir políticas eficaces que mejoren los procesos educativos y las transiciones entre las diferentes etapas de la educación escolar 520
E2.2. Mejorar la financiación del sistema educativo 522
E2.3. Incorporar la evaluación como instrumento de mejora 524
E2.4. Favorecer el desarrollo de la cultura emprendedora desde el sistema educativo 525
E2.5. Introducir modelos eficaces de transición de la educación al empleo 527
E3. Para robustecer la profesión docente 527
E3.1. Potenciar la profesión docente y establecer un estatuto profesional 527
E3.2. Mejorar los procesos de formación 529
E4. Para fortalecer la institución escolar 533
E4.1. Profesionalizar la dirección de los centros educativos 533
E4.2. Avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos 534
E5. Para incrementar la equidad y reforzar la cohesión social 535
E5.1. Priorizar las actuaciones de carácter compensatorio en entornos escolares socioeconómicamente desfavorecidos 535
E5.2. Promover las políticas que aceleren la corrección de la brecha de formación entre los jóvenes bien formados y los insuficientemente formados, en beneficio de estos últimos 536
E5.3. Incrementar el esfuerzo presupuestario y la eficacia en la concesión de becas y ayudas al estudio 537
E5.4. Reforzar la atención educativa de acuerdo con las necesidades individuales de los alumnos ... 538
E5.5. Favorecer las políticas de mejora de la convivencia en los centros educativos 541
E6. Para avanzar en la cohesión territorial 542
E6.1. Mejorar la coordinación y cooperación entre todas las Administraciones educativas para corregir desigualdades territoriales en materia educativa 542
E6.2. Promover iniciativas que permitan avanzar de forma efectiva hacia los objetivos de la estrategia europea ET 2020 542
E7. Para mejorar la oferta formativa adaptándola a las necesidades del alumnado y del sistema educativo ... 543
E7.1. En Educación Infantil 543
E7.2. En Bachillerato 543
E7.3. En Formación Profesional 544
E7.4. En enseñanzas de régimen especial 546
E7.5. En educación de personas adultas y en formación permanente 548
E8. Para avanzar en la equiparación entre la enseñanza pública y la enseñanza privada concertada 550
E8.1. En el ámbito normativo 550
E8.2. En el ámbito económico 550
E9. Para avanzar en la transparencia del sistema a través de la mejora de la información estadística 551
E9.1. Del ámbito escolar 551
E9.2. Del ámbito económico 552
E9.3. Del ámbito administrativo 552

E10. Para apoyar iniciativas de la comunidad educativa 553
E10.1. Favorecer los órganos colegiados de participación 553
E10.2. Favorecer la participación de los alumnos 555
E10.3. Favorecer la participación de las familias y del entorno social 557
E11. Varios 557

Índice de cuadros, figuras y tablas 561

Anexo. Políticas educativas de las comunidades autónomas

Introducción

El Informe sobre el Estado del Sistema Educativo constituye la ejecución del mandato legal –establecido por primera vez en el artículo 33.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación– cuya elaboración, con una periodicidad anual, se atribuye al Consejo Escolar del Estado. La presente edición de 2015 se refiere al curso 2013-2014 –último del que se dispone de datos consolidados– y se atiene a un modelo cuya estructura y principios básicos de elaboración pretenden conciliar el rigor intelectual y académico con las exigencias de la participación de los diferentes sectores afectados, tal y como corresponde a una institución del Estado que da contenido al artículo 27.5 de nuestra Constitución. Tales principios pueden resumirse en los siguientes términos:

a. Establecer una distinción nítida entre la parte descriptiva y la parte valorativa-propositiva del informe.

En cuanto a la parte descriptiva (capítulos A, B, C y D):

b. Estructurarla, de acuerdo con lo previsto en el artículo 4.2 del Reglamento de funcionamiento del Consejo (ORDEN ESD/3669/ 2008, de 9 de diciembre), tomando, además, en consideración la orientación de los organismos internacionales con competencias en educación, mediante la adopción de un enfoque sistémico (contexto, *inputs*, políticas, resultados).

c. Basar dicha parte descriptiva en indicadores cuantitativos, evitando toda posición doctrinal, todo juicio de valor, percepción subjetiva u opinión.

d. Facilitar los análisis comparados entre las diferentes comunidades autónomas, de España con el resto de los países de la Unión Europea, y de España consigo misma a través de su evolución temporal.

e. Evitar, particularmente en el Capítulo C. Los procesos y las políticas, extenderse en descripciones prolijas sobre los fundamentos conceptuales o normativos, a fin de no reiterar en cada edición lo ya conocido o fácilmente localizable en internet ni en aspectos valorativos que tienen su acomodo en el "Capítulo E. Propuestas de Mejora" del informe.

f. Centrar las descripciones en el curso escolar objeto del informe, salvo en aquellas cuestiones para las que, por la naturaleza de los correspondientes datos o por su enfoque comparado, no se dispone de ese grado de actualización; o para aquellas otras que comportan un análisis de tendencias a través de la consideración de diversas series cronológicas.

g. Basar los datos en fuentes estadísticas y documentales de validez reconocida a nivel del Estado, tales como OCDE, Comisión Europea, Eurostat, Eurydice, Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, etc.

h. Evitar datos provisionales y plasmar en el informe únicamente datos consolidados.

En cuanto a la parte valorativa-propositiva (capítulo E):

i. Efectuar valoraciones –apoyadas, en la mayor medida posible, en la parte descriptiva del informe– que reflejen los puntos de vista de cada consejero, organización o sector aceptados por la mayoría, y expresarlos en forma de considerandos.

j. A tenor de las anteriores valoraciones, efectuar una serie de recomendaciones dirigidas, según el caso, a las administraciones educativas o a otros sectores protagonistas de la educación española.

La parte descriptiva pretende ofrecer a las administraciones públicas, a la comunidad educativa y a la sociedad, en general, un instrumento de consulta que aporte una información fiable y completa, de fácil acceso y asequible comprensión sobre nuestro sistema de educación y formación en el ámbito no universitario. Al ubicarse dicha información en un contexto temático organizado de conformidad con el consenso internacional y pertinente para las finalidades del informe, incrementa su significado y facilita su localización.

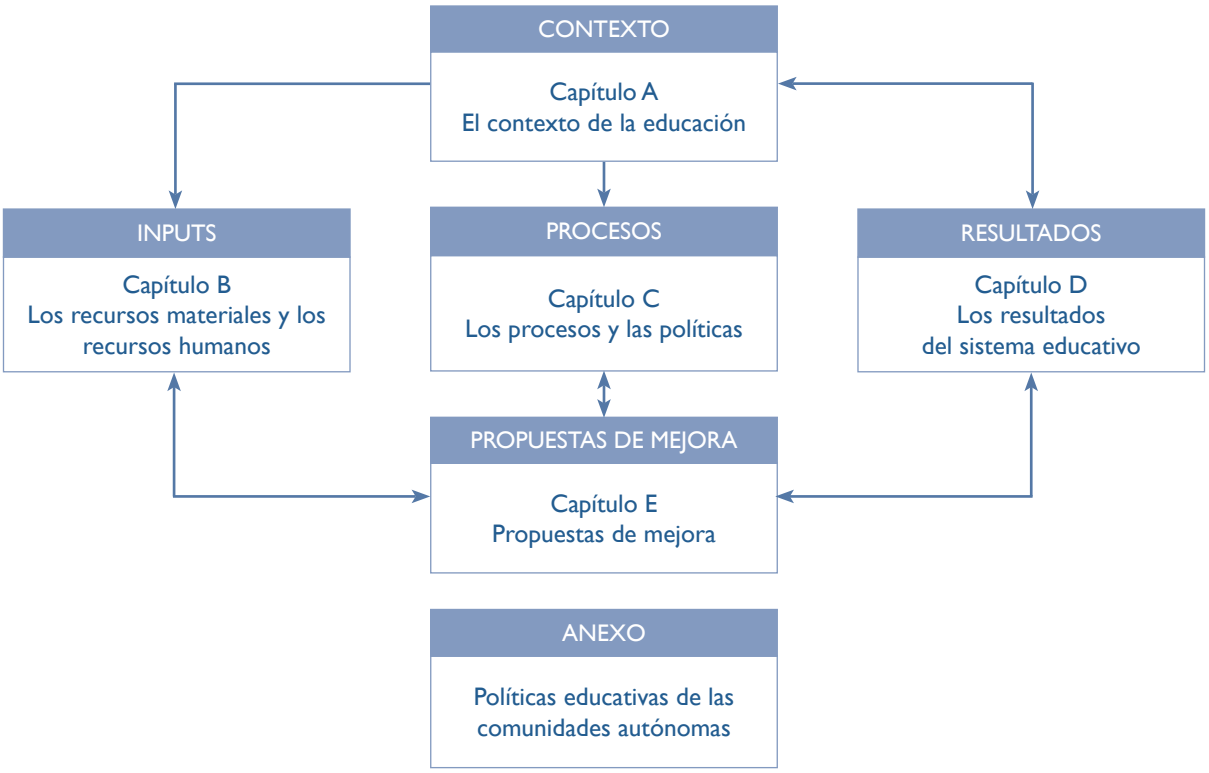
Por otro lado, la parte valorativa-propositiva del informe pone a disposición de los diferentes actores sociales y educativos un conjunto estructurado de propuestas de mejora, elaboradas sobre la base de la caracterización previa que se realiza en la parte descriptiva sobre el estado del sistema educativo español, incorporándose al texto definitivo únicamente aquellas que hayan gozado de un apoyo mayoritario entre los miembros del Pleno.

Finalmente, y de conformidad con lo previsto en el artículo 46.2 del antes citado Reglamento de funcionamiento, las Comunidades Autónomas disponen de la posibilidad de describir –de un modo sucinto en el Anexo

del informe– aquellas iniciativas, actuaciones o políticas en materia educativa que consideren especialmente relevantes como instrumentos de mejora, que pueden servir de inspiración recíproca en la gestión del sistema educativo, en el ámbito competencial que les es propio.

La figura I.1 muestra la estructura gruesa del informe –común a las cuatro últimas ediciones–, donde se ve reflejada la naturaleza del citado enfoque sistémico. En ella se esbozan las relaciones –muchas de ellas bidireccionales– existentes entre los diferentes capítulos que conforman el texto principal y que aluden, de un modo tácito, a la complejidad del sistema educativo y de la naturaleza de su interacción con la sociedad. Así, el contexto incide sobre los *inputs* afectando a su magnitud y naturaleza; condiciona los procesos e influye directa e indirectamente sobre la calidad de los resultados; además, estos actúan retroactivamente sobre el contexto y contribuyen a su transformación a largo plazo. Por su parte, los *inputs* aportan a las políticas los recursos básicos que, mediante los procesos, se transforman en resultados. Finalmente, las propuestas de mejora se basan en las características observadas de los *inputs*, de los procesos y de los resultados; pero, a su vez, pretenden incidir sobre todos ellos con la finalidad última de hacer avanzar nuestro sistema educativo.

Figura I.1
Estructura general del Informe 2015 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los correspondientes capítulos



Fuente: Elaboración propia.

El Capítulo A. El contexto de la educación recoge, en primer lugar, una descripción sintética de las principales iniciativas adoptadas por las diferentes instituciones principales de la Unión Europea –Parlamento Europeo, Consejo Europeo, Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea– a lo largo del segundo semestre de 2013 y del primero de 2014 en materia de educación y formación. Ello se justifica por el papel creciente que está adoptando la Unión en el ámbito educativo –a pesar de que este, todavía, no es objeto de una política europea común–, razón por la cual constituye un elemento sustantivo del contexto en el que opera la educación española. A continuación, se profundiza en los factores demográficos, los factores socioeducativos y los factores socioeconómicos que caracterizan lo esencial del contexto español y que resultan de interés para la educación.

El Capítulo B. Los recursos materiales y los recursos humanos describe, en términos cuantitativos, los *inputs* que operan sobre nuestro sistema educativo, entendidos estos como el conjunto de los recursos públicos y privados, materiales y humanos, que se ponen a disposición del sistema para el desarrollo de sus procesos y el logro de los resultados deseados.

El Capítulo C. Los procesos y las políticas se centra en la descripción de los principales procesos y políticas que se han desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a lo largo del curso 2013-2014 en el plano estatal y se describen, asimismo, las políticas propias de su ámbito de gestión directa. La ordenación de las enseñanzas, la igualdad de oportunidades y la calidad educativa constituyen los ámbitos en los que se centran las principales novedades.

El Capítulo D. Los resultados del sistema educativo comprende aquello que resulta, en lo inmediato, de aplicar al sistema ese amplio y complejo conjunto de recursos, de políticas y de influencias descrito en los capítulos anteriores. La escolarización, que concierne al acceso, la permanencia y la progresión de los alumnos en el sistema reglado; los resultados académicos que se derivan de la evaluación interna; los de rendimiento escolar que proporcionan las diferentes evaluaciones externas realizadas en el periodo de referencia del informe, así como el seguimiento de los indicadores asociados a la estrategia europea ET 2020, configuran lo esencial de este capítulo.

El Capítulo E. Propuestas de mejora constituye la aportación por excelencia de las diferentes personas, grupos y sectores que están representados en el Consejo Escolar del Estado. Con el propósito de facilitar la identificación de las numerosas propuestas de mejora que han gozado, mediante procedimientos democráticos, de los apoyos suficientes en el proceso de tramitación, se han organizado aquellas atendiendo a su temática y con una referencia explícita a su finalidad.

Finalmente, el Anexo. Políticas educativas de las comunidades autónomas recoge el conjunto de contribuciones de las comunidades autónomas antes citadas, y referido a políticas exitosas. En él se refleja un abanico amplio y suficientemente diverso de aproximaciones a la mejora de la calidad del sistema de educación y formación. Este documento adicional ha sido aprobado por unanimidad por la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos en su reunión del pasado 19 de junio.

Capítulo A
El contexto de la educación

A1. Una aproximación general 27
A1.1. Iniciativas de la Comisión Europea 27
A1.2. Iniciativas del Consejo de la Unión Europea 28
A1.3. Iniciativas del Consejo Europeo 29
A1.4. Iniciativas del Parlamento Europeo 30

A2. Factores demográficos 30
A2.1. La población y su composición 30
A2.2. La población en edad escolarizable 37
A2.3. La población extranjera 38

A3. Factores socioeducativos 41
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta 42
A3.2. La transmisión intergeneracional del nivel de formación 48
A3.3. El factor inmigración en los centros educativos 51
A3.4. Nivel económico, social y cultural de las familias 54

A4. Factores socioeconómicos 59
A4.1. El producto interior bruto (PIB) 59
A4.2. El producto interior bruto per cápita 60
A4.3. La renta familiar disponible per cápita 63
A4.4. El riesgo de pobreza o de exclusión social 63
A4.5. Educación y economía basada en el conocimiento 66

A. El contexto de la educación

A1. Una aproximación general

A la hora de propiciar una aproximación al contexto de la educación que sobrepase el ámbito propiamente nacional, la Unión Europea constituye para España el círculo de influencia política y económica más próximo y, a la vez, más relevante. De hecho, sus análisis y recomendaciones pretenden alinear a los Estados miembros –y a la propia Unión– con los desafíos vinculados con los cambios que se están produciendo en el contexto global, así como con aquellos otros que se perfilan en el horizonte.

Por tal motivo, y al igual que en el Informe 2014, se describen en este apartado las principales iniciativas adoptadas, en materia de educación y formación, por los cuatro pilares institucionales principales de la Unión Europea durante el periodo objeto del presente informe. En dicho periodo, Lituania (de julio de 2013 a diciembre de 2013) y Grecia (de enero de 2014 a junio de 2014) ostentaron la presidencia de la Unión.

El hecho de que en el sistema educativo español las enseñanzas no universitarias comprendan enseñanzas superiores –formación profesional de grado superior y enseñanzas artísticas superiores– explica que, en lo que sigue, se aluda también a las iniciativas de la Unión en materia de educación superior.

A1.1. Iniciativas de la Comisión Europea

La *Comisión Europea* es el órgano que promueve los intereses de la Unión Europea en su conjunto y cuyos miembros son nombrados por los gobiernos nacionales, a razón de un Comisario por cada país miembro. Es una de las principales instituciones de la Unión, pues elabora propuestas de nueva legislación europea y gestiona las labores cotidianas destinadas a poner en práctica las políticas acordadas y hacer uso de los fondos europeos. El Presidente es elegido por el Consejo Europeo.

En septiembre de 2013 se presentó la Comunicación de la Comisión «Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos[1]», en la que se proponen acciones para lograr unos entornos de aprendizaje más abiertos, que proporcionen una educación de mayor calidad y eficacia, y que contribuyan a los objetivos de Europa 2020 de impulsar la competitividad y el crecimiento de la Unión gracias a una mano de obra más cualificada y más empleo. Este documento, elaborado conjuntamente por las Comisarías de Agenda Digital y de Educación, se orienta a los objetivos principales de reducir el abandono escolar prematuro y aumentar el número de titulados de educación terciaria o equivalente, y se basa en las iniciativas recientes «Un nuevo concepto de educación» y «La enseñanza superior europea en el mundo», y en la iniciativa emblemática «Agenda Digital».

En noviembre de 2013 la Comisión presentó el «Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2014[2]». Este estudio hace balance de la situación económica y social de Europa y fija las prioridades políticas generales de la Unión en su conjunto para el año siguiente. En relación con la lucha contra el desempleo y las consecuencias sociales de la crisis, la Comisión destacó las prioridades siguientes:

- Potenciar las medidas activas en el mercado de trabajo, sobre todo ayudas activas y formación para los desempleados, mejora del funcionamiento de los servicios públicos de empleo y aplicación de la «Garantía Juvenil».
- Continuar la labor de reforma para garantizar que la evolución de los salarios va ligada a la productividad y, por lo tanto, favorece tanto la competitividad como la demanda agregada; eliminar la segmentación del mercado de trabajo, en especial modernizando la legislación de protección del empleo, apoyar la creación de empleo en sectores en crecimiento rápido y facilitar la movilidad laboral.
- Continuar la modernización de los sistemas de educación y formación, incluida la formación permanente, la formación profesional y los sistemas de aprendizaje dual.
- Mejorar el rendimiento de los sistemas de protección social, en particular reforzando los vínculos entre la asistencia social y las medidas de activación mediante el acceso a servicios más personalizados («ventanilla

1. < COM (2013) 654 final >
2. < COM(2013) 800 final >

única») y una labor de simplificación y mejor asignación de las prestaciones, atendiendo especialmente a la situación de los más vulnerables.

Por otro lado, el 28 de enero de 2014 se presentó el Informe final de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la aplicación de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, sobre el establecimiento de un marco de referencia para un sistema de Garantía Europea de Calidad, orientado hacia la Formación Profesional[3]. Un sistema tal de aseguramiento o de garantía de la calidad promoverá una misma comprensión de la idea de excelencia de la Formación Profesional, facilitará el reconocimiento mutuo de las enseñanzas recibidas en los diferentes países miembros y hará posible una mayor movilidad laboral, proporcionando así una mejor respuesta a los desafíos de la economía y de la sociedad.

A1.2. Iniciativas del Consejo de la Unión Europea

El *Consejo de la Unión Europea* –o simplemente Consejo– representa a los gobiernos de cada uno de los Estados miembros y en él se defienden los intereses nacionales de sus propios países. Es el foro donde se reúnen los ministros sectoriales de los países de la Unión Europea para adoptar la legislación y coordinar las políticas. Los Estados miembros comparten la Presidencia del Consejo con carácter rotatorio.

En el segundo semestre del año 2013, bajo la presidencia lituana, en el Consejo de Ministros de Educación de 25 de noviembre, se adoptaron las siguientes propuestas:

- Adopción de Conclusiones del Consejo sobre «Liderazgo educativo eficaz[4]», en las que se anima a los Estados miembros a la promoción del liderazgo educativo a través de la autonomía de las instituciones educativas en materia pedagógica y de distribución de los recursos de los centros; a la mejor definición de sus responsabilidades; a asegurar su mayor profesionalidad; a mejorar las capacidades de enseñanza y aprendizaje, y a promover el trabajo en equipo y el intercambio de mejores prácticas.
- Adopción de Conclusiones sobre «La dimensión global de la enseñanza superior europea[5]», con el fin de responder al reto de la creciente demanda de educación superior, que pasará de los 99 millones de estudiantes en la actualidad, a 414 millones en 2030. Para ello, las estrategias de internacionalización deben hacer más atractiva la oferta educativa europea. Gracias a las dobles titulaciones y al multilingüismo, Europa aporta un valor añadido. Se pretende que las instituciones de educación superior refuercen sus relaciones con terceros países, y que se potencie la movilidad del personal docente e investigador. Asimismo, se propone el uso de las TIC como instrumento de internacionalización, hacer más atractivos los currículos y mejorar las competencias lingüísticas. Tanto Erasmus+ como Horizonte 2020 serán instrumentos al servicio de la promoción global de la educación superior europea. Los instrumentos de transparencia, concretamente el *U-Multirank*, servirán para mejorar el atractivo de la educación superior y promover la diversidad de la oferta educativa europea en el mundo.

Durante el semestre de presidencia griega, que comenzó el 1 de enero de 2014, se celebraron dos reuniones de Ministros de Educación.

- El 24 de febrero se adoptó un proyecto de «Conclusiones del Consejo sobre una educación y formación eficiente e innovadora para invertir en habilidades. Apoyo al Semestre Europeo 2014[6]», para reforzar la idea de que la educación y la formación juegan un papel estratégico en la recuperación económica. El mensaje principal señala la necesidad de facilitar la transición de la educación al mercado laboral gracias a la inversión eficiente y de calidad en educación y en aprendizaje a lo largo de la vida; junto con el uso de las TIC. Entre las medidas contempladas se menciona la adquisición de competencias básicas, la inclusión de los estudiantes de grupos desfavorecidos, la validación de formas de aprendizaje en entornos no formales, la adquisición de competencias digitales y la adopción de medidas para responder a los mensajes lanzados a propósito de las iniciativas «Garantía juvenil» y «Alianza europea para la formación de aprendices». El apoyo financiero lo prestará el programa Erasmus+, así como los Fondos Estructurales y de Inversión.
- El 20 de mayo tuvo lugar la segunda reunión en la que se adoptaron las siguientes iniciativas:
  - Adopción de Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes[7], con el fin de poner en valor el papel de los docentes como elemento destacado del sistema educativo,

3. < COM (2014) 30 final >
4. < DO C 30, 1.2.2014 >
5. < DO C 28, 31.1.2014 >
6. < DO C 62, 4.3.2014, pp. 4-6 >
7. < DO C 183, 14.6.2014, pp. 22-25 >

siguiendo la línea marcada durante la presidencia irlandesa con respecto a la necesidad de un mayor apoyo político a la formación de los docentes. En el documento se indicó la importancia de la formación inicial y la necesidad de fortalecer los mecanismos de formación continua para que los docentes actualicen sus competencias a lo largo de su vida laboral. También se destaca el papel de los formadores de docentes, y se anima al intercambio de buenas prácticas y a la promoción de la enseñanza-aprendizaje digital. Por otro lado, se invita a los Estados miembros y a la Comisión a que se haga el mejor uso posible de las estructuras de la Estrategia ET 2020 bajo el método abierto de coordinación. También se destaca la idea de construir comunidades de docentes a través de plataformas europeas para una mejor colaboración entre pares.

- Adopción de Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo y desarrollo de competencias lingüísticas[8]. La Presidencia griega presentó un texto para fomentar el multilingüismo e invitó a la Comisión a elaborar un estudio (con la participación voluntaria de los Estados miembros) para conocer el grado de conocimiento de las segundas lenguas en nuestros sistemas educativos, de acuerdo con el porcentaje de alumnos de 15 años que obtengan un nivel de usuario independiente (B1) en la segunda lengua estudiada. Cada Estado miembro determinará las primeras y segundas lenguas.
- Adopción de Conclusiones sobre garantía de la calidad en apoyo de la educación y la formación[9]. En el ámbito de la educación superior, el control de calidad está muy desarrollado, ya que se han adoptado criterios y principios de calidad y se han establecido agencias de evaluación. La Presidencia griega ha querido impulsar la traslación de estos logros a todos los niveles educativos, especialmente a la formación profesional y a la educación secundaria. En concreto, se destaca el papel de los instrumentos de garantía de la calidad en el ámbito de la educación superior transfronteriza para generar confianza en los distintos sistemas e incrementar la calidad de la formación que se presta. Por lo que se refiere a la formación profesional, las Conclusiones reconocen el trabajo de los Estados que han desarrollado o están implementando mecanismos de garantía de la calidad en línea con EQAVET (*European Quality Assurance in Vocational and Education Training*). También se propone ampliar los instrumentos de garantía de la calidad a la formación de adultos y coordinar estos instrumentos con la validación del aprendizaje no formal e informal.

A1.3. Iniciativas del Consejo Europeo

El *Consejo Europeo* marca la dirección política general de la Unión y establece sus prioridades generales, pero no tiene poder para aprobar leyes. Se reúne al menos dos veces por semestre, con su presidente a la cabeza. Está compuesto por los jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros, además del presidente de la Comisión Europea. El presidente del Consejo Europeo es permanente por mandatos.

El Consejo Europeo de 25 de octubre de 2013 tuvo en cuenta aspectos de la educación y la formación en sus conclusiones[10]: mejora de las cualificaciones («Debe garantizarse una mayor integración de las cibercapacidades en la educación, desde las primeras etapas escolares hasta la educación superior, la educación y la formación profesionales y el aprendizaje permanente») y lucha contra el desempleo juvenil.

También en la reunión de 19 y 20 de diciembre se adoptaron conclusiones acerca del Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2014[11] y se recuerda el compromiso de los Estados miembros para que la Iniciativa sobre Empleo Juvenil sea plenamente operativa en enero de 2014.

En marzo de 2014 el Consejo[12] señaló aspectos importantes relacionados con el sector educativo:

«Para fomentar el crecimiento industrial de la Unión se requieren las competencias adecuadas. El Consejo Europeo insta a la Comisión y a los Estados miembros a que den prioridad a subsanar las carencias en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (competencias CTIM), con una mayor participación de la industria. Los sectores público y privado deben realizar esfuerzos adicionales dirigidos a fomentar la movilidad, la educación y la formación profesional. Deben ponerse al servicio de este objetivo todos los medios disponibles, en particular los Fondos Estructurales y de Inversión

8. < DO C 183, 14.6.2014, pp. 26-29 >
9. < DO C 183, 14.6.2014, pp. 30-35 >
10. < EUCO 169/13 >
11. < COM(2013) 800 final >
12. < EUCO 7/1/14 REV 1 >

Europeos, el nuevo programa Erasmus+, la Gran Coalición para el Empleo Digital, la «Alianza europea para la formación de aprendices», o la iniciativa sobre Empleo Juvenil y «Garantía Juvenil». Es preciso que haya una asociación más estrecha entre la industria y la labor de previsión de las necesidades de competencias futuras».

A1.4. Iniciativas del Parlamento Europeo

El *Parlamento Europeo* es una de las principales instituciones legisladoras de la Unión Europea junto con el Consejo. Representa a los ciudadanos de la Unión Europea y es elegido directamente por ellos.

La Comisión de Educación y Cultura del Parlamento ha llevado a cabo diversos estudios de carácter educativo. Así en el periodo comprendido entre el 1 de septiembre de 2013 y el 1 de septiembre de 2014 se publicaron estudios sobre el acceso a la educación superior, la formación profesional dual y la formación de profesores de educación primaria.

En el estudio *Higher education entrance qualifications and exams in europe: a comparison*[13], publicado en mayo de 2014, se analizan los sistemas de acceso a la educación superior a través de, entre otros, algunos países de la Unión Europea (Francia, Alemania, Italia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido), teniendo en cuenta la equidad de los ingresos, la calidad de la formación y la capacidad para fomentar la movilidad de los estudiantes.

En junio de 2014 el Parlamento Europeo publicó el estudio *Dual Education: A Bridge over Troubled Waters?*[14] en el que se analiza la evolución de las políticas en la Unión Europea en lo relativo a la introducción o mejora de este tipo de aprendizaje (véase la nota informativa sobre este estudio en español[15]).

Finalmente, en julio de 2014, se publicó el estudio *Teaching teachers: primary teacher training in Europe. State of affairs and outlook*[16]. Este estudio aporta ideas a la Comisión del Parlamento Europeo de Educación y Cultura sobre la calidad de los maestros en las escuelas primarias de Europa, y concluye con recomendaciones de políticas sobre cómo mejorar aún más la calidad de la enseñanza a través de la formación del profesorado.

A2. Factores demográficos

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 y su grado de dispersión se reflejará 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 financieras 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», la cual considera el sistema como un todo que incluye las distintas etapas y modalidades formativas junto con sus interrelaciones.

A2.1. La población y su composición

Distribución geográfica

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 autónoma, en cada provincia y en cada isla de las provincias insulares.

La población residente en España se situó en 46.512.199 habitantes a 1 de enero de 2014, lo que supuso 215.691 personas menos que a 1 de enero de 2013; ello representa, en términos porcentuales, una caída del 0,46 % anual. Continúa así el descenso poblacional iniciado en 2012, contrariamente a lo ocurrido en la década anterior con respecto a la evolución de las cifras de población en España. Por comunidades autónomas, la varia-

13. < PE 529.057 >
14. < PE 529.072 >
15. < PE 529.082 >
16. < PE 529.068 >

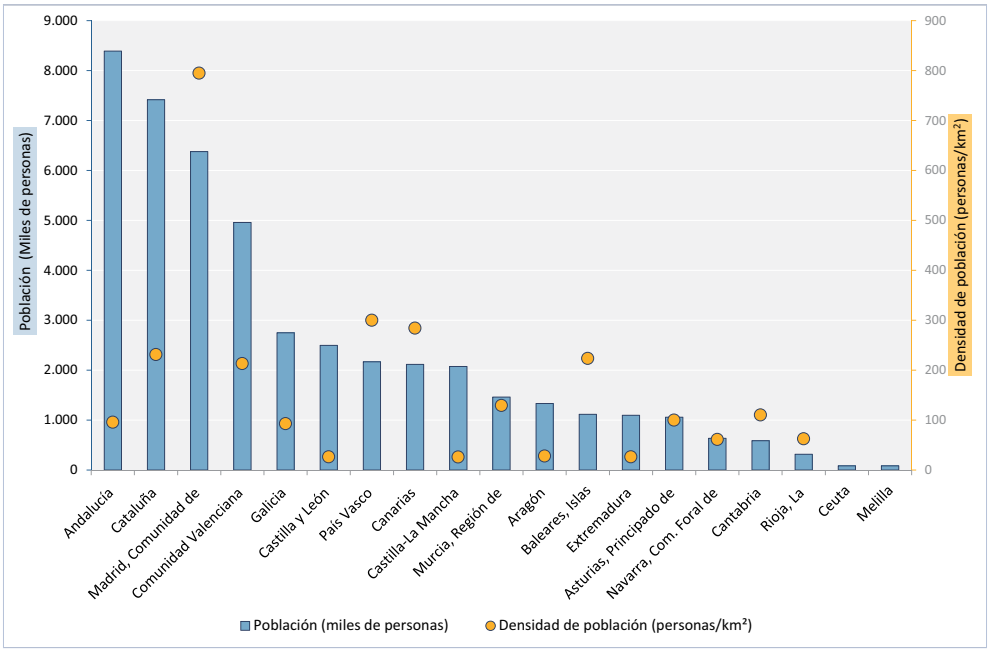
ción anual de la población solo fue positiva en las Islas Baleares (0,52 %) y en Canarias (0,46 %), además de las ciudades autónomas de Ceuta (0,17 %) y de Melilla (0,30 %).

La distribución de la población española entre las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla 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 (8.388.875 personas; 18,0 %), Cataluña (7.416.237 personas; 15,9 %), Comunidad de Madrid (6.378.297 personas; 13,7 %) y la Comunidad Valenciana (4.956.427 personas; 10,7 %), representaba el 58,3 % del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2014.

En la figura A2.1 se representa gráficamente la distribución de las personas residentes en España, en el año 2014, por comunidades y ciudades autónomas ordenadas de acuerdo con su correspondiente población. Además, se ofrece información gráfica sobre la densidad de población en cada comunidad autónoma, dado que es este uno de los factores de contexto que incide sobre el sistema educativo. La Comunidad de Madrid es la comunidad autónoma que presenta la mayor densidad de población de España (794,5 personas por km², frente a los 91,9 residentes por km² del total nacional), muy por delante de País Vasco, que ocupa el segundo lugar con 299,7 personas por km². Las densidades de población de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no aparecen representadas en la figura A2.1 por cuestiones de escala; la ciudad autónoma de Ceuta tiene una densidad de población de 4.346,7 personas por km² y la ciudad de Melilla presenta una densidad de población de 6.254,3 personas por km².

El grado de ruralidad de la población –expresado por el porcentaje de la población que vive en localidades de pequeño tamaño– constituye otro de los aspectos demográficos del contexto que incide, de diferentes maneras, sobre el sistema educativo. De acuerdo con el procedimiento empleado por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el porcentaje de población rural se calcula como el porcentaje de la población que reside en municipios con menos de 2.000 residentes; para las comunidades autónomas del Principado de Asturias, Galicia y la Región de Murcia, se refiere al porcentaje de población en entidades singulares de población con menos de 2.000 personas. En tales casos, el tamaño de cada cohorte de edad escolarizada en el correspondiente municipio será aproximadamente igual o inferior a la veintena del alumnado. En España, el 5,9 % de la población vive en este tipo de localidades. Castilla y León (25,9 %) y Extre-

Figura A2.1
La población residente en España por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014

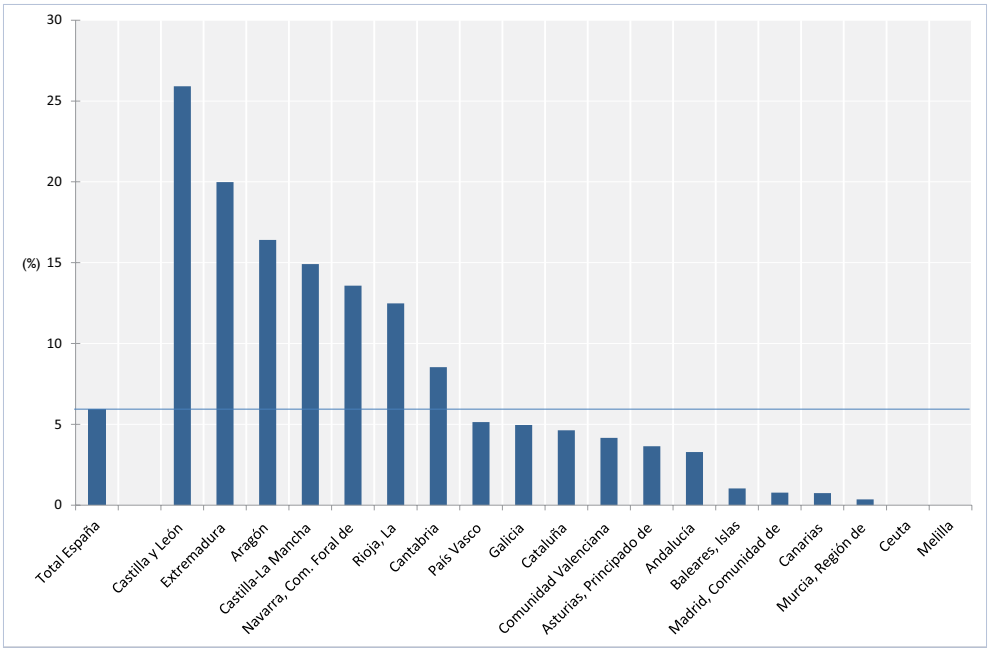


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a201.pdf >

Nota: Las densidades de población de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no aparecen representadas en la figura A2.1 por problemas de escala. La ciudad autónoma de Ceuta tiene una densidad de población de 4.346,7 personas/km²; el valor correspondiente para Melilla es de 6.254,3 personas/km².

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras de Población a 1 de enero de 2014» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.2
Porcentaje de población residente en municipios con menos de 2.000 habitantes con respecto a la población total en España y en cada una de las comunidades y ciudades autónomas. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a202.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras Oficiales de Población de los Municipios Españoles: Revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2014» del Instituto Nacional de Estadística.

madura (20,0 %), con un índice de ruralidad superior al 20 %, son las comunidades autónomas que presentan los valores más elevados. En el extremo opuesto se sitúan la Comunidad de Madrid, Canarias y la Región de Murcia, que presentan los índices de ruralidad más bajos con valores de 0,8 %, 0,7 % y 0,4 %, respectivamente (véase la figura A2.2).

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 aparece representada en la figura A2.3, y se corresponde con los datos proporcionados por Eurostat (Oficina estadística de la Comunidad Europea) con fecha de referencia de 1 de enero de 2013. El patrón de distribución de esta población por edad es análogo para hombres y mujeres –distribución *cuasi* simétrica–, 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.

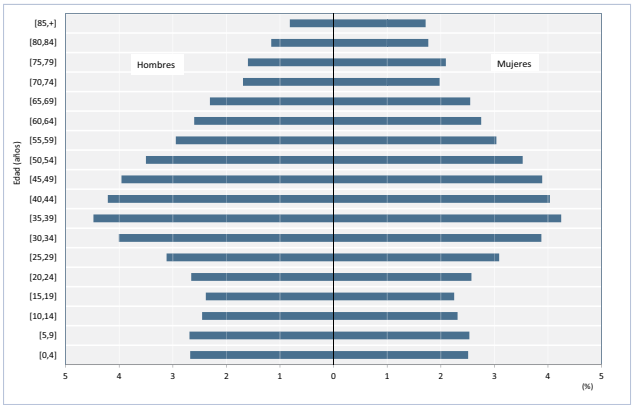
Cuando se compara la distribución de la población por edades en España con la de la Unión Europea (UE-28), se advierten diferencias entre ambas, fundamentalmente en el intervalo de edad comprendido entre los 10 y los 24 años. En España el 25,0 % de la población pertenece a este tramo de edad, frente a un 27,1 % en la Unión Europea. Ello se refleja, en ambos casos, en una inversión de la pirámide de edad por debajo de los 40 años, si bien esta inversión es más destacada en España. Como se ha señalado más arriba, y de mantenerse este patrón, tal circunstancia traslada nuevos requerimientos a los sistemas de educación y formación en cuanto a la calidad de sus resultados.

La tasa de dependencia

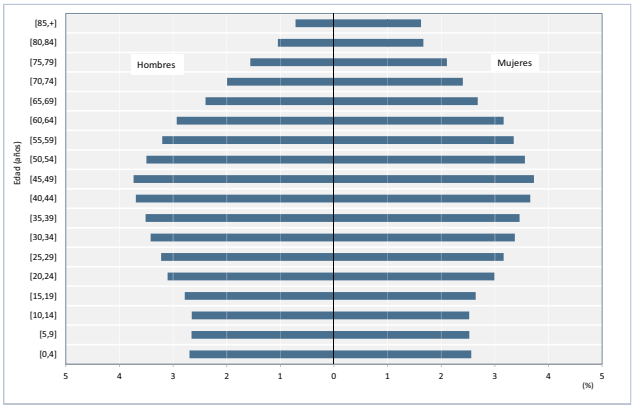
Otro indicador demográfico de interés para la educación es la tasa de dependencia que, como su propio nombre indica, constituye una aproximación a la proporción de población potencialmente inactiva. Se calcula como el cociente entre la población menor de 16 años o mayor de 64 y la población mayor de 15 y menor de 64 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 2014, se representan en la figura A2.4. En ella se observa que Castilla y León es la comunidad autónoma que

Figura A2.3
Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (UE-28). Año 2013

España



Unión Europea (UE-28)



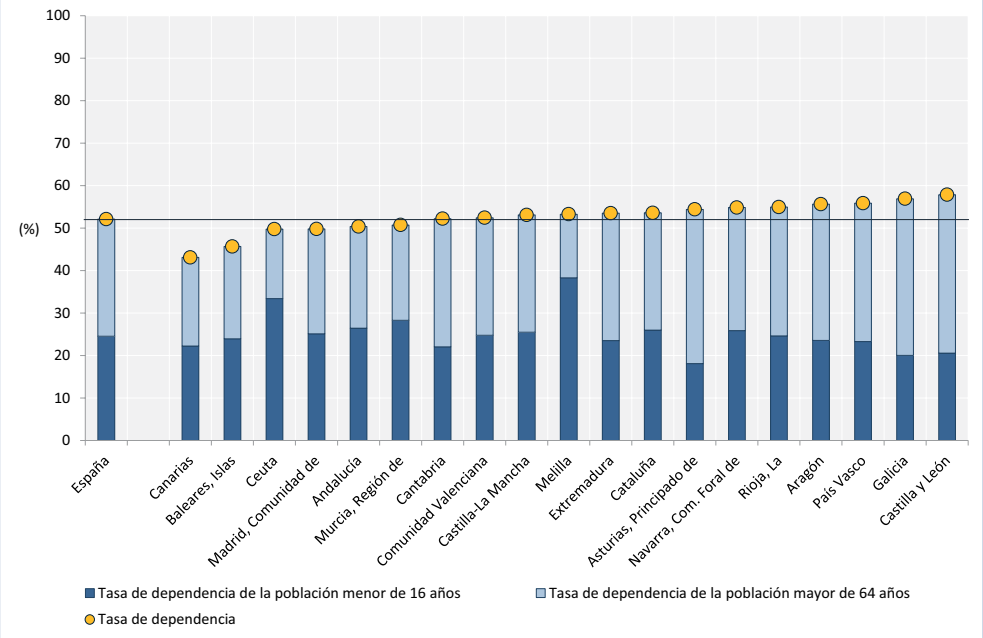
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a203.pdf >

Fuente: Eurostat y elaboración propia.

presenta el valor más alto (57,8 %) de este indicador, a 5,7 puntos porcentuales por encima de la media para España (52,1 %). 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 43,1 %.

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 (33,4 % y 38,3 %, respectivamente). En el extremo opuesto se sitúa el Principado de

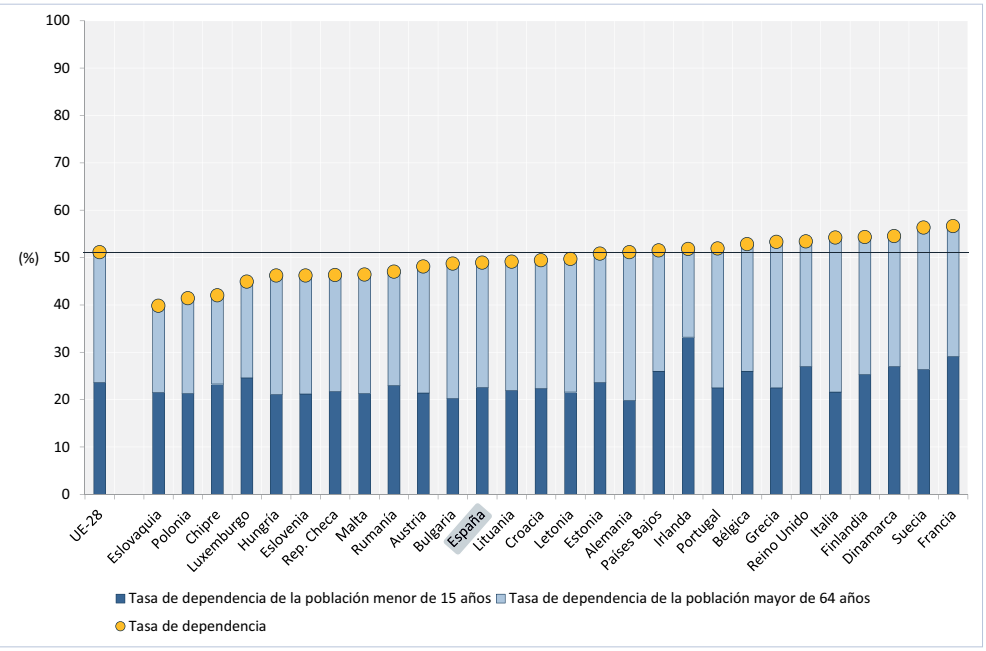
Figura A2.4
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las comunidades y las ciudades autónomas. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a204.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Indicadores de Crecimiento y Estructura de la Población» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.5
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a205.pdf >

Fuente: Eurostat y elaboración propia.

Asturias, comunidad autónoma cuya tasa de dependencia de la población menor de 16 años es solo del 18,1 %, lo que la sitúa 6,5 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (24,6 %) para este indicador.

Por otro lado, las comunidades autónomas de Castilla y León (37,3 %), Galicia (36,9 %) y el Principado de Asturias (36,3 %) son las que presentan las 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 situarían las ciudades autónomas de Ceuta (16,4 %) y Melilla (15,0 %).

La comparación de España con el resto de los países de la Unión Europea se muestra en la figura A2.5, a partir de los datos proporcionados por Eurostat. En este caso se entiende la tasa de dependencia como el cociente, en tanto por cien, entre la población menor de 15 años o mayor de 64 y la población de entre 15 y 64 años de edad. En la citada figura se advierte que, cuando se ordenan los países de menor a mayor en función del valor de la citada tasa de dependencia, España se sitúa en décimo segundo lugar, con un valor del 48,9 %, a 2,2 puntos por debajo de la media de la Unión Europea de los 28 (51,1 %).

En cuanto a la tasa de dependencia de la población joven, España presenta para este indicador un valor del 22,6 %, situándose muy próxima al nivel de la media de la Unión Europea (23,6 %), a 1 punto por debajo, y ocupando, de menor a mayor, la décima sexta posición.

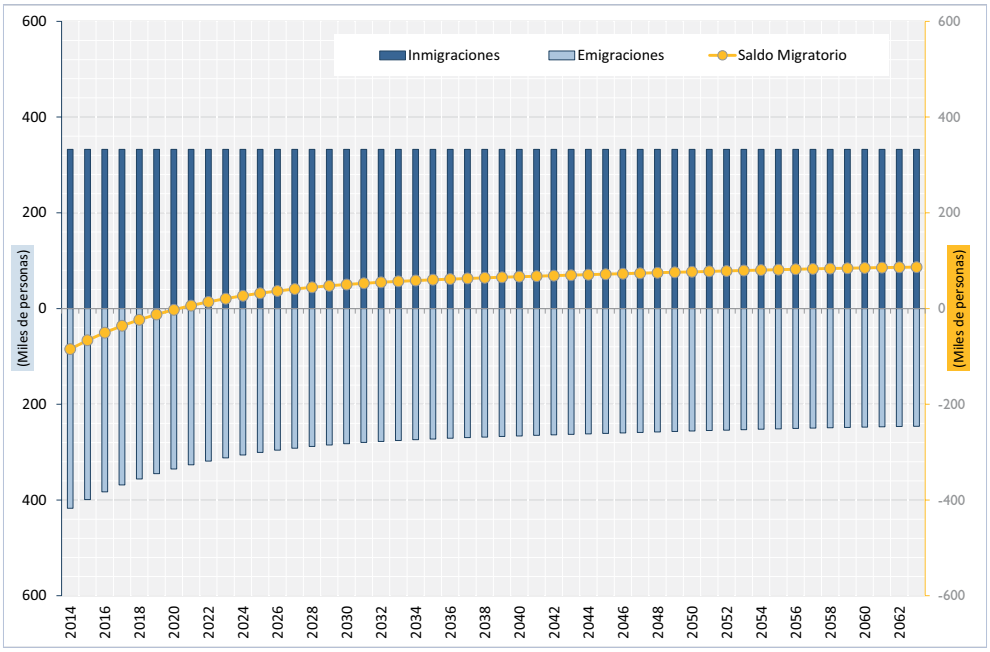
Evolución demográfica

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 perdería 5,6 millones de personas (12,1 %) de su población en cincuenta años. Así, en el año 2064 España contaría con 40,9 millones de residentes, frente a los 46,5 millones de personas de 2014.

Uno de los aspectos de la evolución demográfica de especial interés para el sector educativo es el saldo migratorio. En la figura A2.6 se muestra la evolución del saldo migratorio exterior en España desde el año 2014

Figura A2.6
Evolución del saldo migratorio exterior en España. Años de 2014 a 2064



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a206.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Proyecciones de población 2014-2064» del Instituto Nacional de Estadística.

al 2063. El saldo inmigratorio alcanzó en 2014 un valor negativo de -84.669 personas; ello es consecuencia de un flujo inmigratorio de 332.522 inmigrantes y de una emigración al extranjero de 417.191 residentes en España. Sin embargo, la extensión al futuro de la propensión a migrar hacia y desde España observada en 2014, supondría una progresiva, aunque lenta, recuperación de su saldo migratorio. Por un lado, el flujo inmigratorio que recibiría España se iría incrementando progresivamente en los próximos años; en cincuenta años, entre 2014 y 2064, el flujo inmigratorio ascendería a 16,6 millones. Por otro lado, la prolongación de la propensión actual a emigrar al extranjero nos llevaría a que 14,1 millones de personas abandonarían España entre 2014 y 2064. Con todo ello, el saldo migratorio de España se iría recuperando paulatinamente en los próximos años y, a partir de 2021, el saldo migratorio anual sería positivo, con más entradas que salidas, por lo que se obtendría una ganancia de población debida al movimiento migratorio de 2,4 millones de personas en los próximos cincuenta años.

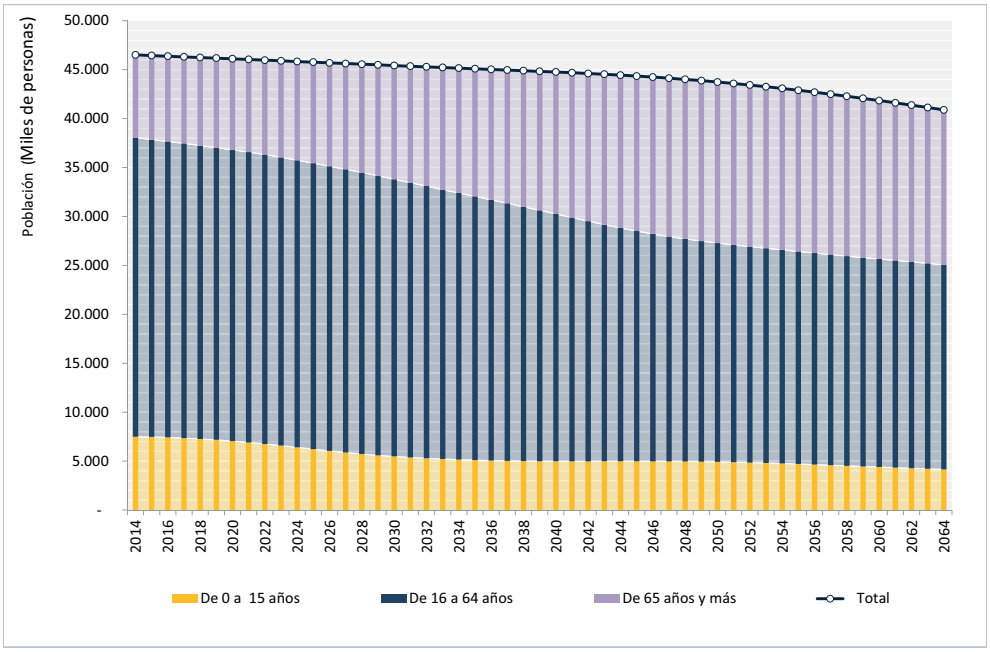
En la figura A2.7, en la que se aprecia la evolución de la población residente en España por tramos de edad desde el año 2014 al 2064, se puede observar que, en estas cinco décadas, es el grupo de población con más de 64 años el único que experimenta un incremento (aumenta en 7.386.336 personas, lo que supone un aumento relativo del 87,5 %). En el tramo de edad de 16 años a 64 años –edades correspondientes a la población activa– la población se reduce, entre 2014 y 2064, en 9.674.687 personas (reducción relativa del 31,6 %). Finalmente, para los menores de 16 años –edades que corresponden a la escolarización básica y obligatoria–, el número se reduce en 3.335.580 personas, lo que supone una reducción porcentual del 44,5 % en 2064 con respecto a 2014.

Todo ello nos lleva a señalar que en 2064 el 38,7 % de la población sería mayor de 64 años. En relación con la tasa de dependencia[17], en 2024 este indicador se elevaría hasta el 56,2 %. Es decir, de mantenerse los límites de edad inferior y superior antes referidos, por cada 10 personas en edad de trabajar, en 2024 habría en España casi seis potencialmente inactivas (menor de 16 años o mayor de 64). En 40 años, dicha tasa de dependencia se elevaría al 95,6 %, lo que quiere decir que, aproximadamente, por cada persona en edad de trabajar habría otra que no estaría en edad de hacerlo.

En la figura A2.8, en la que se muestra una simulación de la evolución de la pirámide de población en España entre 2014 y 2064, se puede apreciar la intensidad del proceso de envejecimiento de la población residente

17. La tasa de dependencia de menores de 16 y mayores de 64 años se define como el cociente entre la población menor de 16 o mayor de 64 y la población mayor de 15 y menor de 65 años, expresado en tanto por cien.

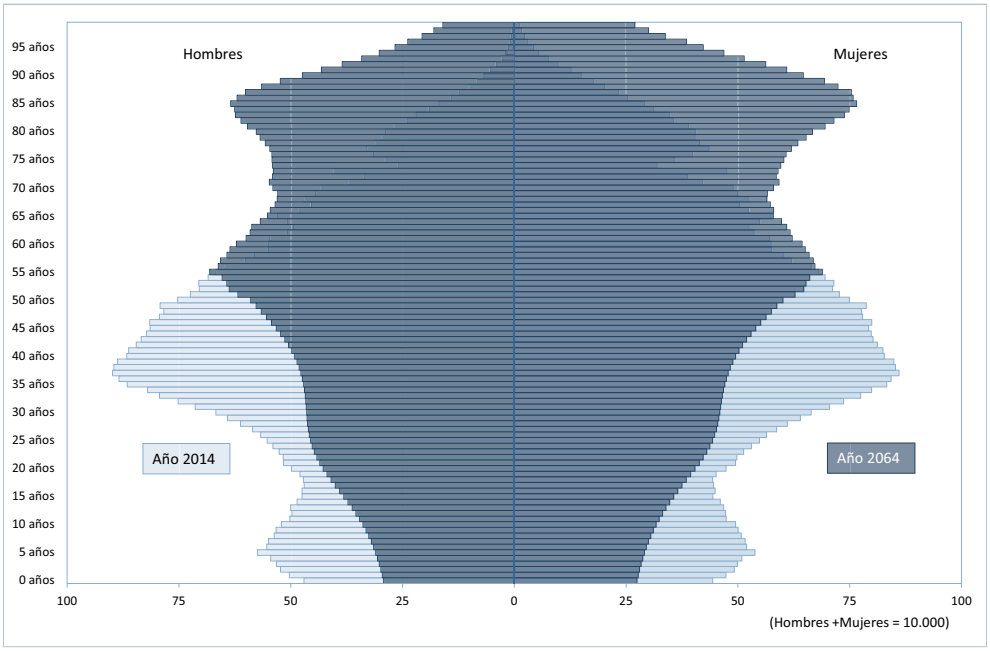
Figura A2.7
Evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2014 a 2064



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a207.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Proyecciones de población. 2014-2064» del Instituto Nacional de Estadística.

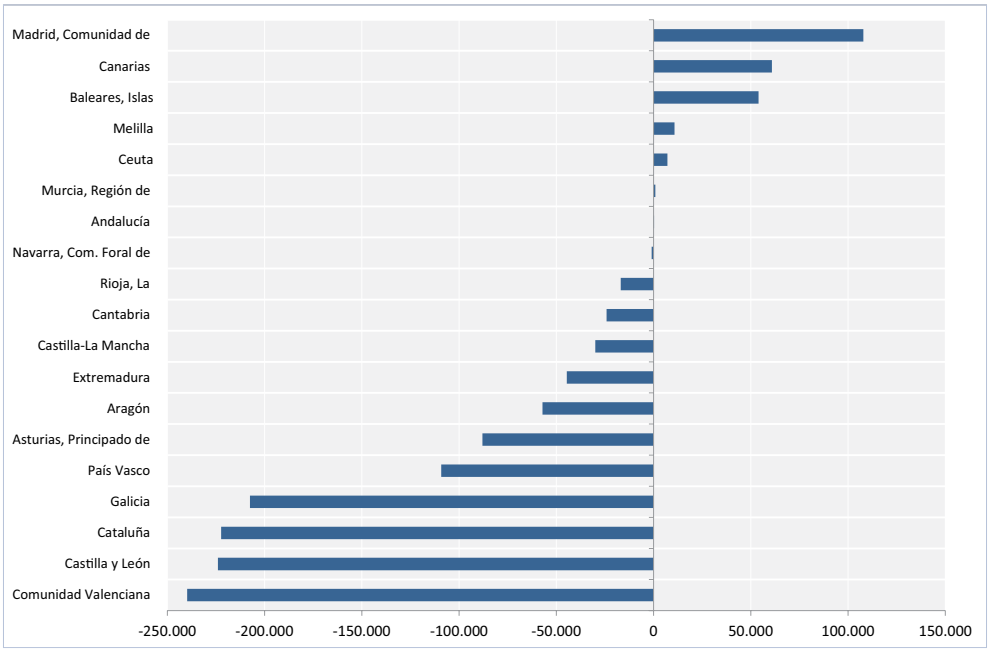
Figura A2.8
Evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2014 y 2064



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a208.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Proyecciones de población 2014-2064» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.9
Crecimiento absoluto proyectado de la población residente en España por comunidades y ciudades autónomas. Años 2014 a 2029



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a209.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Proyecciones de población 2014-2029» del Instituto Nacional de Estadística.

en España, acelerado por el descenso de la natalidad y los saldos migratorios negativos. Como ya se ha señalado anteriormente, los mayores crecimientos de población se concentrarían en las edades avanzadas. Concretamente, en 2064 el grupo de edad de mayores de 64 años se incrementaría en 7,4 millones de personas (un 87,5 %). Por el contrario, entre 2014 y 2064, España perdería 9,7 millones de personas de edades comprendidas entre 16 a 64 años (un 31,6 %) y 3,3 millones en el grupo de población de 0 a 15 años (un 44,5 %).

De mantenerse la evolución demográfica observada, las proyecciones de población para los próximos quince años nos indican que la pérdida de población se extendería a la mayoría de las comunidades autónomas. Los mayores descensos, en términos relativos, se registrarían en Castilla y León (-9,0 %), el Principado de Asturias (-8,3 %) y Galicia (-7,6 %). Por el contrario, la población aumentaría en la Comunidad de Madrid (1,7 %), Canarias (2,9 %), Islas Baleares (4,8 %) y en las ciudades autónomas de Ceuta (8,4 %) y Melilla (12,9 %). Las comunidades que mantendrían en 2029 su tamaño poblacional actual son la Comunidad Foral de Navarra (-0,2 %), Andalucía (0,0 %) y la Región de Murcia (0,1 %), (véase la figura A2.9).

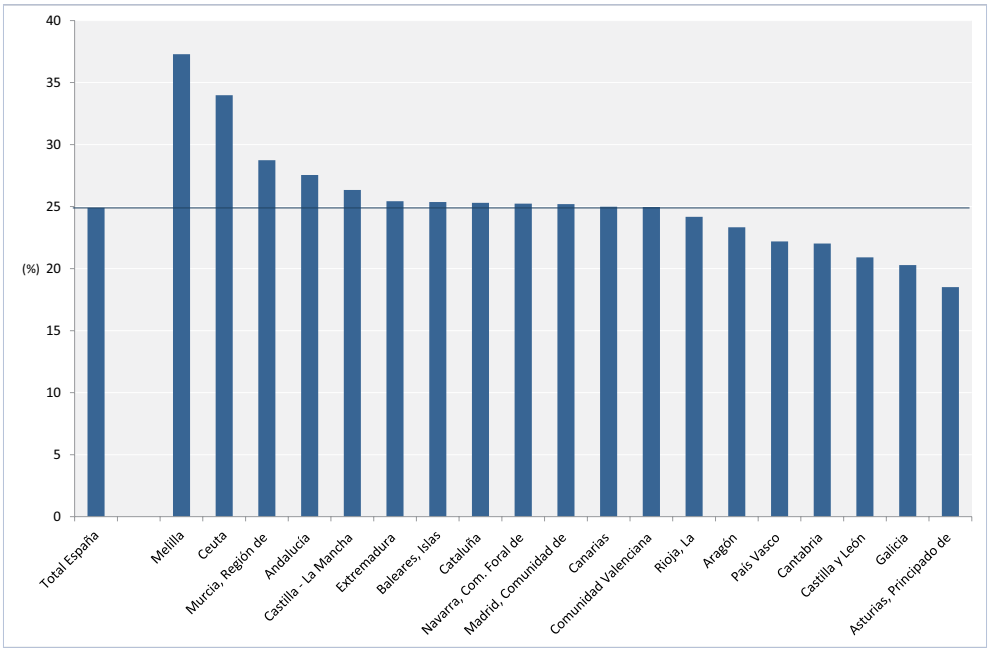
A2.2. La población en edad escolarizable

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 del 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 enero de 2014, realizada por el Instituto Nacional de Estadística, se infiere que el porcentaje de población en edad escolarizable en el año 2014, respecto a la población total, alcanza en España el valor del 25,0 %. Las comunidades autónomas de Asturias (18,6 %) y Galicia (20,4 %) presentan los valores más bajos para este indicador, frente a Andalucía (27,8 %) y la Región de Murcia (28,9 %), 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 –34,0 % en Ceuta y 37,0 % en Melilla– son

Figura A2.10
Porcentaje de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) respecto a la población total por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a210.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras de población» a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

mayores que en cualquiera de las comunidades autónomas. La figura A2.10 muestra la distribución geográfica que presenta este indicador por comunidades y ciudades autónomas.

Evolución de la población en edad escolarizable

Cuando se analiza la evolución de la población en edad escolarizable en España –con edades comprendidas entre 0 y 24 años– en el periodo comprendido entre 2014 y 2029, se advierte una reducción del 12,7 %. Se pasa así de 11,6 millones de personas en 2014 a 10,1 millones de personas en 2029. Habida cuenta de que la reducción relativa proyectada para los próximos quince años de la población de todas las edades residente en España alcanza la cifra de 2,2 %, el peso de la población escolarizable, con relación a la población total, disminuiría en dicho periodo alrededor de 2,7 puntos porcentuales, al pasar de un 24,9 % en 2014 a un 22,2 % en 2029.

Si el análisis se efectúa por comunidades y ciudades autónomas, resulta que la variación correspondiente a la población en edad escolarizable en el mismo periodo, entre 2014 y 2029, ha sido negativa en todos los territorios, excepto en la ciudad de Melilla, que vería incrementada su población menor de 25 años en un 7,7 %. España verá reducida esta población en un 12,7 %. Finalmente, los mayores descensos en términos relativos se registrarían en la Comunidad Valenciana (17,1 %), Castilla y León (17,7 %), Extremadura (18,8 %) y Canarias (19,2 %), (véase la figura A2.11).

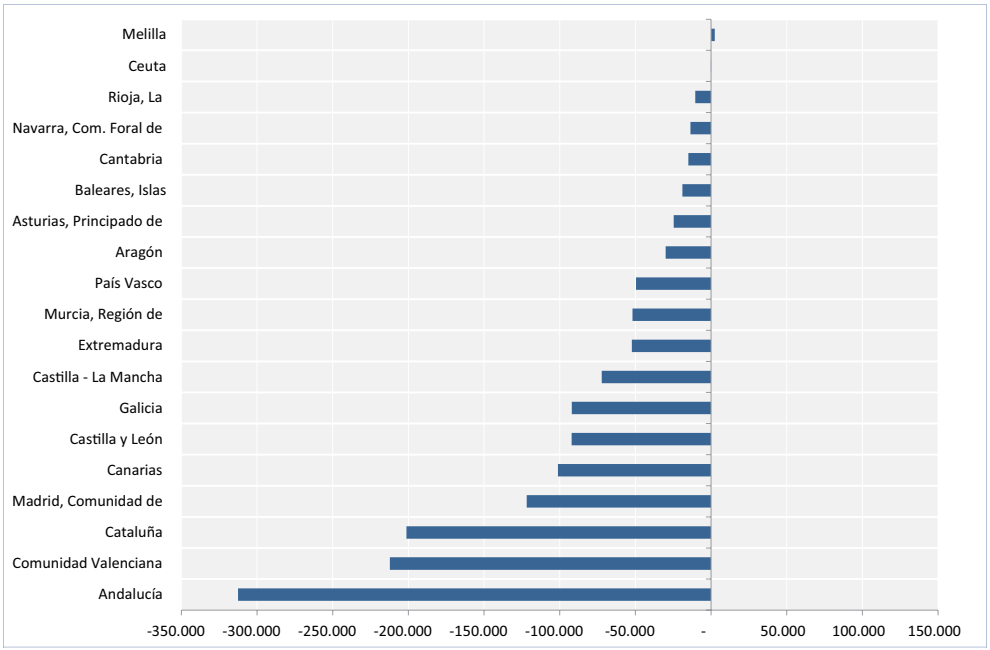
A2.3. La población extranjera

Distribución geográfica

En el año 2014, la población extranjera residente en España ascendía a 4.676.021 personas, lo que representa el 10,1 % de la población total (46.507.760 personas). De las personas con nacionalidad extranjera, 440.241 personas nacieron en España (representa el 0,9 % de la población total) y el resto, 4.235.780 personas, nacieron en un país extranjero. Por otro lado, de las 41.831.739 personas de nacionalidad española, 1.721.328 personas (3,3 % de la población total) nacieron en el extranjero; algunas de ellas, de origen inmigrante, en proceso de adquisición de la nacionalidad española, que alcanzó, por ejemplo, en el año 2013 a 261.295 personas[18] (véase la figura A2.12).

18. Fuente: «Concesiones de nacionalidad española por residencia». Dirección General de los Registros y del Notariado, Ministerio de Justicia.

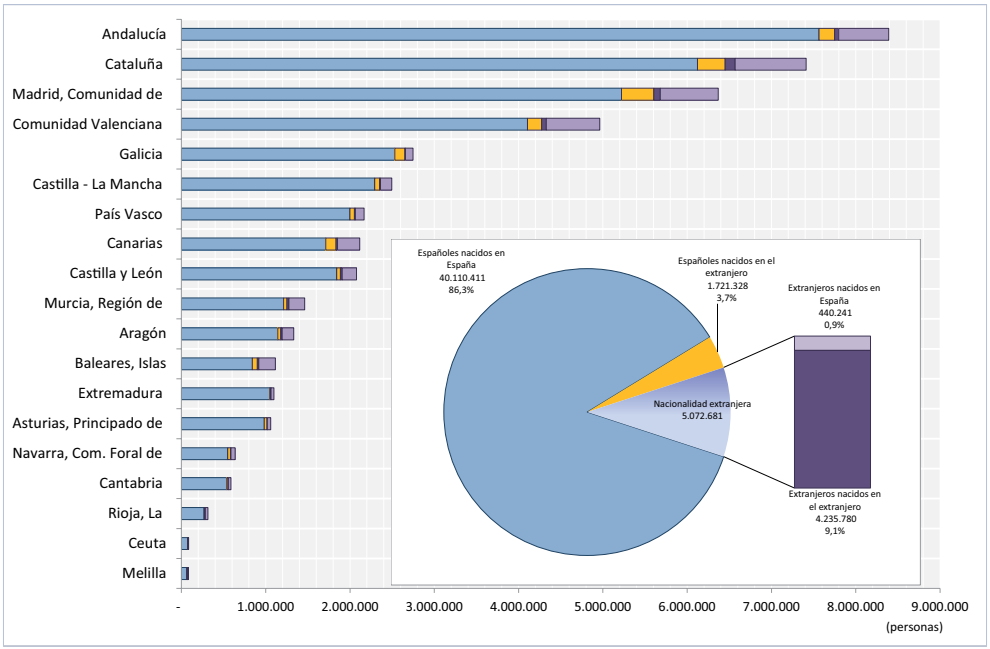
Figura A2.11
Crecimiento absoluto proyectado de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) por comunidades y ciudades autónomas. Años 2014 a 2029



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a211.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Proyecciones de población 2014-2029» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.12
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 2014

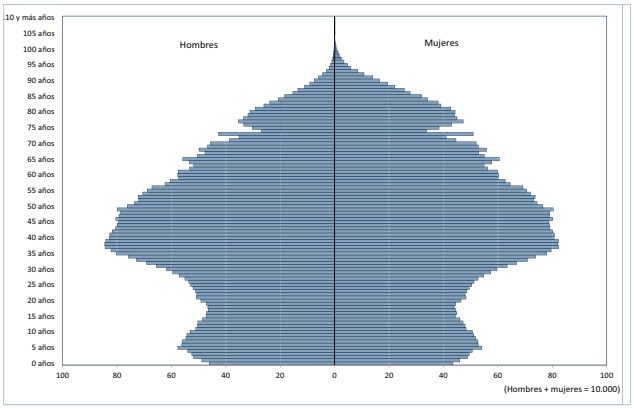


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a212.pdf >

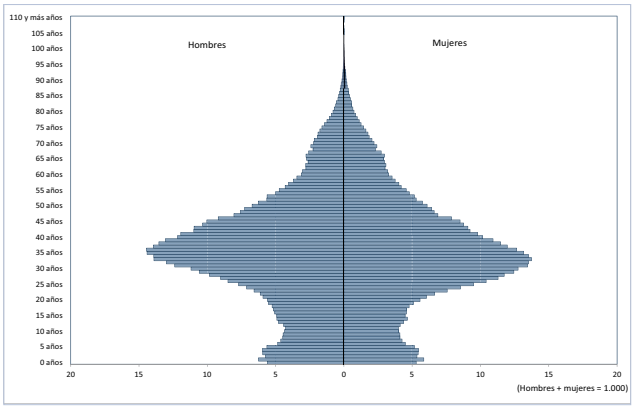
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras de población» a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística

Figura A2.13
Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2014

Nacionalidad española



Nacionalidad extranjera



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a213.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras de población» a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

En lo que respecta a la distribución de la población extranjera por comunidades y ciudades autónomas, en el año 2014, Cataluña (960.478 extranjeros), la Comunidad de Madrid (764.234 extranjeros), la Comunidad Valenciana (689.572 extranjeros) y Andalucía (641.711 extranjeros) –que representan el 58,3 % del total de la población residente en España– acumulaban, en su conjunto, el 65,4 % de los residentes en España de nacionalidad extranjera.

Las seis comunidades autónomas que, ese mismo año, superaban el 13 % de población extranjera, respecto a su correspondiente población total, son: las Islas Baleares (19,2 %), la Región de Murcia (14,4 %) y la Comunidad Valenciana (13,9 %). En el extremo opuesto se sitúan el Principado de Asturias (4,0 %), Galicia (3,4 %) y Extremadura (3,3 %), con niveles inferiores al 5 %.

Distribución por edad

La figura A2.13 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 2014.

Más allá de los correspondientes valores de población –anchura de la distribución– se advierte, para la población extranjera menor de 35 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 (2.543.038 personas) representa el 54,4 % de la población total extranjera, mientras que en el caso de la población de nacionalidad española el valor correspondiente se reduce al 36,4 %.

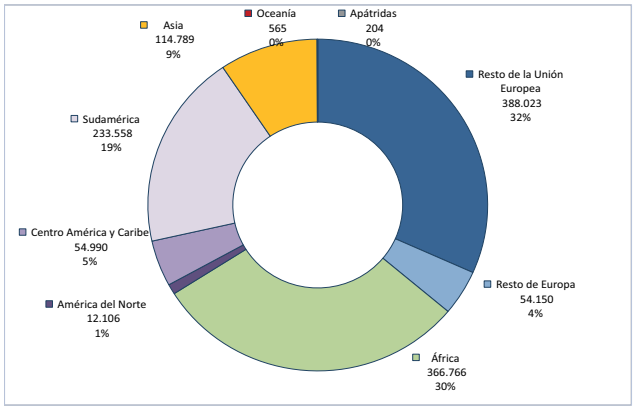
Población extranjera en edad escolarizable

La población extranjera en edad escolarizable –entre 0 y 24 años– ascendió en 2014 en todo el territorio nacional a 1.225.151 personas, lo que supone un 10,6 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad. Cuando se compara esta cifra con el 10,1 % antes citado, que representa la proporción del total de la población extranjera con respecto al total de la población, se concluye la existencia de una mayor proporción de personas extranjeras en edad escolarizable que la que corresponde a la población extranjera total.

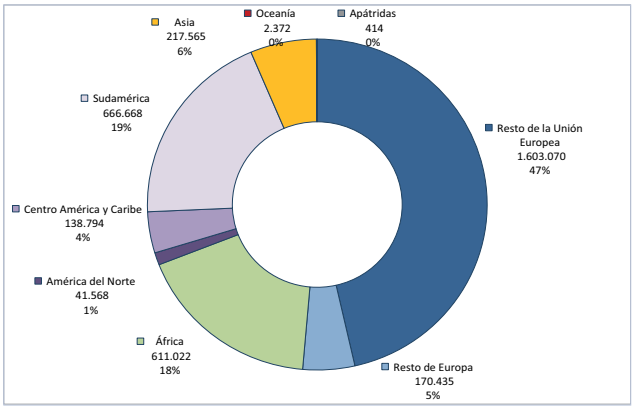
La figura A2.14 ofrece una representación de la distribución de la población extranjera en España en dos grandes grupos de edad –menores de 25 años de edad y de 25 años o más– por área geográfica de nacionalidad. La nacionalidad más frecuente de los extranjeros menores de 25 años es la correspondiente a países del resto de la Unión Europea (32 %), seguida por la de los países de África (30 %), y por los nacidos en América del Sur

Figura A2.14
Distribución 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 2014

Población menor de 25 años



Población de 25 años o más



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a214.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Cifras de población» a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

(19 %) en tercer lugar. Entre los extranjeros nacidos en la Unión Europea y menores de 25 años, la nacionalidad más frecuente es la rumana, con 223.834 personas registradas[19], que representa alrededor del 50 % de las personas extranjeras nacidas en la Unión Europea, registradas en España y con menos de 25 años de edad.

La evolución de la población extranjera

En la figura A2.15 se muestra la evolución de la población extranjera residente en España, desde el año 2002 al 2014, para tres grandes grupos de edad –menores de 16 años, de 16 a 64 años y mayores de 64 años– y para el total. Se advierte en ella un aumento sostenido, a lo largo de la pasada década, aunque a partir del año 2009 el ritmo de crecimiento se atenúa o incluso, para la mayor parte de los tramos de edad, se llega a hacer negativo. Se aprecia, asimismo, que el grupo de edad de 16 a 64 años –intervalo de edad que corresponde al de la población activa– es el que más peso poblacional representa (alrededor del 79 %) y cuyo ritmo de crecimiento, representado por la pendiente, ha sido el mayor de los grupos de edad analizados en el periodo comprendido entre 2002 y 2009, triplicando la cifra correspondiente a 2002; mientras que desde 2009 a 2014 se reduce en un 12,9 %.

La población correspondiente al grupo de edad más joven –menores de 16 años–, también se triplicó entre 2002 y 2009, pasando de 277.134 a 861.495 personas; es decir, aumentó a un ritmo medio del 18,0 % por año. A partir de 2012 la tendencia de crecimiento cambia y el número de extranjeros en edades de escolarización obligatoria se reduce, llegando a presentar una variación relativa en 2014, con respecto al año 2103 del -7,5 %.

Cuando se analiza la evolución del porcentaje de personas de nacionalidad extranjera para el grupo de edad menor de 16 años con respecto al total de residentes en España, se observa igualmente, una tendencia creciente entre 2002 y 2010 –4,4 % en 2002, frente al 12,1 % en 2010–, mientras que a partir de 2010 se observa un decrecimiento de este indicador: 12,0 % en 2011, 11,9 % en 2012, 11,5 % en 2013 y 10,7 % en el año 2014.

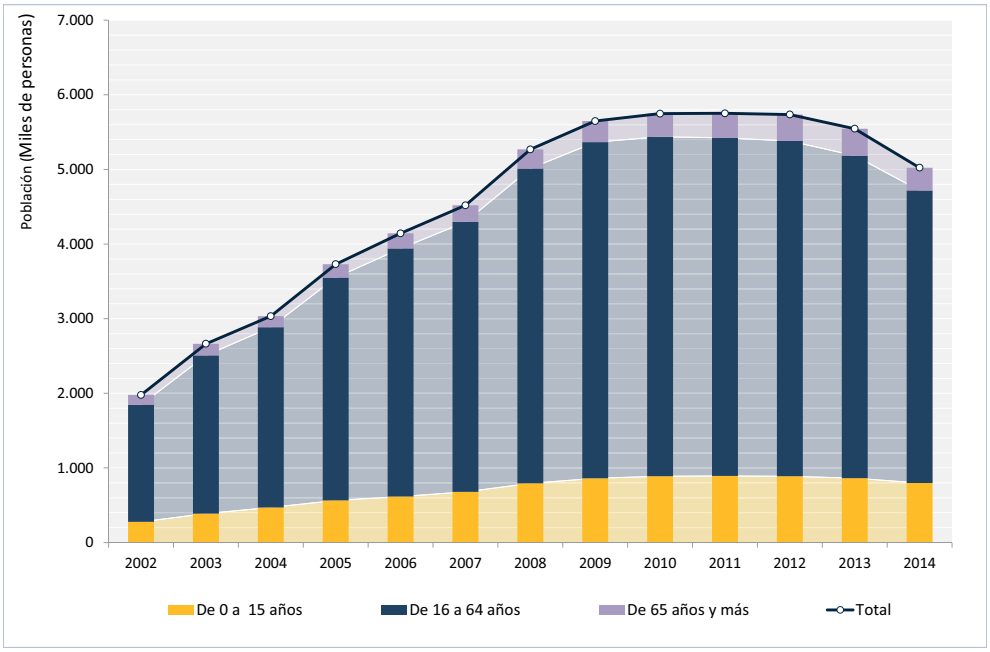
Las cifras anteriores reflejan una presencia sustantiva de población escolar extranjera en España, lo que constituye un elemento destacable del contexto demográfico que tiene importantes implicaciones, geográficamente diferenciadas, en el ámbito educativo, afectando a los *inputs*, a las políticas y,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

A3. Factores socioeducativos

De conformidad con la evidencia empírica disponible, los factores de contexto de carácter socioeducativo afectan a los *inputs* y condicionan las políticas porque influyen notablemente sobre los resultados. En adelante, se

19. Fuente: «Estadística del Padrón Continuo» a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.15
Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años de 2002 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a215.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Estadística del Padrón Continuo. Principales series de población desde 1998» del Instituto Nacional de Estadística.

centrará la atención en el nivel de estudios de la población adulta, en el factor inmigración en los centros educativos y en el nivel socioeconómico y cultural de las familias, elementos que pueden caracterizarse mediante los correspondientes indicadores internacionales.

A3.1. Nivel de estudios de la población adulta

El primero de estos tres factores del contexto socioeducativo, además de acumular buena parte de la evidencia empírica acerca del impacto de las variables de contexto sobre los resultados escolares, señala una vía lenta pero segura para la mejora, de una generación a la siguiente, de los resultados del sistema educativo, entendidos estos en un sentido amplio, lo que pone de manifiesto la circularidad de la relación causal existente entre contexto y resultados.

El nivel formativo de la población adulta joven

En la figura A3.1 se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven –de 25 a 34 años de edad– referida al ámbito nacional, en el año 2013, 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 superior (CINE[20] 5-8). En España, la distribución porcentual de la población de entre 25 y 34 años, según el nivel máximo alcanzado de formación, es de un 35,2 % con estudios básicos (CINE 0-2); un 23,7 %, con estudios medios (CINE 3-4); y un 41,1 %, con estudios superiores (CINE 5-8); es decir, el 64,8 % de la población adulta joven había alcanzado, al menos, un nivel formativo de estudios medios (CINE 3-8). El País Vasco (82,5 %) y la Comunidad de Madrid (78,2 %) son las dos únicas comunidades autónomas en las que el porcentaje de la población adulta joven que tiene, al menos, un nivel formativo de estudios medios –educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de grado medio, o cuali-

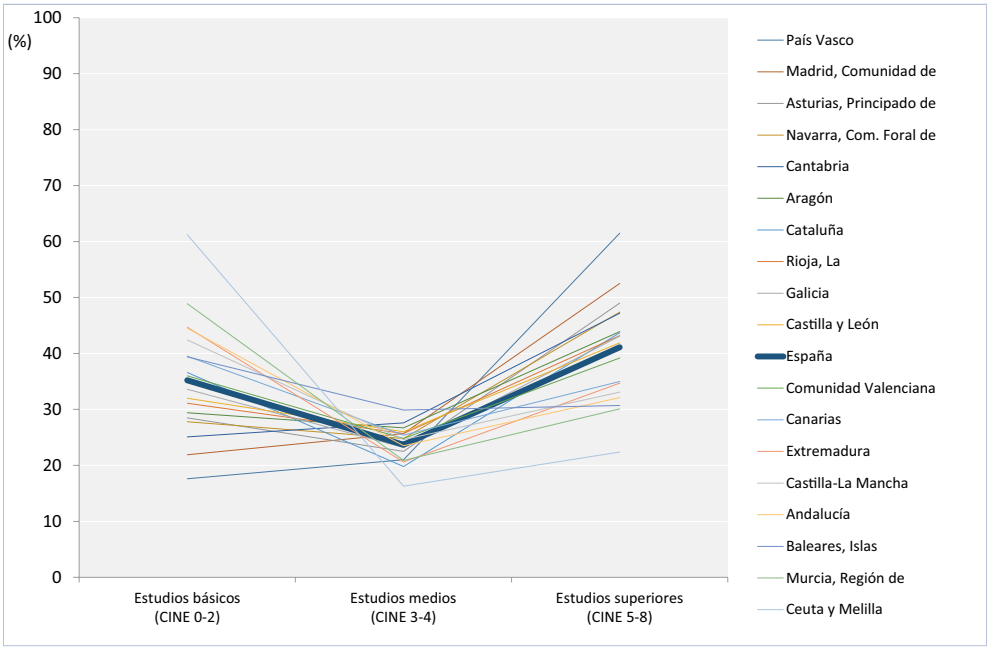
20. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED en inglés, CINE en español):

CINE 0-2: Analfabetos, educación primaria, educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente.

CINE 3-4: Educación secundaria segunda etapa y formación e inserción laboral correspondiente y formación e inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa).

CINE 5-8: Educación superior y doctorado.

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 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a301.pdf >

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

ficación profesional equivalente, CINE 3-4)– es superior al 75 %. Por debajo del 50 % se sitúan las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla conjuntamente consideradas (38,7 %).

Cuando se analizan las líneas de la figura A3.1 –que muestran la distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por el mayor nivel de formación alcanzado en cada una de las comunidades y ciudades autónomas para el año 2013–, se aprecia que, excepto en tres comunidades autónomas (País Vasco, Comunidad de Madrid y Cantabria), para el resto de los territorios el mínimo de estos tres porcentajes corresponde al de la población adulta joven cuyo nivel máximo de formación es el estudios medios (CINE 3-4). Es decir, el patrón de distribución de la población por niveles de formación más frecuente tiene la forma de una 'V'. El País Vasco (17,6 %), la Comunidad de Madrid (21,9 %) y Cantabria (25,1 %) son las tres comunidades autónomas que presentan la proporción más pequeña de jóvenes cuyo máximo nivel formativo se corresponde con el inicial de estudios básicos. En sentido contrario, el conjunto de las dos ciudades autónomas Ceuta y Melilla (22.4 %), la Región de Murcia (30,1 %) y las Islas Baleares (30,7 %) presentan el valor más reducido del porcentaje de jóvenes (25-34 años) con estudios superiores en el territorio nacional.

Si se fija la atención en el factor 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. La figura A3.2 muestra que, en 2013, el 48,8 % de mujeres jóvenes, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, contaba con un nivel de formación de educación superior, mientras que esta proporción era del 35,7 % en el caso de los hombres en ese mismo tramo de edad. 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 –de 12,1 puntos– aunque de signo contrario (mujeres 29,2 % y hombres 41,3 %). Ello indica que las mujeres jóvenes están mejor alineadas que los hombres de igual tramo de edad con los desafíos del futuro en materia de educación y formación.

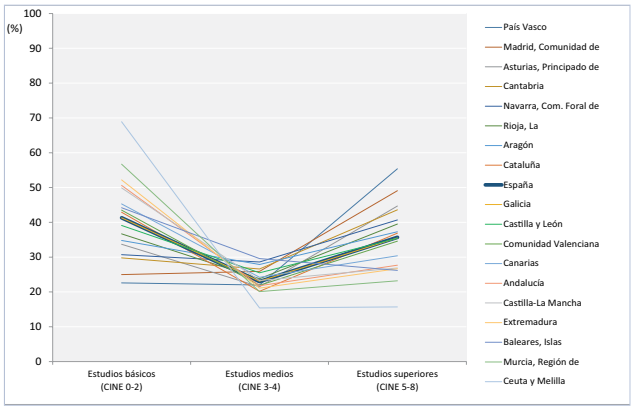
El desplazamiento generacional hacia mayores niveles de formación

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 2013. En ella, las comunidades autónomas aparecen ordenadas en función del porcentaje de la población

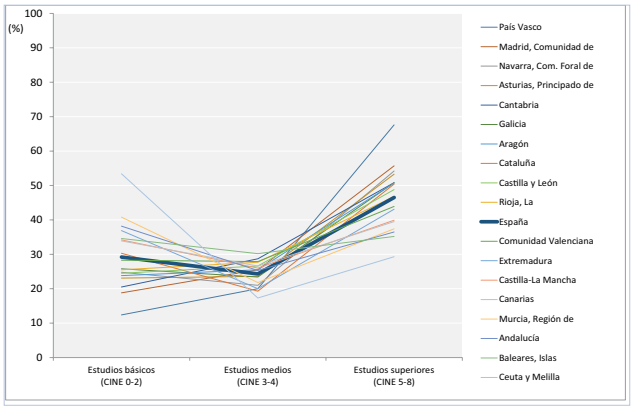
A
B
C
D
E

Figura A3.2
Distribución porcentual de hombres y mujeres, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación en las comunidades y ciudades autónomas. Año 2013

Hombres



Mujeres

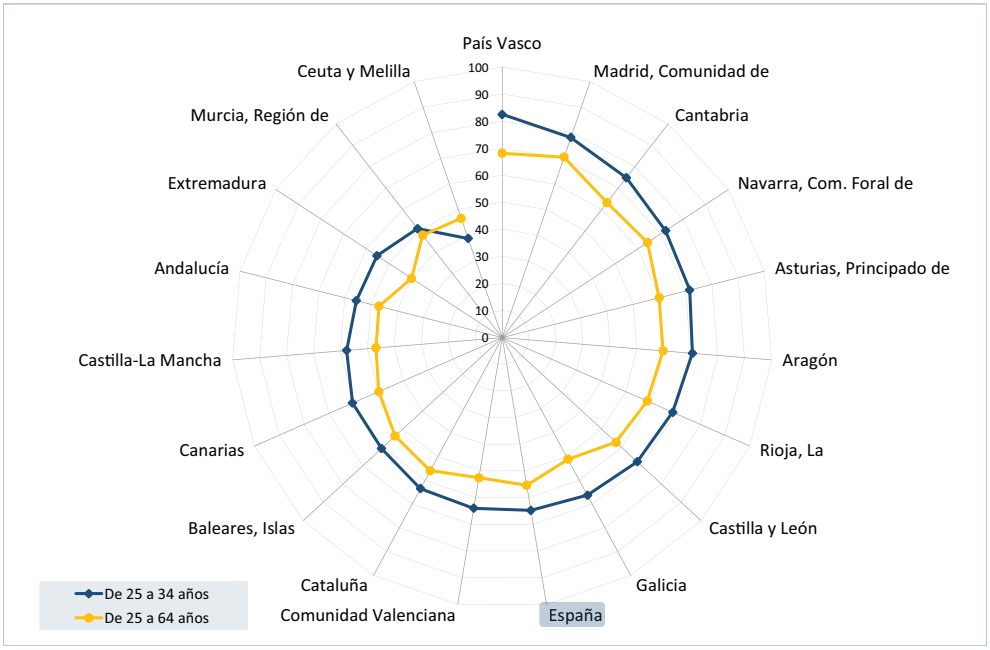


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a302.pdf >

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

adulta joven, de 25 a 34 años de edad, que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria. En todas las comunidades autónomas se observa un desplazamiento importante de las cohortes de edad más jóvenes hacia mayores niveles de formación, lo que en el cómputo nacional supone, en promedio, una mejora de 9,4 puntos porcentuales; el 64,8 % de la población con edades entre 25 y 34 años tienen, al menos, estudios medios (CINE 3-8), frente al 55,4 %, 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. No obstante lo anterior, el conjunto formado por las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, presenta un comportamiento atípico –opuesto al anterior– toda vez que los porcentajes de población con estudios

Figura A3.3
Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria postobligatoria (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 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a303.pdf >

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

medios o superiores son del 38,7 % para el tramo de edad más joven, de 25 a 34 años, y del 46,6 % cuando se considera el tramo de edad más amplio, entre los 25 y 64 años de edad.

El papel de la variable sexo en esta positiva evolución de la población española puede observarse en la figura A3.4. En ella se efectúa un tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres, para el año 2013, 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 13,3 puntos porcentuales –más del doble que en los hombres–; el 70,8 % de las mujeres con edades entre 25 y 34 años tienen al menos estudios medios (medios o superiores), frente al 57,5 % para las mujeres con edades comprendidas entre 25 y 64 años. En el caso de los hombres, en el total nacional, supone una mejora de 5,3 puntos: el 58,7 % de los hombres con edades entre 25 y 34 años tienen al menos estudios medios (medios o superiores), frente al 53,4 %, valor correspondiente para el grupo de hombres con edades comprendidas entre 25 y 64 años.

La comparación en el ámbito de la Unión Europea

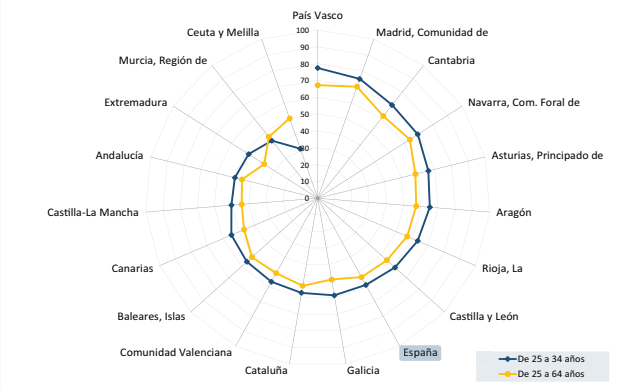
Particularmente en el ámbito europeo, la consideración de la eficacia de los sistemas educativos se ha desplazado de la llamada educación secundaria inferior (ESO en España), a la educación secundaria superior (en España educación secundaria postobligatoria). Un indicador significativo de tal eficacia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

En la figura A3.5 se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven –de 25 a 34 años de edad– de la Unión Europea, según el mayor nivel formativo alcanzado, para el año 2013. Los países miembros aparecen ordenados en orden decreciente del porcentaje de su población adulta joven que ha alcanzado el nivel formativo de educación superior (CINE 5-8). De acuerdo con la referida ordenación, España, con un valor de 41,1 % en este indicador, se sitúa en décimo tercer lugar, al nivel de Dinamarca (41,2 %) y 4,9 puntos por encima de la media de la Unión Europea (36,2 %).

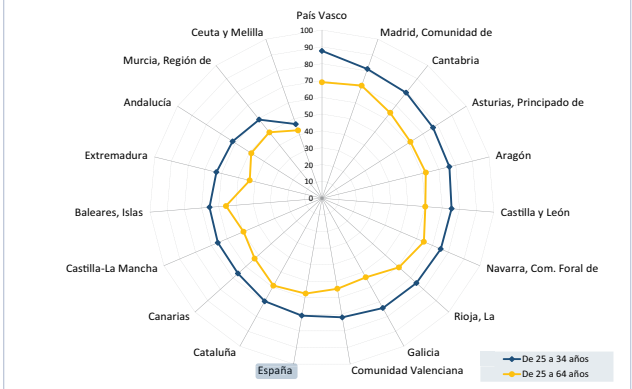
En 2013, el perfil formativo de la población joven –con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años de edad– de los países de Chipre, Irlanda, Lituania, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido, Francia, Países Bajos, Bélgica y Dinamarca, es el de una línea ascendente, cuyo valor mínimo corresponde al porcentaje de la población que únicamente ha alcanzado estudios básicos (CINE 0-2) y el valor máximo se refiere al de la proporción de la población con nivel de estudios superiores (CINE 5-8). En el extremo opuesto se sitúan Portugal y Malta, con el valor máximo en la proporción de población adulta joven con estudios básicos, y el mínimo en el que se corresponde con la población de estudios superiores.

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, entre hombres y mujeres. Año 2013

Hombres



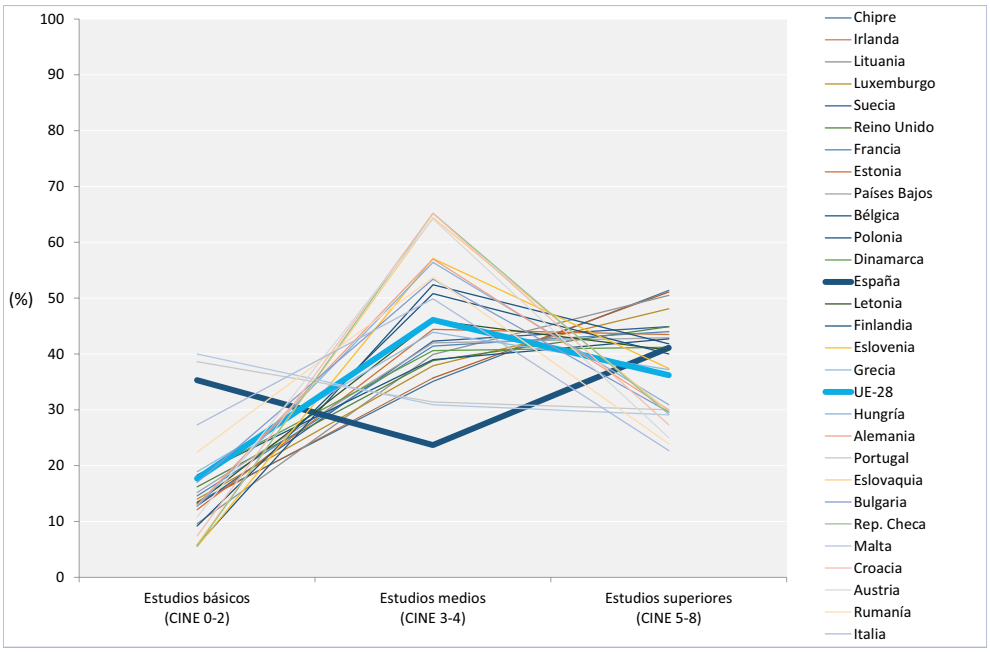
Mujeres



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a304.pdf >

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

Figura A3.5
Distribución porcentual de la población, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación, en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a305.pdf >

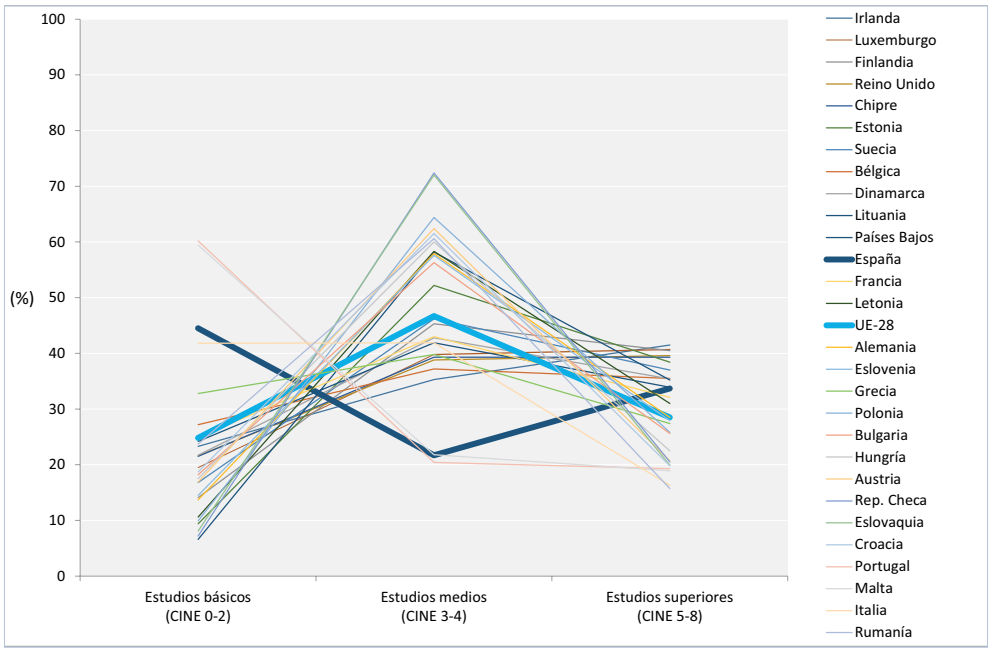
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

Por otra parte, la figura A3.5 permite apreciar que el conjunto de los países de la Unión Europea presenta un patrón de distribución de la población joven (25-34 años) por niveles de formación en forma de 'V' invertida; es decir, con el valor máximo de la distribución porcentual, que corresponde a la población con nivel formativo equivalente a estudios medios (CINE 3-4). Como se señalaba en los INFORMES 2013 y 2014, por su importancia, cabe de nuevo subrayar el comportamiento anómalo de España con respecto al de los países europeos más desarrollados, y también con relación al conjunto de la Unión Europea. Ese perfil de distribución de la población joven española por niveles de formación, en forma de 'V', refleja de un modo consistente uno de los defectos estructurales de nuestro sistema educativo que, en lo esencial, tiene su origen en la escasa proporción existente en nuestro país de jóvenes con estudios de Formación Profesional de grado medio o con cualificación profesional equivalente. Un desafío importante y bastante claro del sistema educativo español consiste, pues, en aumentar la proporción de la población joven con estudios medios, en detrimento de la proporción de esta población con estudios básicos únicamente.

La figura A3.6 permite apreciar que, si se considera la población en un tramo de edad más amplio de 25 a 64 años, la singularidad del perfil formativo del conjunto de la población residente en España se mantiene, aunque de forma más acusada, frente al resto de los países de la Unión Europea. En dicha figura los países de la Unión Europea vuelven a aparecer ordenados en orden decreciente según el porcentaje de su población adulta, con edades entre 25 y 64 años, que ha alcanzado niveles de educación superior (CINE 5-8). España, con un 41,5 %, ocupa el puesto décimo segundo, 13,5 puntos porcentuales por encima de la media de la Unión Europea (28,5 %). A tenor de todo lo anterior, cabe afirmar que se trata de un comportamiento que viene de tiempo atrás; no obstante, cuando se comparan las figuras A3.5 y A3.6 se puede observar una cierta mejoría en el perfil formativo de la población joven, con relación al del total de la población adulta, lo que se corresponde con la observada en la comparación intergeneracional en cuanto a nivel de formación.

En la figura A3.7 se comparan los dos grupos de edad considerados anteriormente en los análisis de ámbito nacional –el grupo de 25 a 34 años y el de 25 a 64 años– para el conjunto de los países de la Unión Europea. Los países aparecen ordenados, en orden decreciente del porcentaje de la población adulta joven –de 25 a 34 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 autónomas españolas (ver figuras A3.3 y A3.4), debido a que aquellos parten, con frecuencia, de una población adulta general

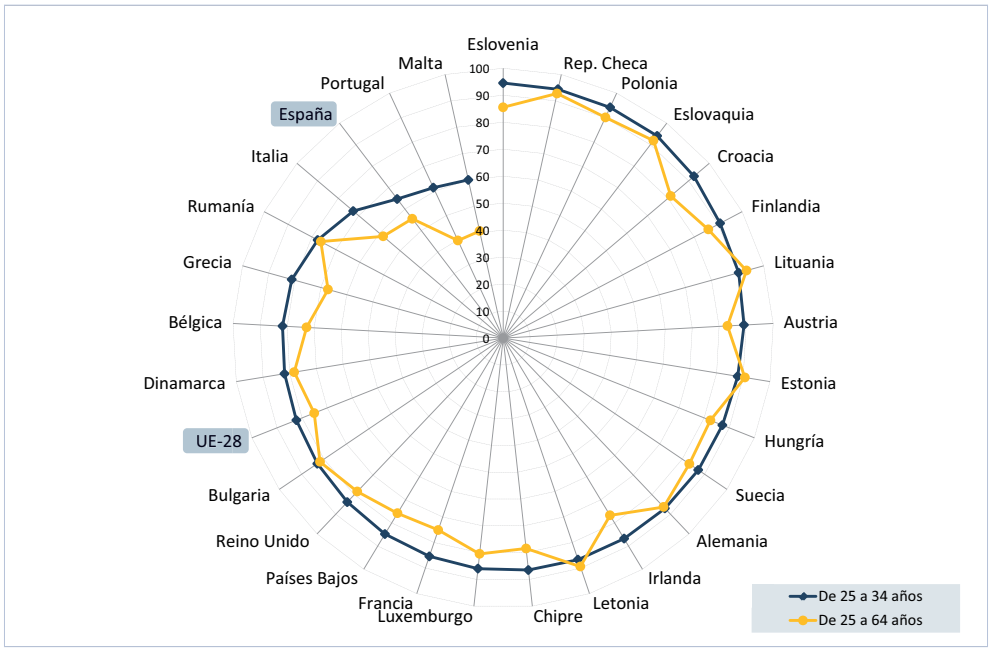
Figura A3.6
Distribución porcentual de la población, con edades comprendidas entre 25 y 64 años, por niveles de formación, en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a306.pdf >

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

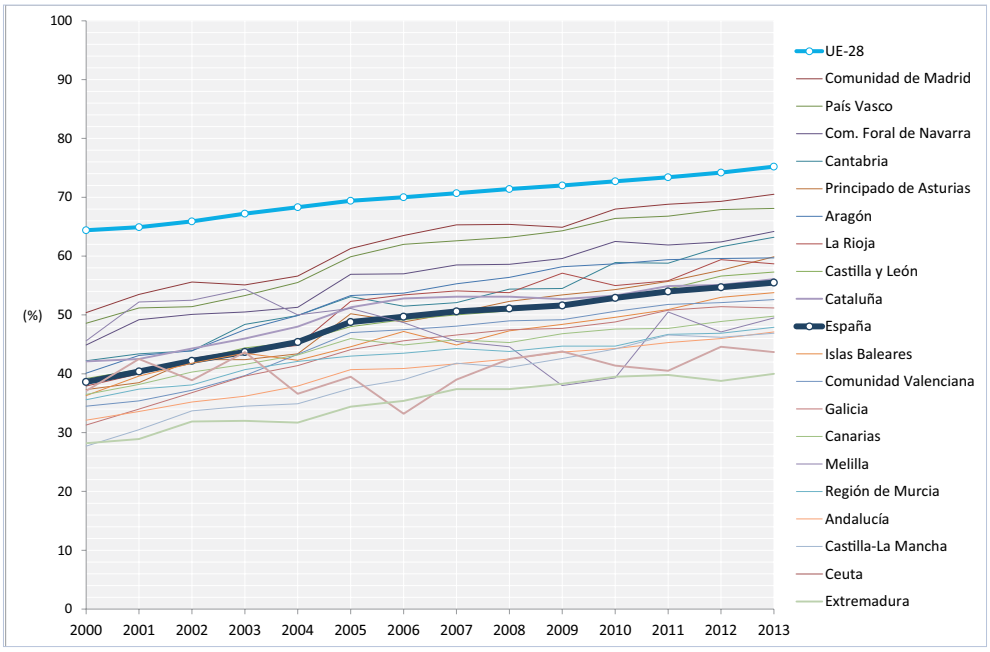
Figura A3.7
Porcentaje de la población que ha completado al menos la Educación Secundaria Postobligatoria (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en los países europeos. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a307.pdf >

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

Figura A3.8
Evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) por comunidades autónomas, España y el conjunto de la Unión Europea (UE-28). Años 2000 a 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a308.pdf >

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

con niveles más altos de formación. No obstante, esa diferencia entre los dos grupos de edad considerados, que alcanza en España 9,2 puntos porcentuales –a favor del grupo más joven–, es superada por Irlanda (10,1 puntos), Francia (10,3 puntos), Croacia (11,3 puntos), Grecia (13,9 puntos), Italia (14,5 puntos), Malta (19,4 puntos) y Portugal (21,6 puntos), lo que indica procesos de mejora más intensos.

De acuerdo con la referida ordenación, en 2013, España, con un 64,7 %, ocupaba el puesto vigésimo sexto, 17,6 puntos porcentuales por debajo de la media de la Unión Europea (82,3 %) y situada únicamente por encima de Portugal y de Malta (véase la figura A3.7).

Una perspectiva evolutiva

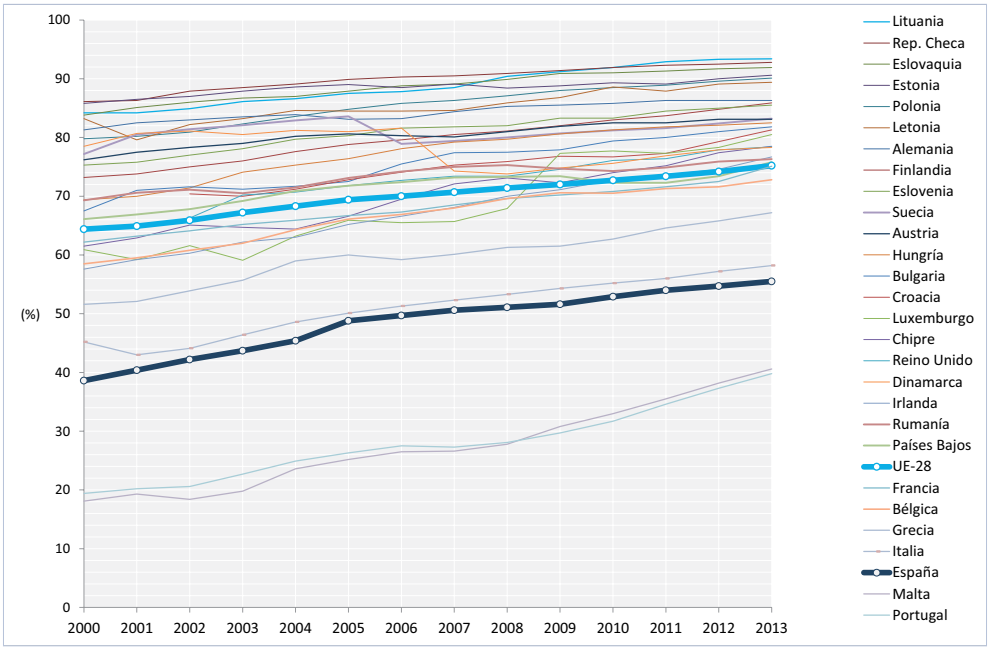
En la figura A3.8 se muestra la evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) por comunidades autónomas, España y el conjunto de los países de la Unión Europea desde el año 2000 al 2013. En ella se puede apreciar que, a lo largo de todo el periodo, la proporción de población adulta española con estudios medios o superiores se mantiene notablemente por debajo de la correspondiente para la Unión Europea. La diferencia, a favor de la Unión Europea con respecto España, parte en 2000 de 25,8 puntos y alcanza 19,7 puntos en el año 2013. Cuando se ordena la posición de las comunidades autónomas según el citado porcentaje se mantienen en los dos primeros puestos, a lo largo de todo el periodo considerado, la Comunidad de Madrid y el País Vasco.

Por su parte, en la figura A3.9 se puede apreciar que España, Portugal y Malta se mantienen en los tres últimos puestos, cuando se ordena la posición de los países de la Unión Europea según la evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) a lo largo del periodo de tiempo entre 2000 y 2013.

A3.2. La transmisión intergeneracional del nivel de formación

En las figuras A3.10 y A3.11 se muestra la distribución de la población adulta– con edades comprendidas entre 25 y 59 años– según el nivel formativo de sus padres, estudios básicos y superiores, respectivamente, en cada uno

Figura A3.9
Evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) en los países de la Unión Europea (UE-28). Años 2000 a 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a309.pdf >

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

de los países de la Unión Europea. La fuente de los datos procede de Eurostat[21], que en 2011 realizó un estudio sobre la renta y las condiciones de vida en la que se analizó, para los países de la Unión Europea, la transmisión del nivel de educación de padres a hijos.

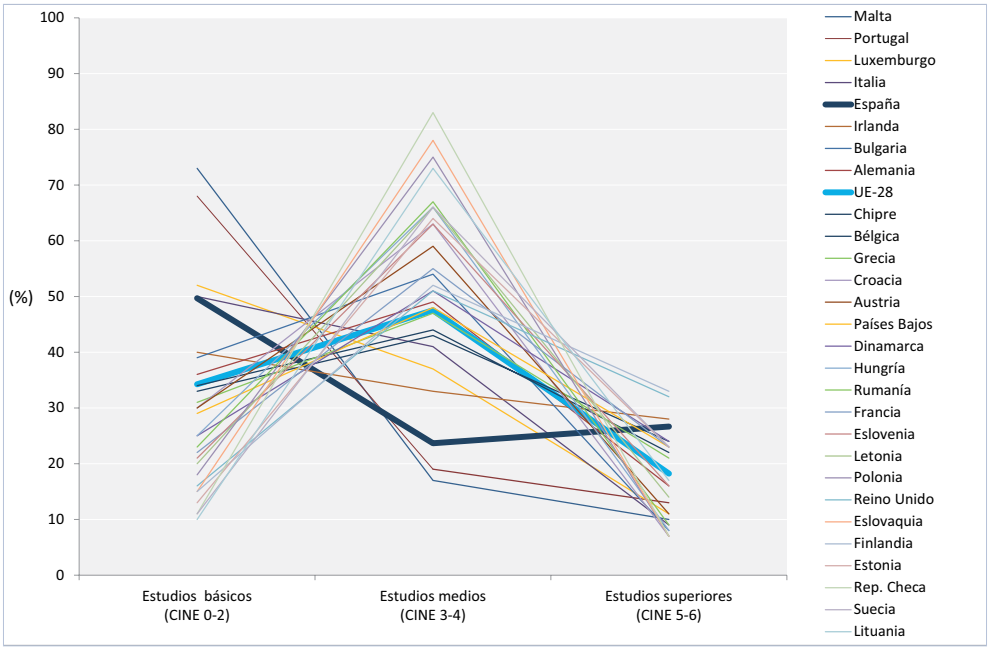
Un bajo nivel de educación de los adultos actuales puede explicarse –con mayor o menor intensidad en función del país– con un bajo nivel de educación de los padres en todos los Estados miembros. Entre los encuestados del conjunto de la Unión Europea cuyos padres tenían un nivel básico de educación, el 34,2 % mantenían un bajo nivel de educación, el 47,5 % un nivel medio y el 18,2 % habían alcanzado el nivel superior de estudios. En España, el 49,7 % de los encuestados con padres de nivel de estudios básicos permanecían con un nivel formativo de estudios básicos, el 23,7 % habían alcanzado un nivel de estudios medios y el 26,6 % un nivel de educación superior. La persistencia del bajo nivel de educación de los padres está por encima del 40 %, además de España, en estos cuatro países: Malta (73,5 %), Portugal (68,4 %), Luxemburgo (52,3 %) e Italia (50,2 %). Por otra parte, se puede apreciar que, excepto en España, Portugal y Malta, los países de la Unión Europea, presentan un patrón de distribución del nivel de formación de los hijos con padres de estudios básicos en forma de 'V' invertida; es decir, con el valor máximo de la distribución porcentual, correspondiendo a la población con nivel formativo equivalente a estudios medios (CINE 3-4), (véase figura A3.10). Se reproduce, pues, en España ese patrón anómalo observado en cuanto a la distribución de la población por niveles de formación, solo que en este caso, que se refiere a los hijos de padres con estudios básicos, es más acusado. Ello refleja una vez más una tendencia a la dualización social.

En relación con los encuestados de la Unión Europea que respondieron que sus padres tenían un nivel de estudios medios, el 7,8 % habían alcanzado un nivel de estudios básicos, el 59,2 % estudios medios y el 33,0 % estudios superiores. En España el 52,0 % de los encuestados con padres con estudios medios habían logrado alcanzar estudios superiores.

Finalmente, un alto nivel de educación de los adultos se relaciona –con mayor o menor intensidad en función del país– con un alto nivel de estudios de sus padres en todos los países de la Unión. En el conjunto de la Unión Europea el 63,4 % de los descendientes de padres con nivel de estudios superiores heredan el nivel de sus padres. En España, este porcentaje se sitúa en el 74,9 %. La persistencia de un alto nivel de

21. < http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Intergenerational_transmission_of_disadvantage_statistics >

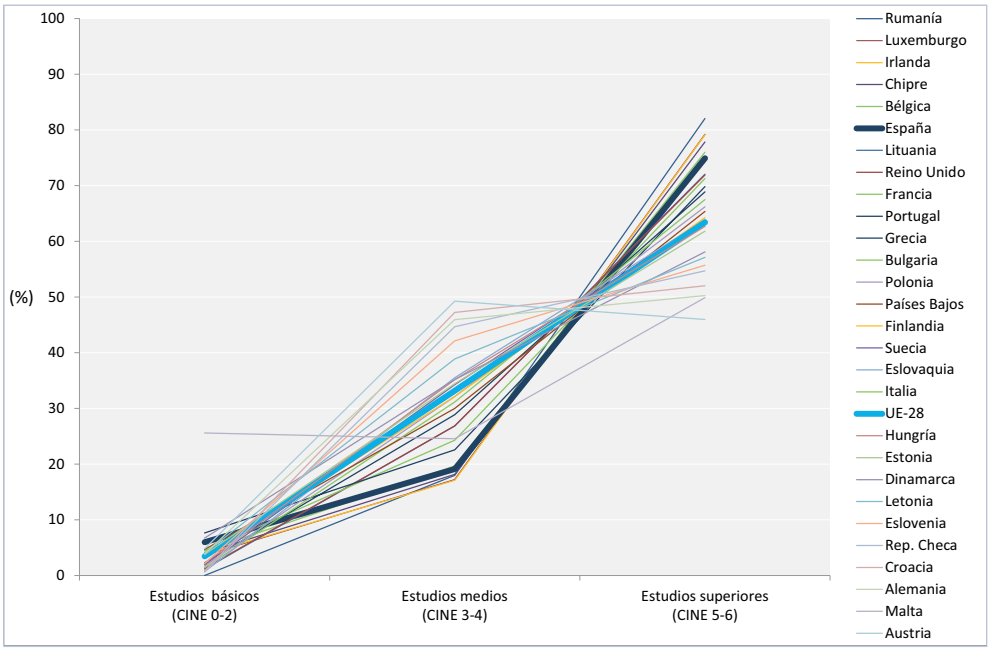
Figura A3.10
Nivel de educación de la población adulta, entre 25 y 59 años de edad, con padres con estudios básicos, en los países de la Unión Europea. Año 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a310.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Statistics in Focus, 27/2013, «Intergenerational transmission of disadvantage statistics»» de Eurostat.

Figura A3.11
Nivel de educación de la población adulta, entre 25 y 59 años de edad, con padres con estudios superiores, en los países de la Unión Europea. Año 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a311.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «*Statistics in Focus*, 27/2013, «*Intergenerational transmission of disadvantage statistics*»» de Eurostat.

educación de los padres está por encima de 70 % en ocho países, además de en España: Rumanía (82,0 %), Luxemburgo (79,2 %), Irlanda (79,1 %), Chipre (77,8 %), Bélgica (76,0 %), Lituania (72,0 %), Reino Unido (71,9 %) y Francia (71,3 %). En este caso se puede apreciar que el perfil formativo de la población con padres con estudios superiores, en todos los países de la Unión Europea, excepto en Austria y en Malta, es el de una línea ascendente, cuyo valor mínimo corresponde al porcentaje de la población que únicamente ha alcanzado estudios básicos y el valor máximo se refiere al de la proporción de la población con nivel de estudios superiores (véase figura A3.11).

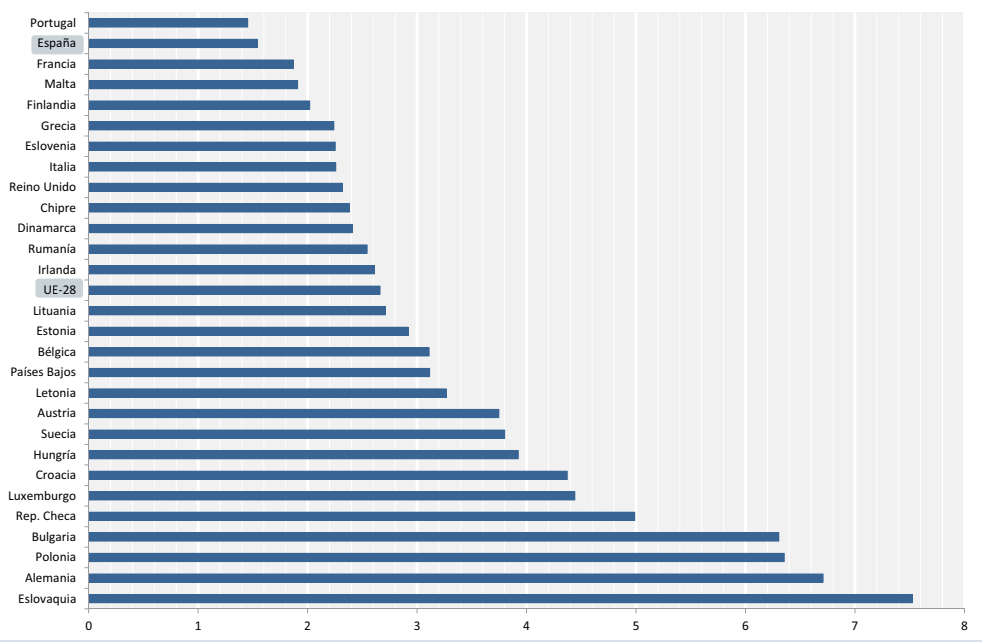
De acuerdo con todo lo anterior, independientemente del nivel de partida de los padres, España ha sido más efectiva que la media de la Unión Europea en lo que respecta a la movilidad, de una generación a la siguiente, hacia los niveles superiores de formación (véanse las figuras A3.10 y A3.11).

Una visión más detallada, en cuanto a la persistencia de la transmisión intergeneracional del nivel básico de formación en los países de la Unión Europea, se ofrece en la figura A3.12, que muestra la relación ordenada de los países de los Estados miembros de acuerdo con un índice que mide lo siguiente: el aumento de la probabilidad de que el nivel de estudios alcanzado de la población adulta con padres con estudios básicos sea el básico con respecto a la probabilidad de los que logran el nivel de estudios superiores. De conformidad con su definición, cuanto mayor es el valor de dicho índice menor es la movilidad intergeneracional en cuanto al nivel de estudios. En España y en Portugal, para padres con estudios básicos, el valor de este índice es 1,5, lo que significa que es 1,5 veces más probable que los hijos tengan estudios básicos a que alcancen estudios superiores. En el caso de la Unión Europea, ese índice es de 2,7. Finalmente, ese factor es mayor que 5 en Bulgaria (6,3), Polonia (6,4), Alemania (6,7) y Eslovaquia (7,5).

A3.3. El factor inmigración en los centros educativos

El factor inmigración constituye una variable que 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 A3.12
Para la población adulta de padres con estudios básicos, ratio entre la probabilidad de que alcancen también un nivel de estudios básicos y la probabilidad de que logren un nivel de estudios superiores en los países de la Unión Europea
Año 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a312.pdf >

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

Se considera como población extranjera residente en España aquella que no posee la nacionalidad española[22]. A efectos de los posteriores análisis, que complementan los presentados anteriormente en el epígrafe A2.3, se ha considerado como población extranjera la población con nacionalidad extranjera según la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014, realizada por el Instituto Nacional de Estadística, centrándose la atención en los menores de 16 años, edad teórica de finalización de las enseñanzas básicas.

Distribución por tramos de edad

En cuanto a la distribución por tramos de edad de la población extranjera de menos de 16 años, cabe señalar lo siguiente: de los 798.601 residentes en España en 2014 de nacionalidad extranjera y menores de 16 años, el 32,3 % (258.205 personas) forma parte del grupo de edad de 6 a 11 años, edades teóricas de inicio de los cursos primero y sexto de Educación Primaria, respectivamente; el 23,0 % (183.601 personas) forma parte del grupo de edad de 12 a 15 años, edades teóricas de inicio de los cursos primero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria; el 22,0 % (175.652 personas) son menores de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil); y el 22,7 % (181.143 personas) forma parte del grupo de edad de 3 a 5 años, edades teóricas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Distribución por comunidades autónomas

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, entre las comunidades de Cataluña (193.510 personas; 24,2 % de la correspondiente población) y la Comunidad de Madrid (134.101 personas; 16,8 %) habita el 41,0 % de todos los extranjeros menores de 16 años residentes en España.

Peso poblacional

En cuanto al peso poblacional, la figura A3.13 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 2014, y para cada una de las comunidades y ciudades autónomas. Las tres comunidades autónomas cuyo grupo de población extranjera con edades comprendidas entre 0 y 15 años presenta un peso poblacional para ese tramo de edad igual o superior al 15 % son: La Rioja (16,8 %), Islas Baleares (16,5 %) y Cataluña (15,4 %). Todos estos porcentajes se mantienen superiores al correspondiente del conjunto del territorio nacional (10,7 %).

Procedencia geográfica

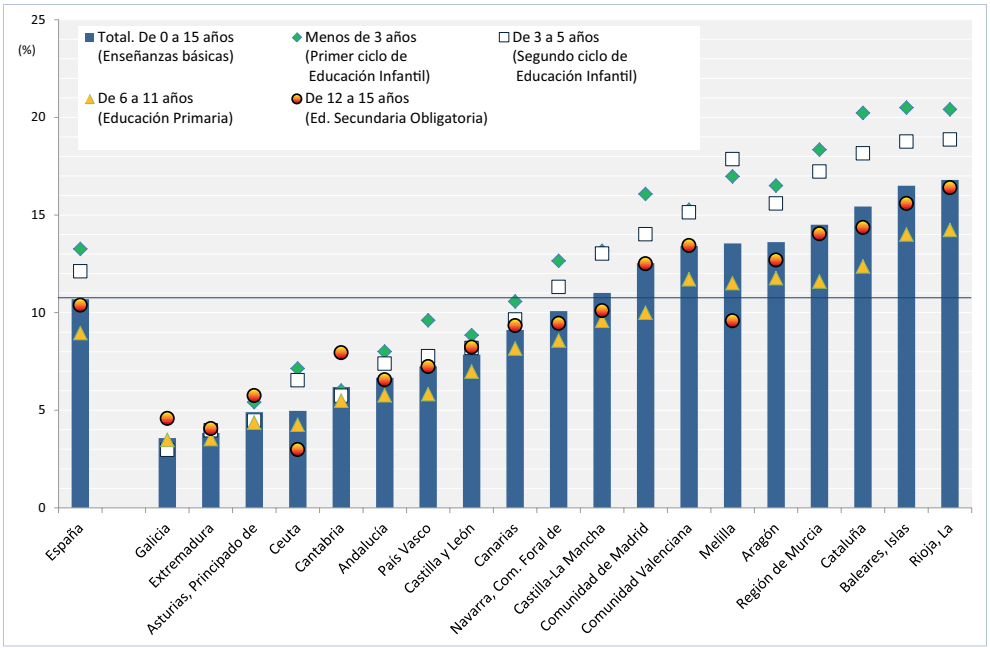
En lo que respecta a la procedencia geográfica, es preciso subrayar que las características de la población extranjera, en cuanto a su cultura y tradición, influyen de diferentes maneras en su rendimiento escolar y en su adaptación a los centros educativos. Con el fin de tomar en consideración esta circunstancia, la figura A3.14 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 16 años, para el año 2014.

Los cuatro países de nacionalidad mayoritaria de los extranjeros menores de 16 años en el conjunto de España, en orden decreciente, son: Marruecos (208.241 personas, 26,1 % del total de extranjeros menores de 16 años), Rumanía (135.470 personas, 17,0 % del total de extranjeros menores de 16 años), China (43.874 personas, 5,6 % del total de extranjeros menores de 16 años) y Ecuador (32.990 personas, 4,1 % del total de extranjeros menores de 16 años).

La figura A3.14 muestra la desagregación, por comunidades y ciudades autónomas, de la distribución de la población extranjera menor de 16 años por áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria. En ella se advierte la variedad de la distribución de los pesos poblacionales por continentes que se observa entre comunidades y ciudades autónomas.

22. Incluye al colectivo procedente de la emigración, pero su ámbito es más amplio. 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.

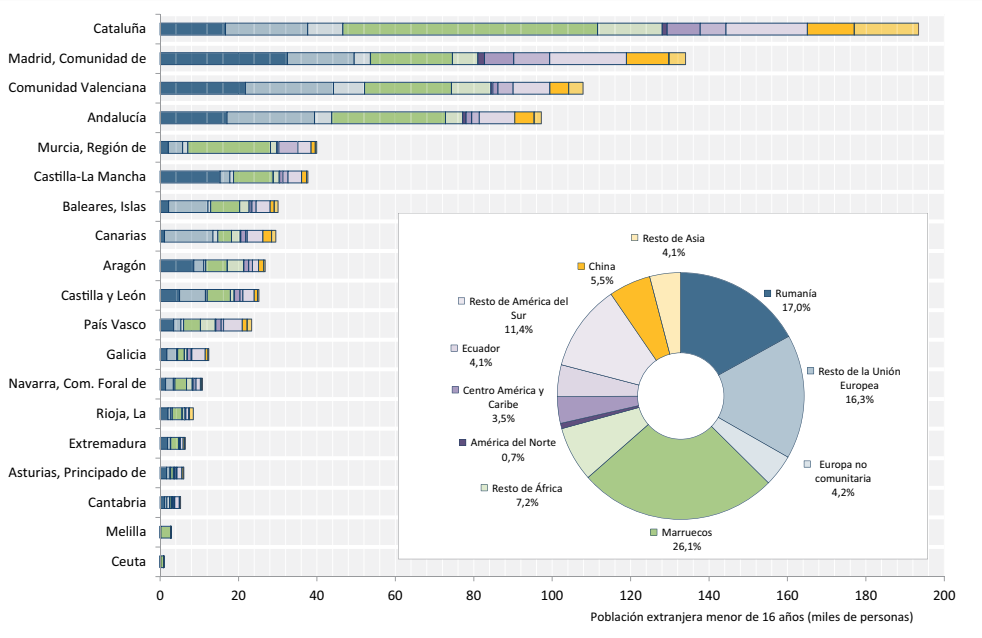
Figura A3.13
Porcentaje de población extranjera respecto al total de la población por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, según el nivel educativo, para cada una de las comunidades y ciudades autónomas y para el conjunto del territorio nacional. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a313.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.14
Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 16 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las comunidades autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a314.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

Evolución con el tiempo

Cuando se considera 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 doce años (de 2002 a 2014), 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)–, se observa (véase la figura A3.15) que la población extranjera menor de 15 años ha experimentado un incremento relativo en 2014, con respecto al año 2002, del 285,6 %, triplicando prácticamente las cifras absolutas; el grupo que ha experimentado un mayor incremento relativo es el que corresponde a las edades los menores de tres años, que casi ha cuadriplicado su número (pasando de 42.217 personas en 2002 a 159.317 personas en 2014). No obstante, el análisis de la figura A3.15 indica un cambio de tendencia a la baja que se inicia en 2010 y que afecta a la práctica totalidad de los tramos de edad considerados.

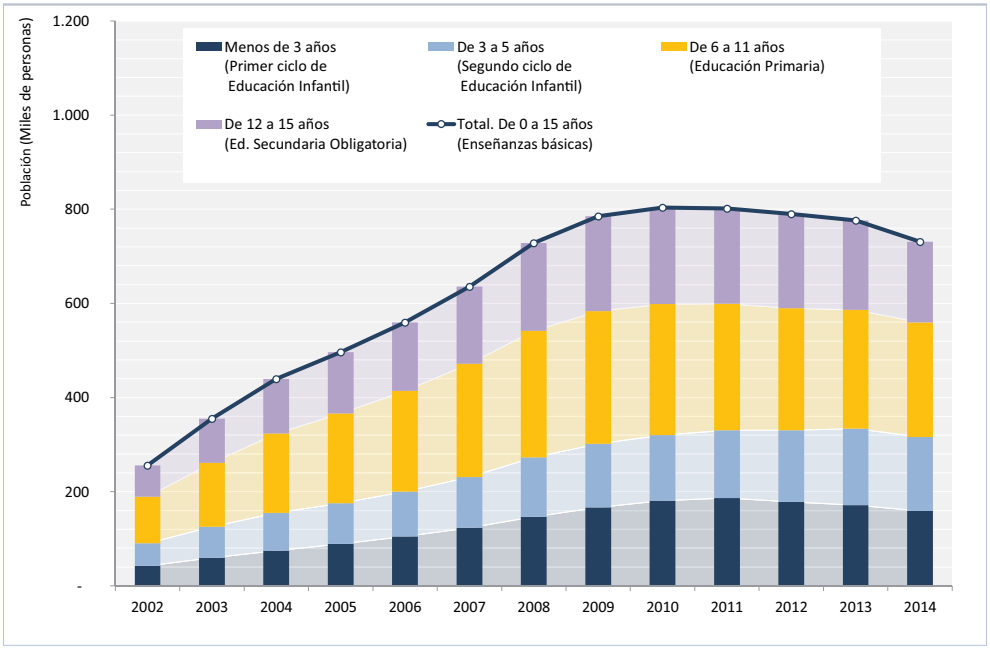
Por otra parte, el análisis de la evolución del peso poblacional de la población extranjera de edad inferior a los 16 años, con respecto a la población total de esa misma edad para las diferentes comunidades y ciudades autónomas, se representa en la figura A3.16. En ella se advierte un comportamiento geográficamente desigual, aunque predomina, asimismo, el cambio de tendencia en cuanto al crecimiento, que se muestra positivo desde 2002 hasta 2010, y se convierte en negativo –decrecimiento– o nulo, manteniéndose en este último caso el porcentaje a partir de 2010.

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, dentro del Capítulo D de resultados, en el apartado D1.1 del presente INFORME.

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

El nivel económico, social y cultural de las familias constituye uno de los factores de contexto que contribuye a explicar, de un modo sustantivo, el rendimiento académico del alumnado de las enseñanzas no universitarias en las evaluaciones internacionales. El rango de la fuerza de la relación entre ambas variables se sitúa, en la mayor

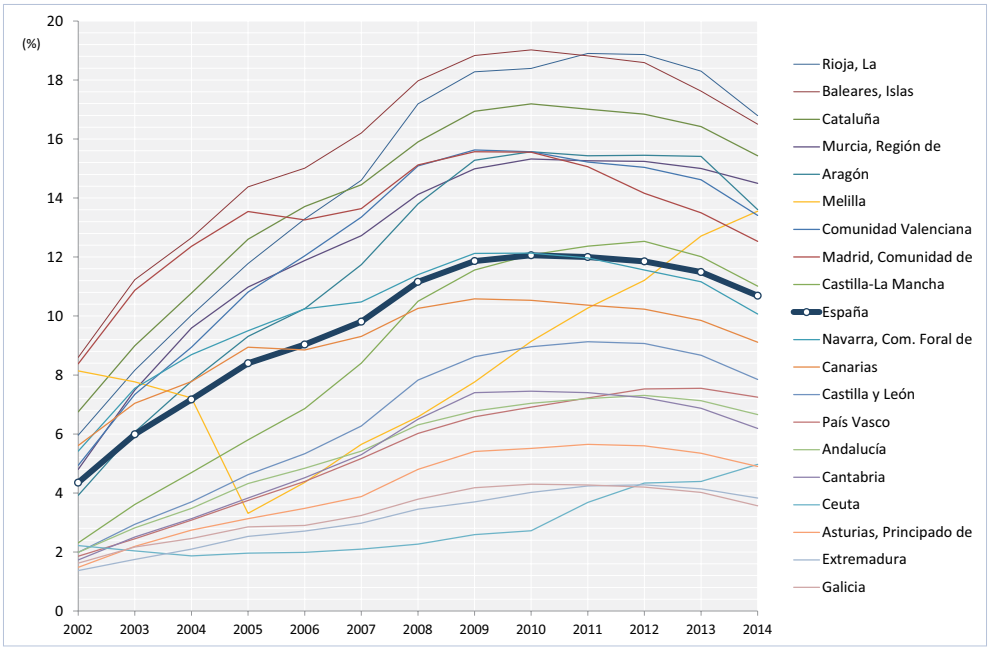
Figura A3.15
Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2002 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a315.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Evolución de la población de España entre los Censos de 2001 y 2011» y la «Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.16
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 2002 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a316.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Evolución de la población de España entre los Censos de 2001 y 2011» y la «Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero» del Instituto Nacional de Estadística.

parte de los casos, entre el diez y el veinte por ciento en los diferentes países desarrollados, dependiendo del país, y pudiendo variar en función de la naturaleza de las pruebas.

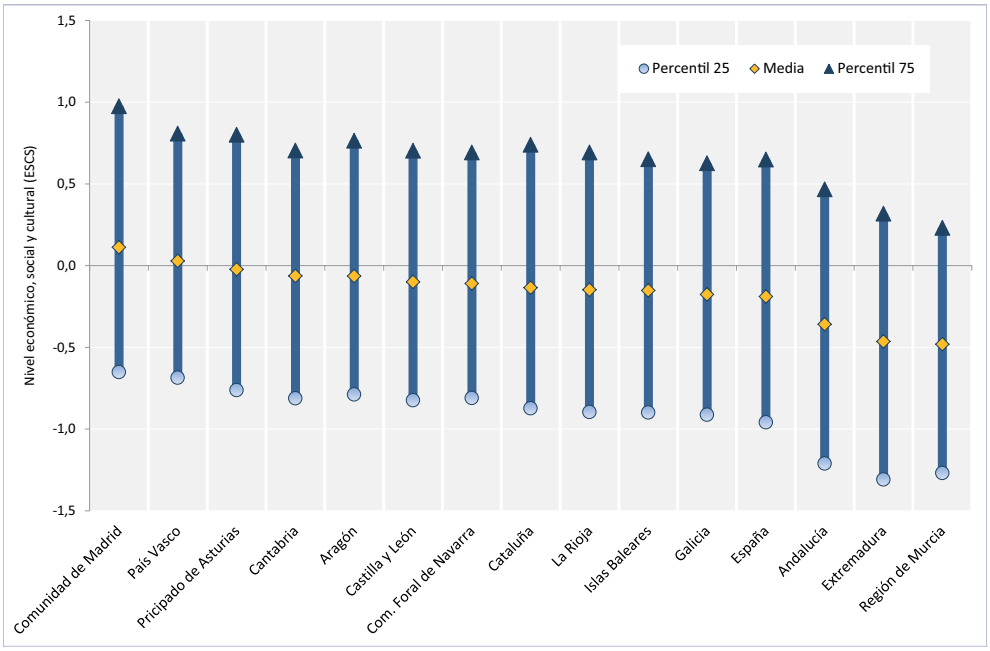
El programa PISA de la OCDE utiliza un índice compuesto, denominado ESCS (*Index of Economic, Social and Cultural Status*), para medir el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Se trata de un indicador consolidado que permite analizar la influencia de este factor de contexto sobre los resultados escolares. Dicho índice se compone de un conjunto de índices parciales relacionados con el estatus socioeconómico y cultural del alumno, cuyo detalle se muestra en la figura A3.17.

De acuerdo con la escala de medición establecida, se ha asignado al índice ESCS, para el total de los países de la OCDE, un valor medio de cero y una desviación típica de uno. Según esta asignación convencional, un índice negativo significa que las familias del alumnado de un país o de una región tienen un nivel socioeconómico y cultural inferior a la media de la zona OCDE, y cifras positivas lo situarían por encima del nivel medio OCDE.

Figura A3.17
La composición del índice del nivel social, económico y cultural definido por PISA (ESCS)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura A3.18
PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado por comunidades autónomas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a318.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

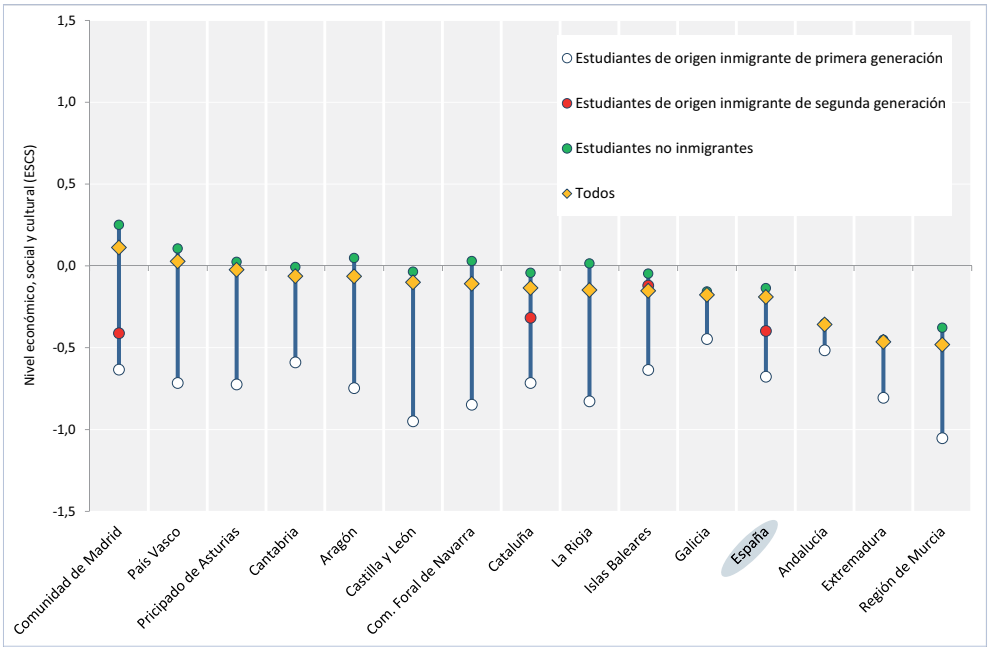
En España

Descendiendo al ámbito nacional, la figura A3.18 representa gráficamente los valores del índice ESCS para las distintas comunidades y ciudades autónomas, que participaron con muestra ampliada en la edición de PISA 2012[23], ordenadas en orden decreciente según el valor medio de su correspondiente índice socioeconómico y cultural (ESCS). La Comunidad de Madrid (0,11) se sitúa en la primera posición y, junto con el País Vasco (0,03), son las únicas comunidades autónomas que presentan un valor medio positivo para su índice ESCS. En el extremo opuesto, Extremadura (-0,46) y la Región de Murcia (–0,48), que se sitúan en los dos últimos puestos. En relación con los otros dos parámetros estadísticos representados en la figura A3.18, se observa, asimismo, la posición destacada de la Comunidad de Madrid con el 25 % de las familias de su cuarto superior con un valor del ESCS mayor que 0,97. En el extremo contrario se sitúa la comunidad autónoma de Extremadura (P_{25} = -1,31), comunidad en la que el 25 % de las familias correspondientes al cuarto inferior de la distribución presentan un nivel ESCS menor que -1,31. Los datos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no aparecen en esta figura al no considerar el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte conveniente que participaran en este estudio internacional en el año 2012. En el análisis de los datos de PISA 2009 los resultados fueron particularmente llamativos por el bajo índice ESCS de los centros educativos (-0,55), en especial los centros públicos (-0,76); el alto índice de los centros privados concertados (+0,22), el mayor de todos los ámbitos de gestión educativa, y la mayor brecha socioeconómica y cultural entre los centros públicos y privados concertados (0,98).

Para completar la visión de la incidencia del porcentaje de alumnado de origen inmigrante en los resultados académicos, se debe tener en cuenta, además, su posición económica, social y cultural en cada uno de los países o regiones. En la figura A3.19 se ofrece la relación ordenada de las comunidades autónomas según el nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de 15 años, incluyendo en este caso al alumnado de origen inmigrante según si lo son de primera o de segunda generación. Con respecto al valor del índice ESCS de las familias del alumnado de segunda generación, solo está disponible para las comunidades autónomas de la Comunidad de Madrid (-0,41), Cataluña (-0,32) y Baleares (-0,12). Cuando se consideran las familias del alumnado residente en España de origen inmigrante de primera generación, las comunidades que presentan un nivel superior al correspondiente de la media nacional son Galicia (-0,45), Andalucía (-0,52), Cantabria (-0,59),

23. Dado que los valores de este índice se obtienen a través de las encuestas PISA, su actualización no estará disponible hasta diciembre de 2016, cuando se hagan públicos los resultados de PISA 2015.

Figura A3.19
PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de 15 años de acuerdo con su origen inmigrante por comunidades autónomas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a319.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

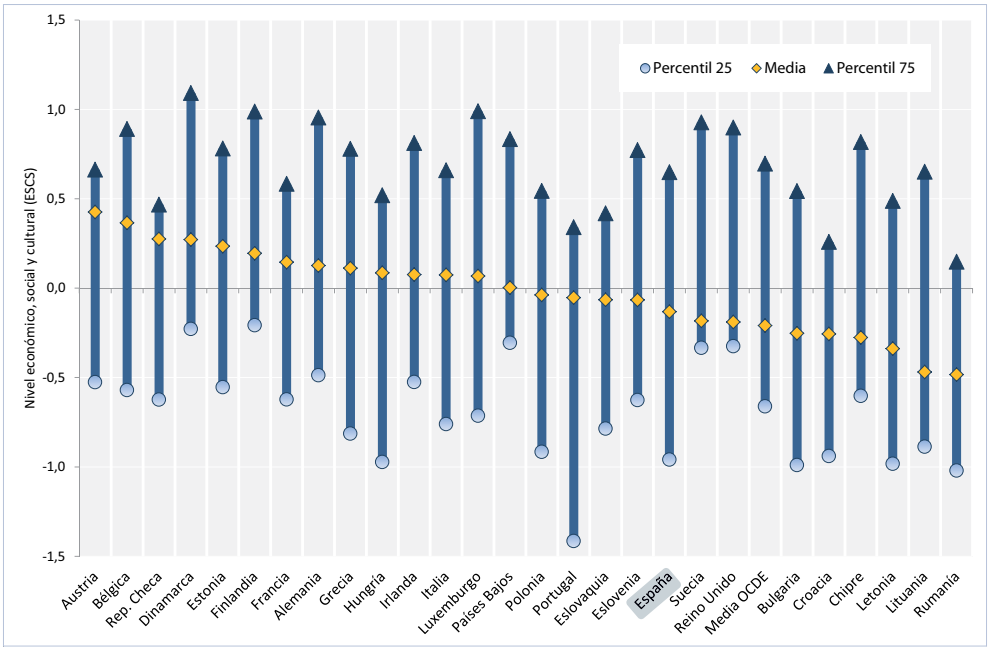
Comunidad de Madrid (-0,63) y Baleares (-0,64). Finalmente, si se considera la brecha del nivel económico, social y cultural entre el alumnado no inmigrante y el alumnado inmigrante de primera generación, las comunidades autónomas que presentan una diferencia entre unos y otros superior a 0,8 puntos son: Castilla y León (0,91 puntos de diferencia), Comunidad de Madrid (0,88 puntos de diferencia), Comunidad Foral de Navarra (0,88 puntos de diferencia), La Rioja (0,84 puntos de diferencia) y el País Vasco (0,82 puntos de diferencia).

En los países de la Unión Europea

La figura A3.20 muestra los valores medios del índice ESCS, para los 27 países de la Unión Europea, que participaron en PISA en 2012. España, con un valor para este índice de -0,19, se sitúa en la posición vigésima cuando se ordenan los países de la Unión en orden descendente según el valor del ESCS. En la figura aparecen representados para cada uno de los países los percentiles de orden 25 y 75 del índice ESCS. En el caso de España, el 25 % de las familias del alumnado tiene un índice ESCS menor que -0,96; únicamente Hungría (P25 = -0,97), Letonia (P25 = -0,98), Bulgaria (P25 = -0,99), Rumanía (P25 = -1,02) y Portugal (P25 = -1,42), presentan valores menores que el de España para este percentil. Ello significa que el cuarto inferior de la distribución corresponde a niveles socioeconómicos y culturales francamente bajos. En el extremo contrario, el 25 % de las familias del alumnado residentes en España tienen un índice ESCS mayor que 0,65, cinco centésimas por debajo del correspondiente valor para la media de la OCDE (P75 = 0,70), es decir, el cuarto superior resulta acorde con dicha posición media.

En la figura A3.21 se ofrece la relación ordenada de los países de la Unión Europea según la posición económica, social y cultural de las familias de todo el alumnado, incluyendo el caso del alumnado extranjero si son inmigrantes de primera o de segunda generación. Cuando se consideran las familias del alumnado de origen inmigrante de primera generación, en España presentan un índice ESCS medio de -0,68, y solo Croacia (-0,71) y Grecia (-0,83) presentan valores inferiores para este indicador, lo que corresponde a una inmigración de carácter económico. Sin embargo, para los de origen inmigrante de segunda generación, España, con un índice ESCS de -0,40, supera a ocho países de la Unión Europea: Italia (-0,45), Alemania (-0,46), Luxemburgo (-0,46), Grecia (-0,47), Eslovenia (-0,48), Austria (-0,49), Francia (-0,53), Croacia (-0,54) y Portugal (-0,57); esta circunstancia es compatible con la existencia en nuestro país de una mayor movilidad social para este tipo de población.

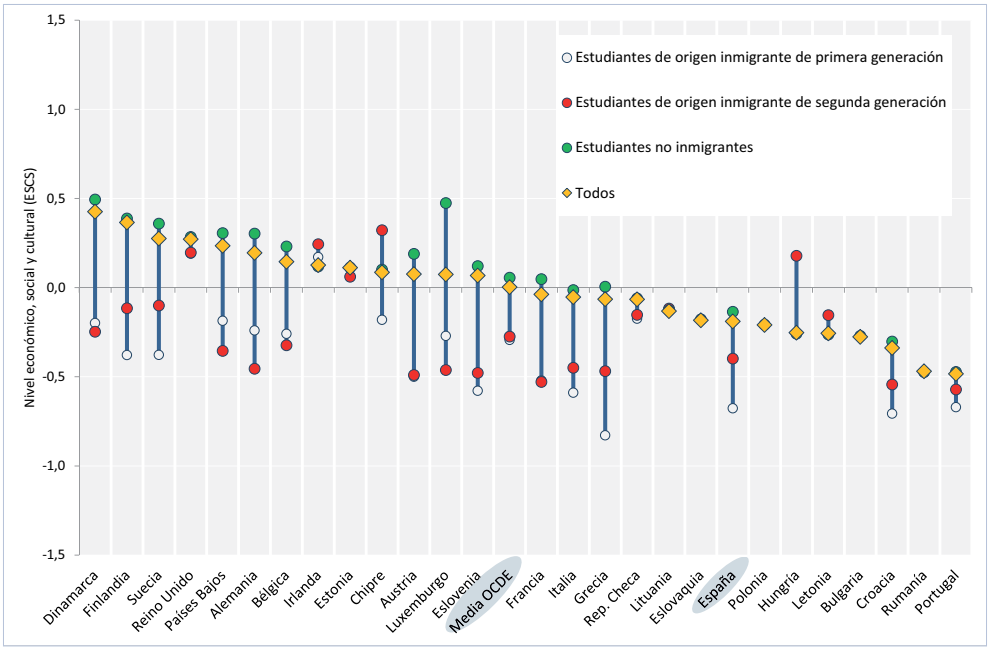
Figura A3.20
PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado por países de la Unión Europea



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a320.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura A3.21
PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de 15 años de acuerdo con su origen inmigrante por países de la Unión Europea

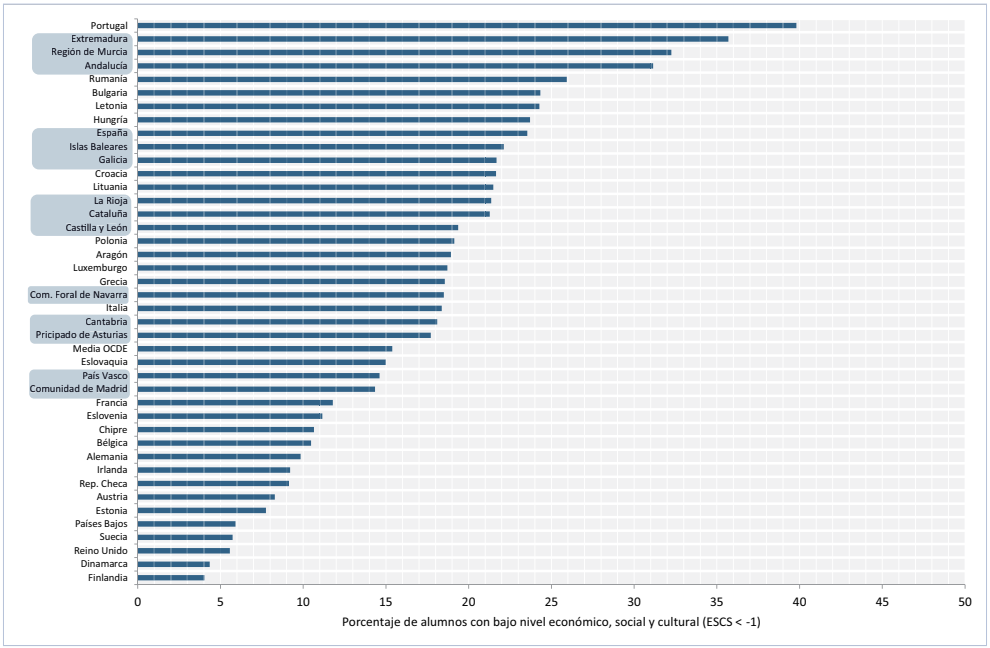


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a321.pdf >

Nota: Los países de la Unión Europea aparecen ordenados según la posición económica, social y cultural de las familias de todo el alumnado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura A3.22
PISA 2012. Porcentaje de las familias del alumnado de 15 años con bajo nivel económico, social y cultural por comunidades autónomas españolas y países de la Unión Europea



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a322.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

La información empírica aportada por la edición 2012 del programa PISA permite centrar la atención en las familias del alumnado con bajo nivel económico, social y cultural por comunidades autónomas y países de la Unión Europea, entendiendo como tales a aquellas que presentan un valor para el índice ESCS menor que -1. La figura A3.22 muestra el porcentaje de las familias del alumnado con bajo nivel económico, social y cultural por comunidades autónomas y países de la Unión Europea. La comparación indica diferencias territoriales importantes. Así, mientras que en Portugal el 39,8 % de las familias tienen un índice ESCS menor que -1, en Finlandia solo el 4,0 % de las familias tienen un bajo nivel económico, social y cultural. En el ámbito nacional el 23,5 % de las familias no consiguen superar el valor de -1 para el índice ESCS establecido por PISA; Extremadura y la Comunidad de Madrid ocupan las posiciones extremas para este indicador, con el 35,7 % y el 14,3 %, respectivamente, de sus familias con bajo nivel socioeconómico y cultural.

A4. Factores socioeconómicos

Los factores de carácter socioeconómico describen un aspecto del contexto cuya relación con los sistemas educativos es de naturaleza compleja. Este tipo de factores no solo condicionan la magnitud de los *inputs*, afectan a la eficacia de los procesos y terminan por incidir sobre los resultados, sino que, de acuerdo con la evidencia disponible, ellos mismos quedan afectados 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 (véase figura I.1), 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.

A4.1. El producto interior bruto (PIB)

El producto interior bruto (PIB) de un país se define como el valor de los bienes y servicios producidos en un periodo de tiempo determinado –por lo general un año– y es un primer indicador de su nivel de riqueza. Dado

que su magnitud depende no solo de la capacidad productiva de un país, sino también del volumen de su población, se considera un indicador de riqueza relativamente grueso a efectos comparativos.

En la figura A4.1 se muestra la distribución regional del PIB, expresado en términos absolutos, correspondiente a los años 2013 y 2014. Las cuatro comunidades autónomas que contribuyeron en mayor medida al PIB nacional en ese último año fueron Cataluña (18,9 %), la Comunidad de Madrid (18,7 %), Andalucía (13,4 %) y la Comunidad Valenciana (9,4 %).

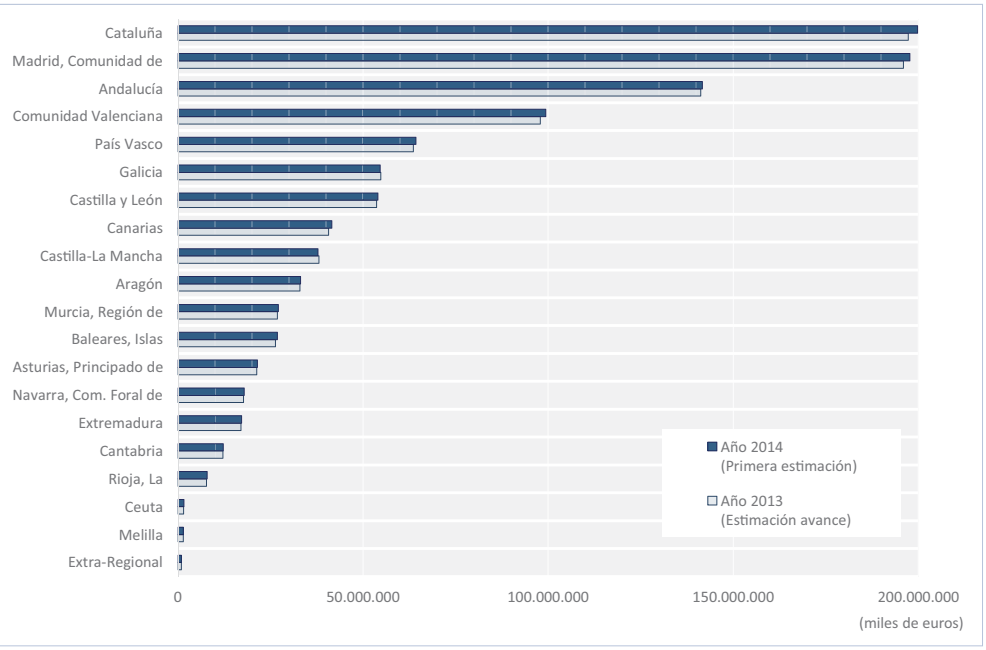
Según los datos proporcionados por la Contabilidad Regional de España y publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en marzo de 2015 –datos de primera estimación para 2014 y de avance para 2013–, la tasa de variación real del PIB para el conjunto de la economía nacional fue de un 1,4 % en 2014, con respecto al año anterior. El análisis por comunidades autónomas indica que La Rioja fue la comunidad autónoma que registró un mayor crecimiento de su PIB regional (2,5 %), seguida de Extremadura y Canarias (2,2 % en ambos casos). Además de estas comunidades, otras seis regiones presentaron tasas de crecimiento real de su PIB mayores que la media nacional: Comunidad Valenciana (2,1 %), Comunidad Foral de Navarra (2,0 %), Región de Murcia (2,0 %), Islas Baleares (1,9 %) y Aragón (1,7 %). Por su parte, los menores crecimientos del PIB, en términos de volumen, correspondieron a Galicia (0,5 %), las ciudades autónomas de Ceuta (0,6 %) y Melilla (0,8 %) y Principado de Asturias (0,8 %). Un total de 10 comunidades autónomas se situaron por encima del dato estimado para el conjunto de la Unión Europea (UE-28), que fue del 1,3 % (véase figura A4.2).

La citada figura A4.2 muestra asimismo el balance negativo, excepción hecha de las Islas Baleares, en cuanto a PIB entre 2014 y 2010, lo que refleja el retroceso, en términos de riqueza, producido en España por efecto de la crisis económica en dicho cuatrienio.

A4.2. El producto interior bruto per cápita

El producto interior bruto per cápita es otro indicador del contexto socioeconómico de uso frecuente en los análisis comparados internacionales. 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

Figura A4.1
Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por comunidades y ciudades autónomas. Años 2013 y 2014

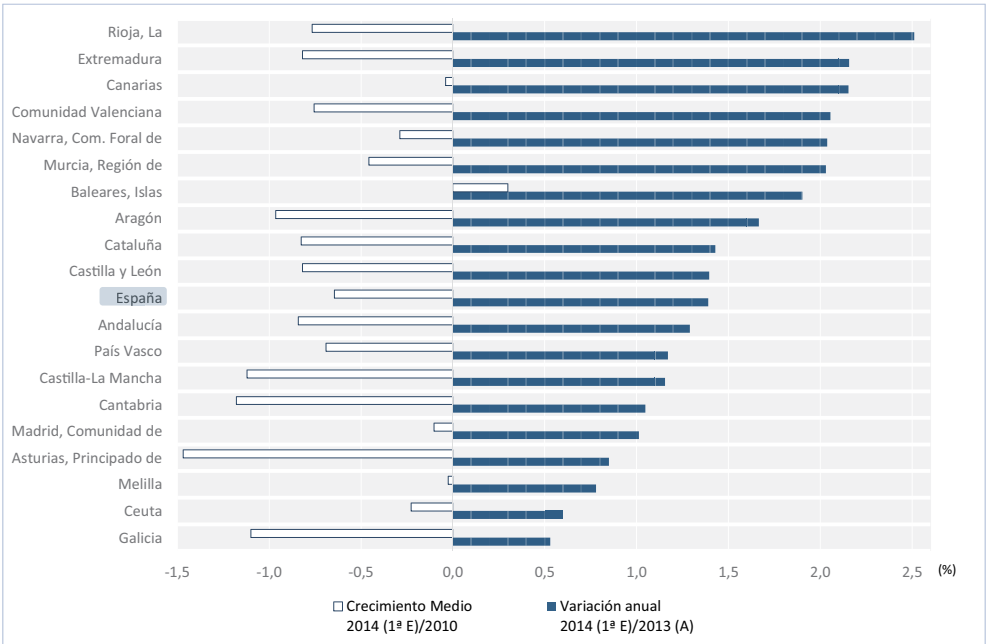


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a401.pdf >

Nota: El Valor Añadido Bruto de la Extra-Regional está generado en la rama agregada Administración Pública y Defensa, seguridad social obligatoria, educación, actividades sanitarias y de servicios sociales.

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

Figura A4.2
Variación del producto interior bruto (PIB) entre 2014 y 2013 y crecimiento medio del PIB entre 2014 y 2010 por comunidades y ciudades autónomas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a402.pdf >

Nota: 2014 (1ª E: Primera estimación) y 2013 (A: Estimación avance).

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

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.

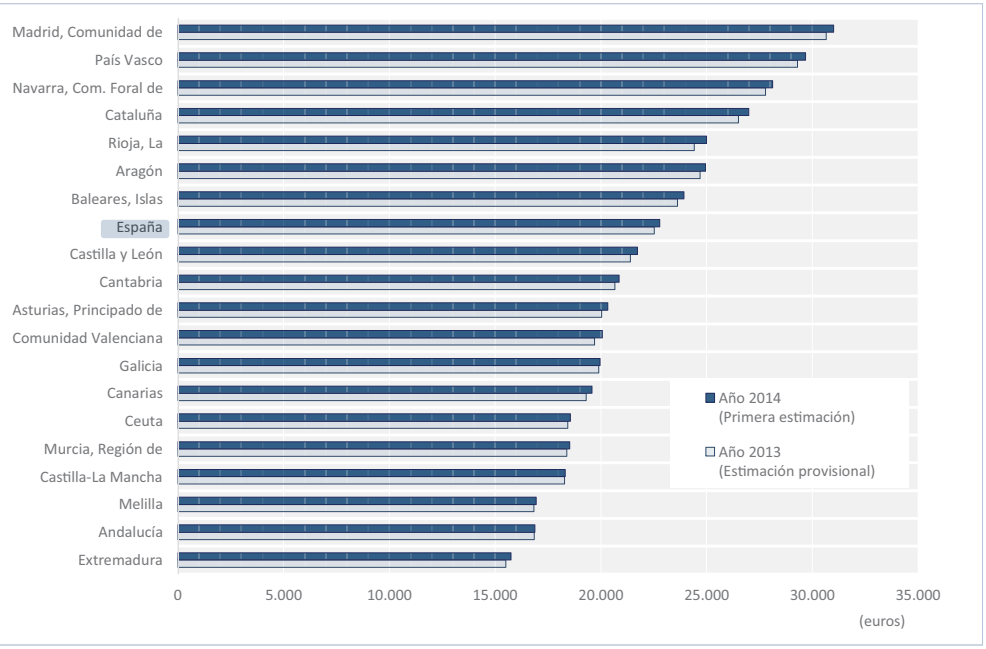
La figura A4.3 muestra los valores del PIB por habitante referidos a las distintas comunidades y ciudades autónomas españolas, correspondientes a los años 2013 y 2014. En 2014, la primera posición la ocupa la Comunidad de Madrid, con 31.004 euros por habitante, seguida del País Vasco (29.683 euros) y la Comunidad Foral de Navarra (28.124 euros). En el lado opuesto, se sitúan Extremadura con 15.752 euros por habitante, Andalucía (16.884 euros) y la ciudad autónoma de Melilla (16.941 euros). Como puede observarse en la citada figura, siete comunidades autónomas superaron la media nacional, que en 2014 fue de 22.780 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2013 y 2014, se puede apreciar que en todos los territorios este indicador aumentó ligeramente; en el conjunto de España la diferencia entre 2014 y 2013 fue de 262 euros por habitante.

Atendiendo al producto interior bruto nominal por habitante del año 2013 en el ámbito europeo, medido en euros PPS (*Purchasing Power Standard*) –lo que permite corregir las diferencias debidas al poder adquisitivo de los distintos países–, Luxemburgo ocupa la primera posición con 67.900 euros PPS por habitante, seguido de Austria (con 33.200 euros PPS) y Suecia (32.700 euros PPS). En los últimos puestos, se encuentran Bulgaria, con 12.000 euros PPS por habitante, Rumanía, con 13.900, y Croacia, con 15.600 (véase figura A4.4).

En términos relativos, en 2013, el PIB por habitante de España (24.500 euros PPS per cápita) fue un 4,7 % inferior al de la media de la Unión Europea (25.700 euros PPS), y los de Austria y Suecia fueron un 29,2 % y un 27,2 % superiores, respectivamente. En el extremo opuesto, el PIB per cápita de Bulgaria se situó un 53,3 % por debajo del registro de la Unión, y el de Rumanía y el de Croacia fueron, respectivamente, un 45,9 %, y un 39,3 % inferiores al correspondiente a la media de la UE-28.

Tanto el PIB como el PIB por habitante se emplean habitualmente como referentes del gasto educativo en la comparación internacional. Sin embargo, es preciso advertir que, cuando para comparar la magnitud del gasto educativo en el plano regional se traspone esa práctica al ámbito interno de los países, el procedimiento adolece

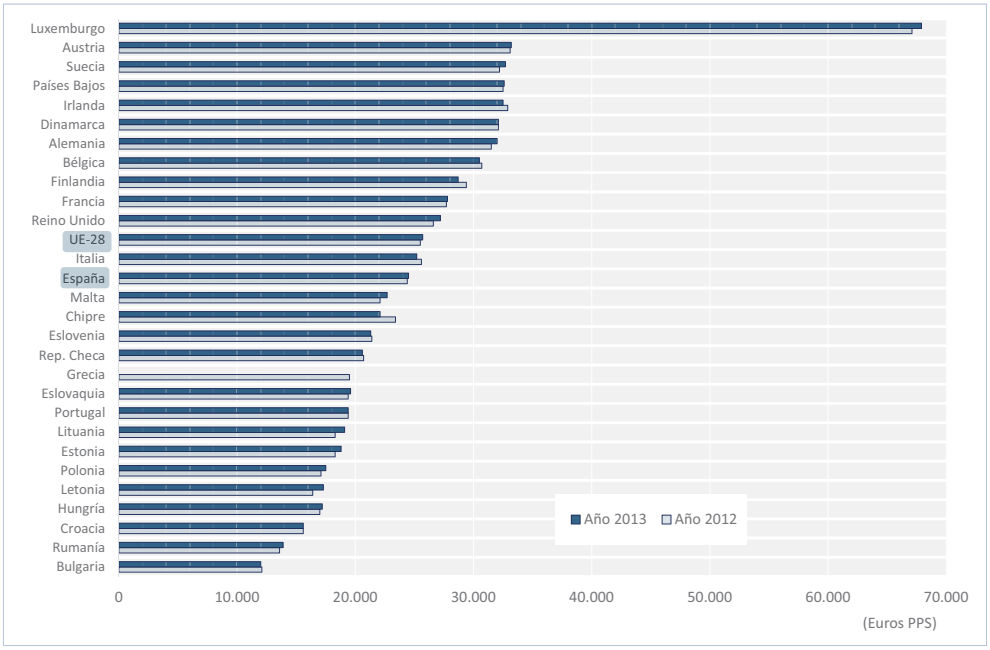
Figura A4.3
Producto interior bruto per cápita en las comunidades y ciudades autónomas. Años 2013 y 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a403.pdf >

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

Figura A4.4
Producto interior bruto per cápita en los países de la Unión Europea. Años 2012 y 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a404.pdf >

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

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.

A4.3. La renta familiar disponible per cápita

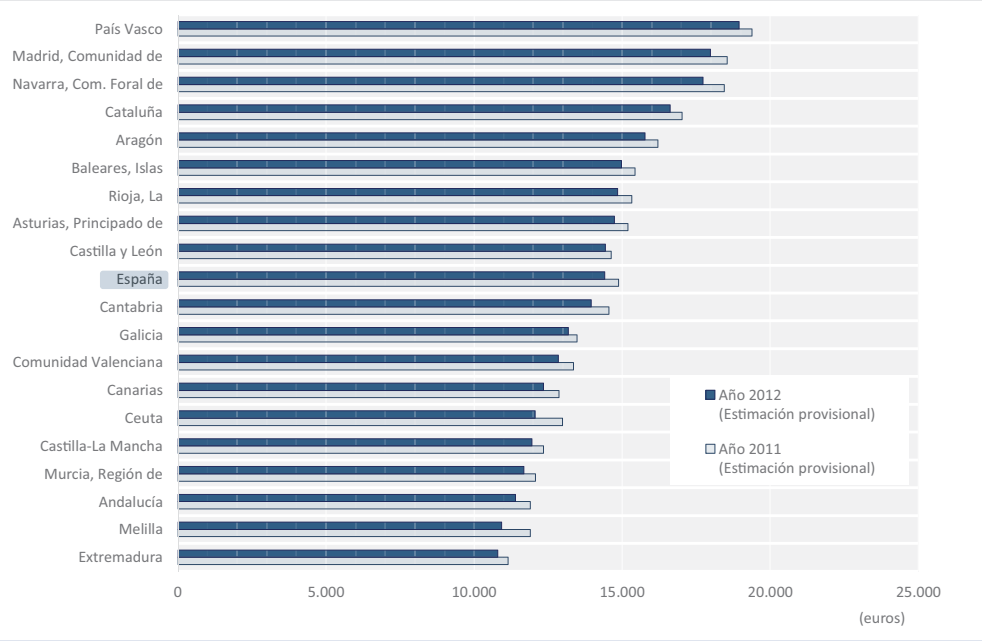
La «renta familiar disponible por habitante» es un indicador de contexto que informa sobre los ingresos anuales que, en promedio y después de impuestos, le queda a cada ciudadano para su sostenimiento y, en su caso, para el ahorro y la inversión. Se calcula considerando no solo los ingresos que se generan a través del empleo, sino también los que proceden de otras fuentes. Es un indicador que alude al entorno inmediato del alumno promedio.

La figura A4.5 muestra la renta familiar disponible por habitante correspondiente al año 2012 para las diferentes comunidades y ciudades autónomas españolas. Los hogares del País Vasco, con 18.950 euros, tuvieron la mayor renta disponible por habitante. Esta cifra es un 31,5 % superior a la media nacional, que fue de 14.414 euros por habitante. A esta comunidad autónoma le siguieron la Comunidad de Madrid (17.980 euros), la Comunidad Foral de Navarra (17.733 euros) y Cataluña (16.618 euros). En el extremo contrario se encuentran Extremadura (con 10.805 euros por habitante), la ciudad autónoma de Melilla (10.933) y Andalucía (11.403), que presentaron los registros más bajos. Los hogares que experimentaron un menor descenso de su renta disponible por habitante en 2012 respecto al año anterior fueron los de Castilla y León y Galicia.

A4.4. El riesgo de pobreza o de exclusión social

El riesgo de pobreza o de exclusión social constituye un importante rasgo del contexto socioeconómico que ha recibido una especial atención por parte de la Unión Europea, cuya estrategia «Europa 2020» pretende promover la reducción de la pobreza y la inclusión social. Para su medida y seguimiento se ha elaborado un indicador que comprende al conjunto de personas en riesgo de pobreza, en condiciones materiales muy desfavorecidas o

Figura A4.5
Renta disponible bruta de los hogares (per cápita) por comunidades y ciudades autónomas. Años 2011 y 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a405.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «Contabilidad Regional de España BASE 2010. Cuenta de Renta de los Hogares» del Instituto Nacional de Estadística.

en hogares con muy baja intensidad laboral. A efectos de cálculo, se han incluido en el indicador únicamente aquellas personas que cumplen más de uno 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 en condiciones materiales muy desfavorecidas aquellas que tienen condiciones de vida muy condicionadas por la falta de recursos expresadas 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.

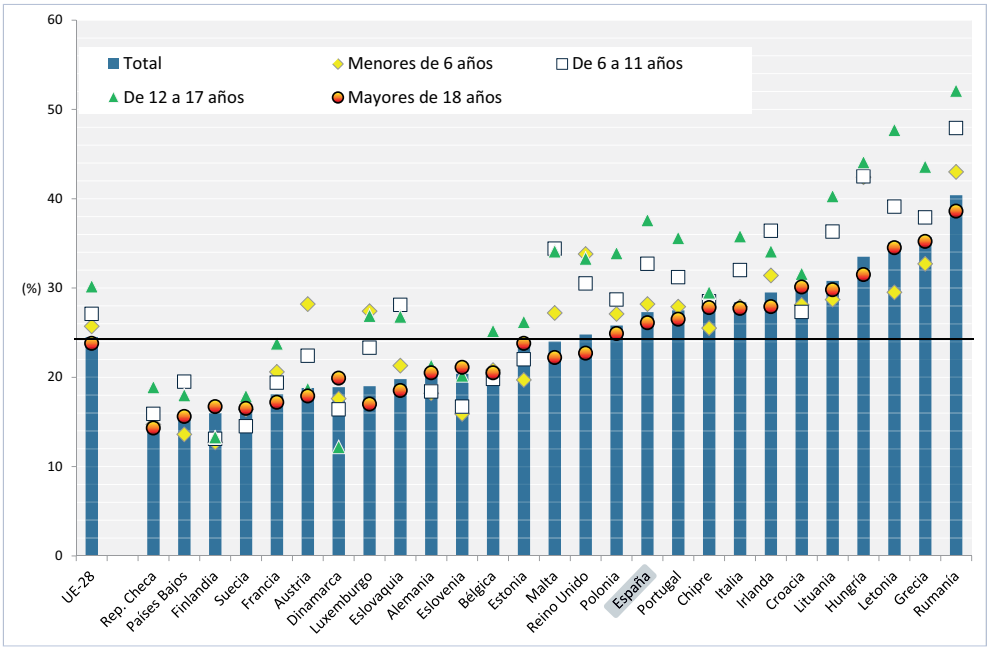
– Se consideran personas que viven en hogares con muy baja intensidad laboral aquellas con edades comprendidas entre 0 y 59 años y en cuyos hogares los adultos, con edades comprendidas entre 18 y 59 años, trabajaron en el año anterior menos del 20 % de su potencial total.

La figura A4.6 representa los valores que tomaba este indicador, en el año 2013, en los países de la Unión Europea. Cuando se ordenan los países de menor a mayor atendiendo a los porcentajes de población con riesgo de pobreza o de exclusión social, España, con un porcentaje del 27,3 %, se sitúa en la posición décimo séptima, y a una distancia de 2,8 puntos por encima de la media de la Unión Europea (24,5 %). 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 mayores de 18 años.

Riesgo de pobreza y edad de los hijos

Por regla general, se puede apreciar que, en los países considerados, los grupos de edad que presentan mayor riesgo de pobreza o de exclusión social son los comprendidos entre los 6 y los 17 años. En España, la probabilidad de que una persona con una edad comprendida entre los 12 y los 17 años presente riesgo de pobreza o de exclusión social es del 37,6 %, 7,4 puntos por encima de la cifra correspondiente al conjunto de la Unión Europea

Figura A4.6
Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social por grupos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a406.pdf >

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

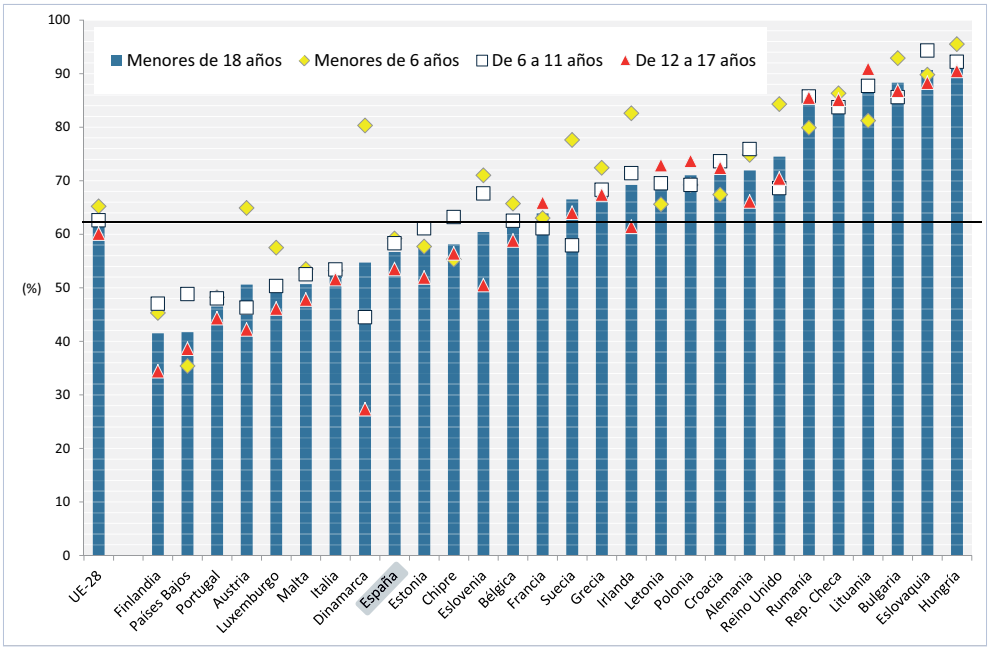
(30,2 %); seis países de la Unión superan el valor de España para este tramo de edad: Lituania (40,3 %), Grecia (43,6 %), Hungría (44,1 %), Letonia (47,7 %), Bulgaria (51,3 %) y Rumanía (52,1 %). Cuando se considera el tramo de edad entre los 6 y los 11 años, España (28,2 %) se sitúa a 1,1 puntos por encima de la media de la Unión Europea (27,1 %). En este caso, Lituania (28,7 %), Letonia (29,5 %), Irlanda (31,4 %), Grecia (32,7 %), Reino Unido (33,8 %), Hungría (42,4 %), Rumanía (43,0 %) y Bulgaria (50,8 %) son los países de la Unión que presentan un mayor porcentaje de su población con riesgo de pobreza o de exclusión social en el tramo de edad considerado.

Riesgo de pobreza y nivel educativo de los padres

Las figuras A4.7 y A4.8 muestran el porcentaje de menores de 18 años de edad con riesgo de pobreza o de exclusión social según el nivel de estudios de sus padres –estudios básicos o estudios superiores, respectivamente– en España y en Europa para el año 2013. Se puede apreciar que, en todos los países de la Unión Europea, la proporción de los menores de 18 años en tal circunstancia está relacionada de forma inversa con el nivel máximo de estudios alcanzado por sus padres, es decir, cuanto mayor es el nivel de estudios menor es la probabilidad de estar en dicha situación. Cuando se considera la población residente en España cuyos padres tienen estudios básicos (CINE 0-2), el porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social alcanza la cifra de 56,7 % (5,6 puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la UE-28, 62,3 %) y oscila entre el 59,2 % para los menores de 6 años y el 53,5 % para los de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. En el caso de la Unión Europea, este porcentaje para el alumnado cuyos padres poseen como máximo un nivel de estudios básicos oscila entre el 65,2 % para los menores de 6 años y el 60,1 % para los de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Por otro lado, cabe destacar que, cuando el nivel alcanzado por los padres es el de la educación superior (CINE 5-8), el citado porcentaje se sitúa en España entre el 11,5 % para los menores de 6 años y el 19,5 % para los menores con edades correspondientes a las teóricas de la Educación Secundaria Obligatoria –entre los 12 y los 17 años–, frente al 10,2 % y al 11,5 %, respectivamente, de la Unión Europea.

En 2013, la brecha del riesgo de pobreza de la población residente en España menor de 18 años alcanza 42,4 puntos porcentuales en familias con bajo nivel de formación frente a familias con estudios superiores; en el conjunto de la Unión Europea, esa brecha alcanza 51,7 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.

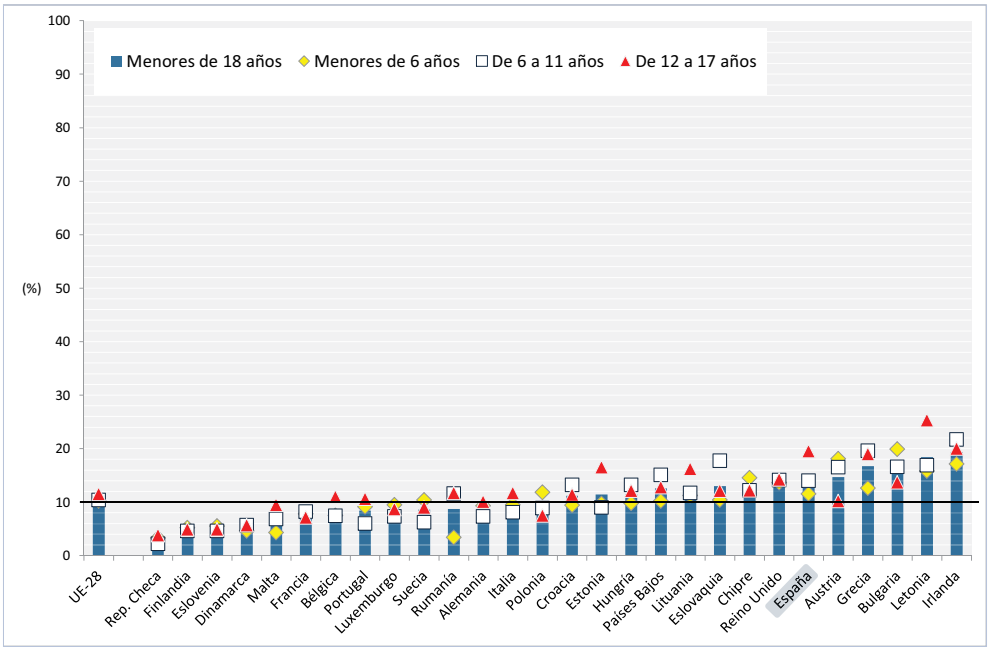
Figura A4.7
Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, con padres con estudios básicos, en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a407.pdf >

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

Figura A4.8
Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, con padres con estudios superiores, en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a408.pdf >

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

La evolución del riesgo de pobreza

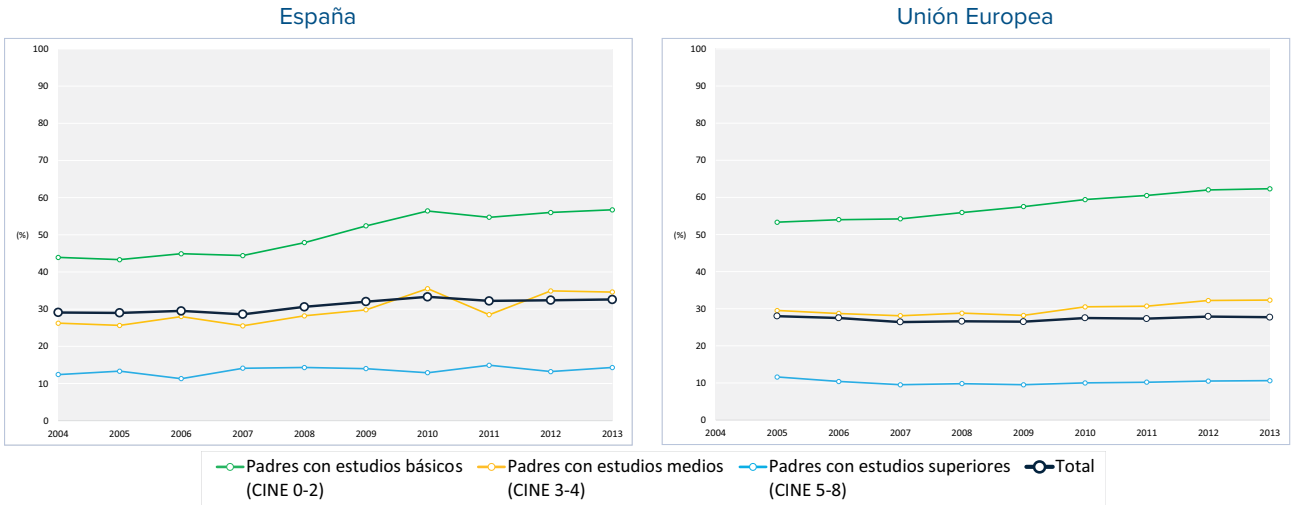
En cuanto a la evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social en España y en el conjunto de la Unión, entre 2004 y 2013, según el nivel de estudios de sus padres, la figura A4.9 muestra que, en el caso de padres con estudios básicos, España presenta valores inferiores a los del conjunto de la Unión Europea. Sin embargo, en relación con el grupo de población con padres con estudios superiores, los porcentajes de población que presenta riesgo de pobreza o de exclusión social en España se mantienen ligeramente superiores a los correspondientes a la Unión Europea. En todo caso, las tendencias observadas en el decenio considerado (2004-2013) son similares: relativa estabilidad para el grupo de población con padres con estudios superiores y una cierta tendencia al alza, que es tanto mayor cuanto menor es el nivel formativo de los padres. Ello advierte de la necesidad de consolidar los ritmos de mejora del nivel formativo de una generación con respecto a la anterior, como estrategia de lucha contra el riesgo de pobreza.

La figura A4.10 muestra la correspondiente representación gráfica de la distribución por comunidades y ciudades autónomas, en España, del porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social, en los años 2012 y 2013. Llaman la atención, en primer lugar, las importantes diferencias interregionales de contexto que refleja este indicador, y que, en el año 2013, cubren un rango de variación relativa de 1 a 3: la proporción de la ciudad autónoma de Ceuta (47,0 %) y la de Andalucía (38,3 %), aproximadamente, triplican la de la Comunidad Foral de Navarra (14,5 %). Por otra parte, si se comparan los porcentajes entre 2012 y 2013, se observa que la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, Islas Baleares, Ceuta y Melilla han aumentado su porcentaje de población con riesgo de pobreza o de exclusión social, desde 1,1 puntos en la Comunidad de Madrid hasta 8,6 puntos en la ciudad autónoma de Ceuta y 16,9 puntos en la ciudad autónoma de Melilla. En el caso del conjunto del territorio nacional, se ha experimentado un incremento de 0,1 puntos (27,2 % en 2012 frente al 27,3 % en 2013).

A4.5. Educación y economía basada en el conocimiento

La economía del conocimiento, o 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 informa-

Figura A4.9
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 2004 a 2013

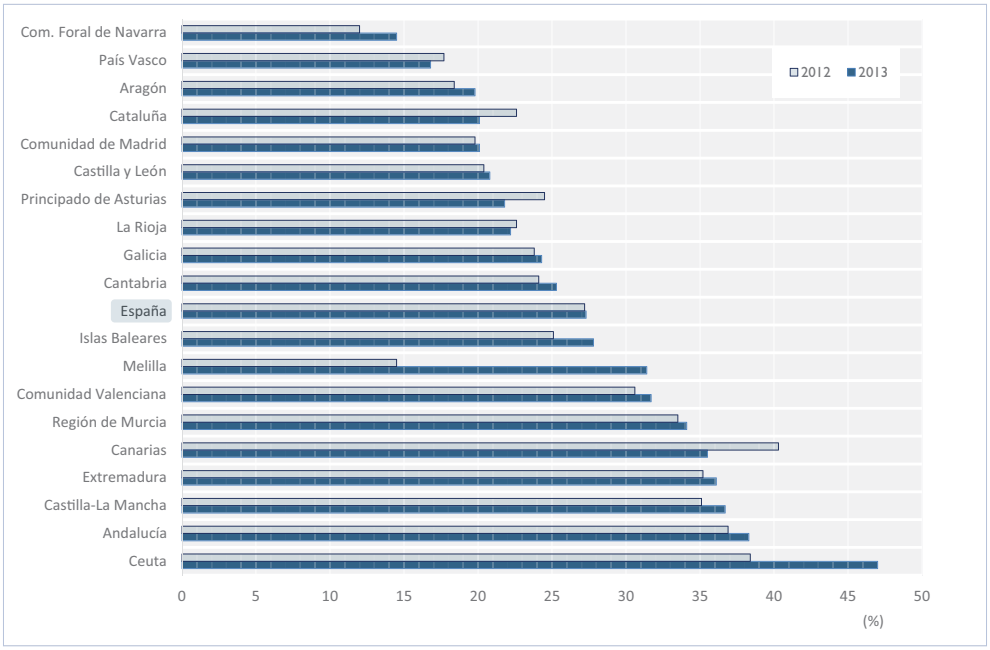


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a409.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

ción 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 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 el régimen económico e 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

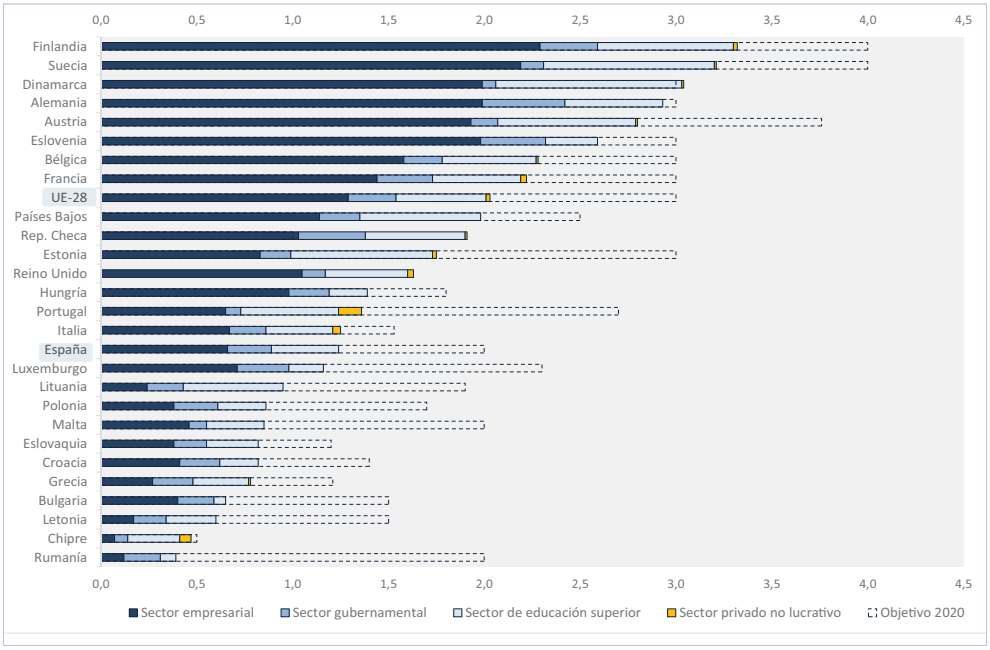
Figura A4.10
Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social, por comunidades y ciudades autónomas españolas. Años 2012 y 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a410.pdf >

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

Figura A4.11
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 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a411.pdf >

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

los diferentes países a escala mundial[24]. 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 *Mathematic*, STEM) desempeña, en el actual contexto, un papel esencial.

Innovación e investigación desde una perspectiva europea

La Estrategia Española de Innovación se ubica en el seno del marco planteado por la Unión Europea en la Estrategia Europa 2020, en la cual la investigación y la innovación forman parte del núcleo mismo de la estrategia formulada en favor de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En ella se incluye el objetivo de aumentar el gasto en I+D al 3 % del PIB en 2020 (1 % sobre el PIB de inversión pública y el 2 % de inversión privada).

En la figura A4.11 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 2013– y la media para el conjunto de la Unión Europea, que en ese año alcanzaba el valor del 2,02 %. Los países que en 2013 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, son Dinamarca (3,03 %), Suecia (3,21 %) y Finlandia (3,32 %) –en el caso de Suecia y de Finlandia se han marcado como objetivo para el año 2020 el 4 % de gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) con respecto a su correspondiente Producto Interior Bruto–. España, con el 1,24 % de gasto en I+D respecto al PIB, está en el año 2013 a 0,76 puntos de alcanzar su objetivo para 2020, que para nuestro país se ha marcado en el 2 %.

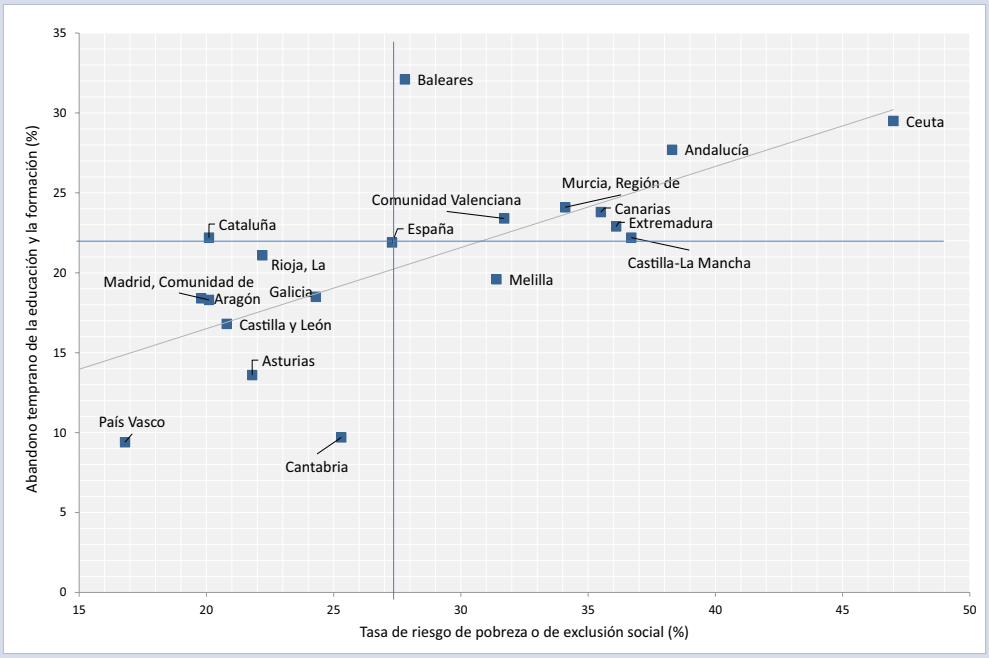
24. Para una descripción más amplia, véase el Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo del Consejo Escolar del Estado.

Cuadro A4.1
Riesgo de pobreza y abandono educativo temprano

El riesgo de pobreza o de exclusión social constituye un indicador europeo que resulta de especial interés a la hora de analizar el impacto social de las crisis económicas y su evolución en el tiempo. Como sucede con otros factores descriptivos del contexto socioeconómico, su relación con los indicadores de resultados educativos tiene un carácter circular, toda vez que los cambios en dicho contexto afectan a la educación, cuya alteración termina por incidir retroactivamente sobre el contexto en una suerte de bucle causal; y lo puede hacer tanto en términos de mejora como de deterioro socioeconómico, en un periodo de tiempo no superior a una generación.

Con el propósito de profundizar en este fenómeno, la figura adjunta se aproxima en términos cuantitativos a esa conexión, y centra la mirada en la relación existente entre la tasa de riesgo de pobreza o de exclusión social y el abandono temprano de la educación y la formación en las comunidades y ciudades autónomas de España, sobre datos estadísticos correspondientes al año 2014.

Relación entre la tasa de riesgo de pobreza o de exclusión social y el abandono temprano de la educación y la formación en las comunidades y ciudades autónomas de España y en el resto de los países de la Unión Europea. Año 2014



Fuente: Elaboración propia a partir del los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Eurostat.

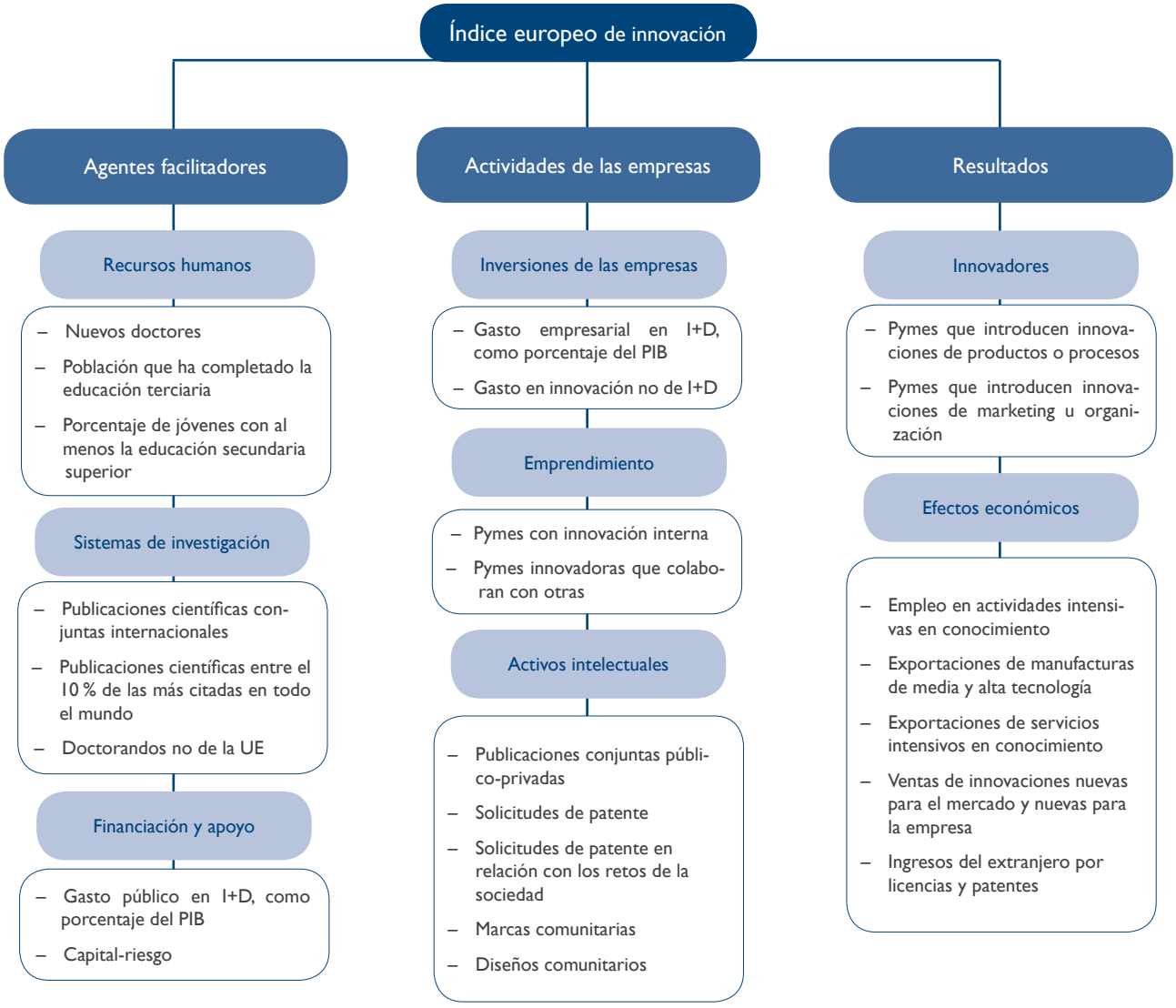
La distribución de la práctica totalidad de la correspondiente nube de puntos sobre dos cuadrantes dispuestos en diagonal y su moderada dispersión en torno a la recta de ajuste advierten de la existencia de una relación relativamente fuerte entre las dos variables consideradas. La organización de esa nube de puntos en cuadrantes –centrados en un punto cuyas coordenadas son los valores medios de ambos indicadores para España– permite identificar las comunidades o ciudades autónomas alojadas en el «cuadrante óptimo» –valores inferiores a la media para ambos indicadores– y aquellas otras situadas en el «cuadrante pésimo» –valores superiores a la media para ambos indicadores– entendidos obviamente ambos en términos relativos. Merece asimismo la pena centrar la atención en las comunidades o ciudades autónomas «atípicas», es decir, que con bajas tasas de riesgo de pobreza presentan valores relativamente altos de abandono educativo temprano, o que con altas tasas de riesgo de pobreza presentan cifras relativamente bajas para el segundo indicador.

Aun cuando otros factores relacionados con el contexto, con los *inputs* y con el grado de acierto de las políticas inciden en el abandono educativo temprano, en este punto se llama la atención, apoyados en una cierta base empírica, sobre la amenaza que para la cohesión social de nuestro país supone ese círculo infernal que conecta, de forma recíproca, el riesgo de pobreza con el abandono educativo temprano y del que no resulta nada fácil salir por uno mismo. Los datos de evolución al alza del riesgo de pobreza o de exclusión social de los menores de 18 años, que se recogen en este INFORME (figura A4.9), alertan a los poderes públicos y a la sociedad española en general sobre una causa subyacente que podría estar mermando fuerza a la lenta reducción del abandono educativo temprano que se observa en nuestro país.

El análisis de la innovación y de sus avances en el seno de la Unión Europea se efectúa con la ayuda del «Índice Europeo de Innovación» (*Innovation Union Scoreboard*, IUS). Se trata de una herramienta que facilita una evaluación comparada de los resultados de la innovación en los 28 Estados miembros, y que permite identificar los puntos fuertes y débiles de sus sistemas de innovación.

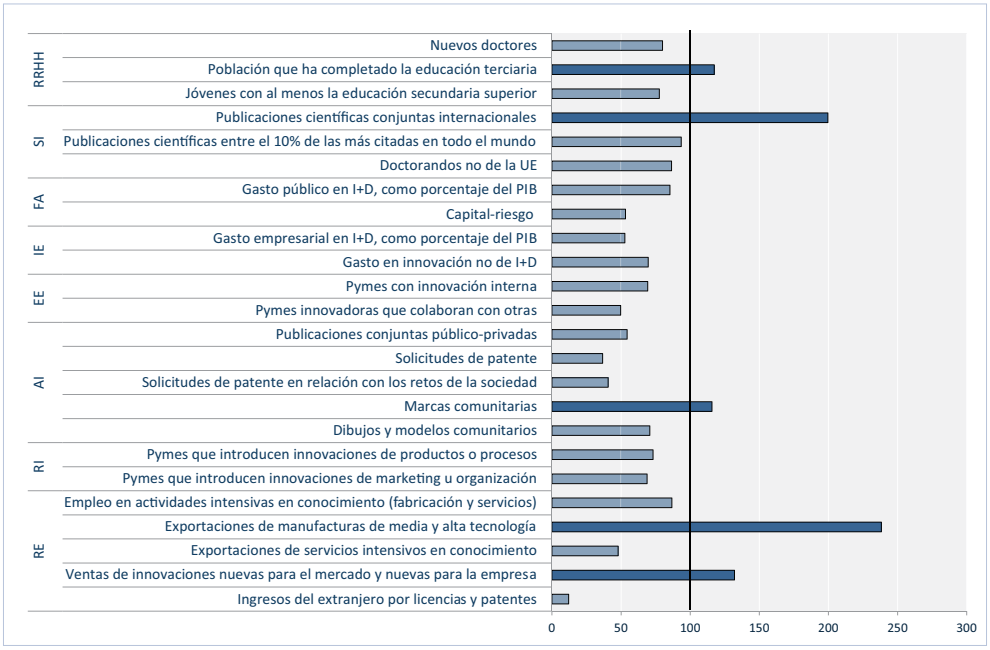
La estructura del índice europeo de innovación se compone de 24 indicadores básicos, organizados en ocho dimensiones que, a su vez, se clasifican en tres tipos de indicadores principales: agentes facilitadores, actividades de la empresa y resultados. Con el propósito de mostrar explícitamente los componentes de dicho indicador, se describe en la figura A4.12 la estructura básica del «Índice Europeo de Innovación», con los tres indicadores principales, y las ocho dimensiones en las que aparecen clasificados los 24 indicadores básicos componentes del IUS 2014. En la figura A4.13 aparecen desagregados los 24 indicadores básicos que componen el Marcador Europeo de Innovación, IUS 2014 –con datos referidos al año 2013–. En la citada figura se puede observar que España supera a la media de la Unión en solo cinco indicadores básicos (población que ha completado la educación terciaria, publicaciones científicas conjuntas internacionales, marcas comunitarias, exportaciones de manufacturas

Figura A4.12
Estructura del Índice Europeo de Innovación (IUS-Innovation Union Scoreboard). Año 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de «*Innovation Union Scoreboard* 2014», European Commission.

Figura A4.13
Posición relativa de España respecto a la media de la Unión Europea (UE-28 = 100) en relación con los indicadores básicos del Marcador Europeo de Innovación. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a413.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «*Innovation Union Scoreboard* 2014», European Commission.

de media y alta tecnología, y ventas de innovaciones nuevas para el mercado y nuevas para la empresa). En el extremo opuesto se sitúan los dos indicadores en los que España presenta una posición relativa inferior al 50 % (exportaciones de servicios intensivos en conocimiento, respecto al total de servicios exportados e ingresos del extranjero por licencias y patentes, como porcentaje del PIB).

La figura A4.14 muestra la situación comparada de España con respecto a los países de la Unión Europea en relación con el citado «Índice Europeo de Innovación» –IUS 2014–. En ella se aprecia que España se encuentra en el grupo de los países moderadamente innovadores, ocupando el lugar décimo sexto, cuando se ordenan de mayor a menor, en relación con los valores del IUS 2014.

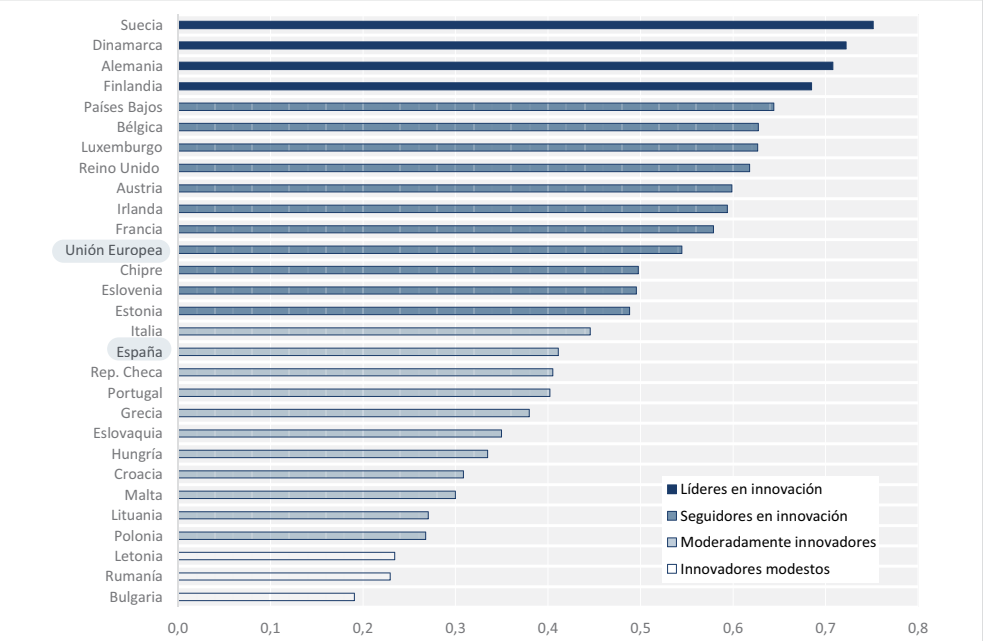
Por su parte, la figura A4.15 muestra la situación de las comunidades y ciudades autónomas en relación con el Índice Regional Europeo de Innovación para el año 2014. De acuerdo con el valor de este marcador, la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco, se sitúan en el grupo de las regiones consideradas como «seguidoras en innovación», mientras que las comunidades autónomas de Canarias e Islas Baleares, así como las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, quedarían ubicadas en el grupo denominado como «innovadores modestos».

Conocimiento y empleo

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. Se advierte, de nuevo, en este punto 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 modo que un incremento en el nivel formativo de la fuerza laboral termina incidiendo sobre el marcado de trabajo, de la mano de cambios en el sistema productivo; 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

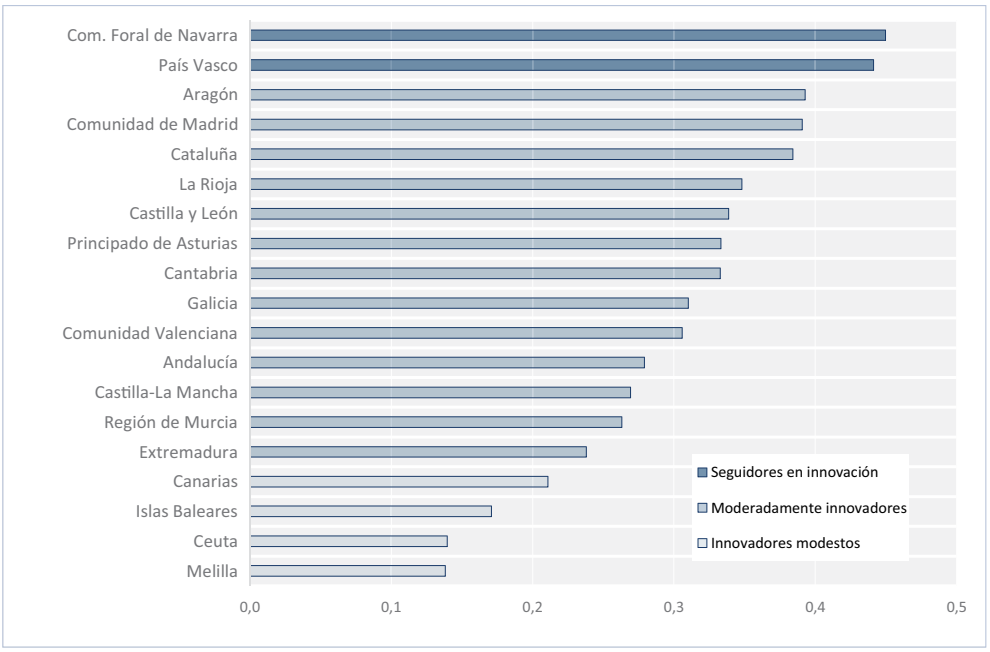
Figura A4.14
Situación de los países europeos en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a414.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «*Innovation Union Scoreboard* 2014», European Commission.

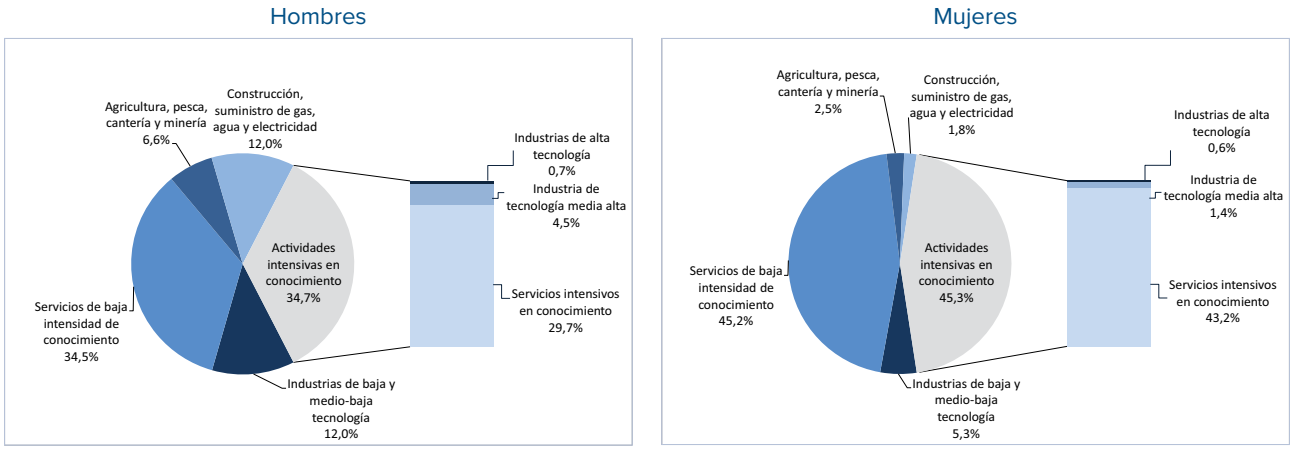
Figura A4.15
Situación de las comunidades y ciudades autónomas en relación con el Índice Regional Europeo de Innovación. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a415.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «*Regional Innovation Scoreboard* 2014», European Commission.

Figura A4.16
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 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a416.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

que requieren los correspondientes entornos productivos. La imagen que ese tipo de aproximación cuantitativa arroja para España se muestra en la figura A4.16. En ella se recoge la distribución porcentual de las personas ocupadas en España en 2013 por actividades económicas y sexo, ordenadas en función del nivel o intensidad del conocimiento que requieren las distintas actividades productivas.

Del análisis de los datos correspondientes (ver los datos de la figura A4.16), se deduce que el porcentaje de personas empleadas en empresas que, en el año 2013, desarrollaron actividades intensivas en conocimiento en España era del 39,5 %, con una brecha de género a favor de las mujeres de 9,6 puntos porcentuales (45,3 % en el caso de las mujeres y un 35,7 % en el de los hombres).

La contribución a las cifras totales de actividades intensivas en conocimiento que procede del componente correspondiente al sector de «servicios que requieren la aplicación intensiva de conocimiento» es particularmente alta (35,9 %) y, en especial, en el caso de las mujeres, que alcanza el 43,2 % de las mujeres empleadas.

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 es el peso relativo de este sector en la cifra de empleo total. La figura A4.17 representa el porcentaje de personas empleadas en dicho sector, con respecto al total de personas empleadas para las distintas comunidades autónomas y países de la Unión Europea, para el año 2013, según datos de Eurostat. En ella aparecen ordenadas las comunidades autónomas en orden decreciente de dicho indicador. La Comunidad de Madrid (9,6 %) aparece en el extremo superior y, junto con el País Vasco (4,2 %) y Cataluña (4,1 %), son las tres comunidades autónomas que se sitúan en 2013 por encima de la media nacional (3,8 %).

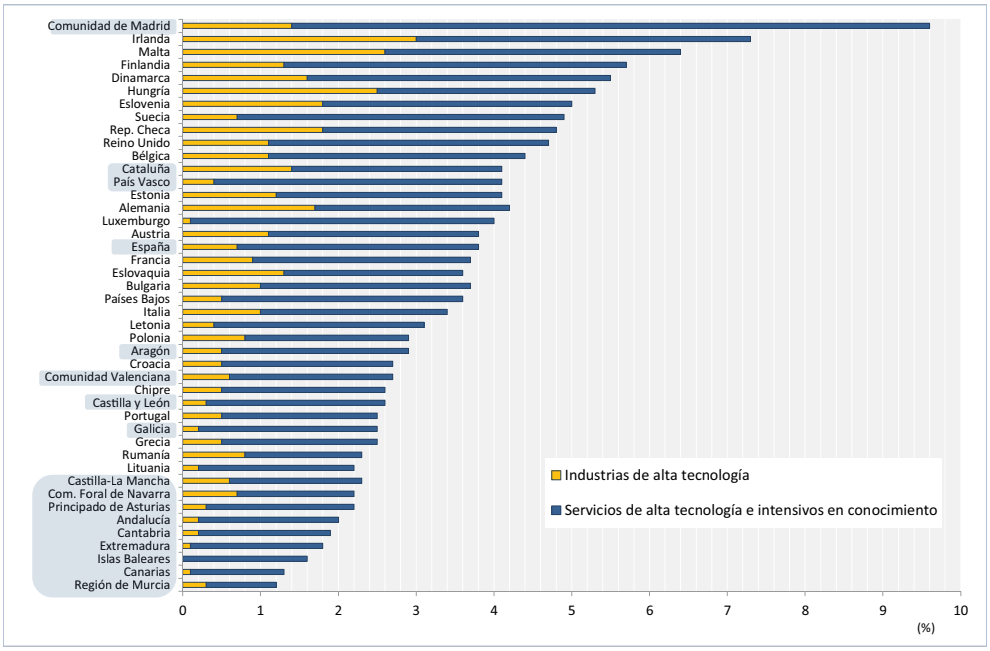
Empleo, paro y niveles de formación

La tasa de empleo constituye un indicador que mide la relación existente entre la población empleada y la población que tiene capacidad legal de 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 se refiere al total de la población activa como denominador.

Desde la perspectiva del empleo

La expresión europea de la tasa de empleo permite la comparación de nuestro país en el plano internacional. Así, cuando se ordenan los países de la Unión Europea en orden decreciente de su tasa de empleo para el tramo de población de entre 20 y 64 años de edad en el año 2013, España, con un valor del 58,6 % (63,4 % para hombres y 53,8 % para mujeres), se sitúa en la posición vigésimo sexta, solo por delante de Croacia y de Grecia; con una diferencia de 9,8 puntos por debajo de la media de la Unión, 68,4 % (74,2 % para hombres y 62,6 % para mujeres); y a una distancia de 16,4 puntos del objetivo de logro para 2020, establecido por la Unión Europea en el 75 % para este tramo de edad. Por otro lado, se puede apreciar que, en todos los países de la UE-28, la tasa de empleo de los hombres es mayor que la correspondiente a las mujeres (véase la figura A4.18).

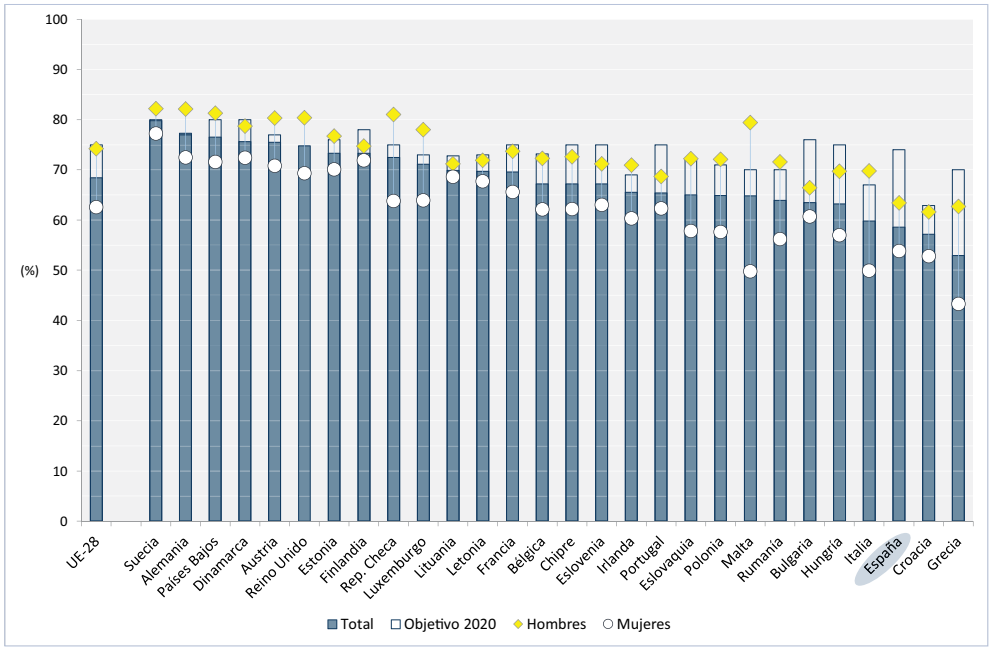
Figura A4.17
Porcentaje de personas empleadas en los sectores industrial y de servicios de alta tecnología o intensivos en conocimiento respecto al total de personas empleadas en las comunidades autónomas españolas y en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a417.pdf >

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

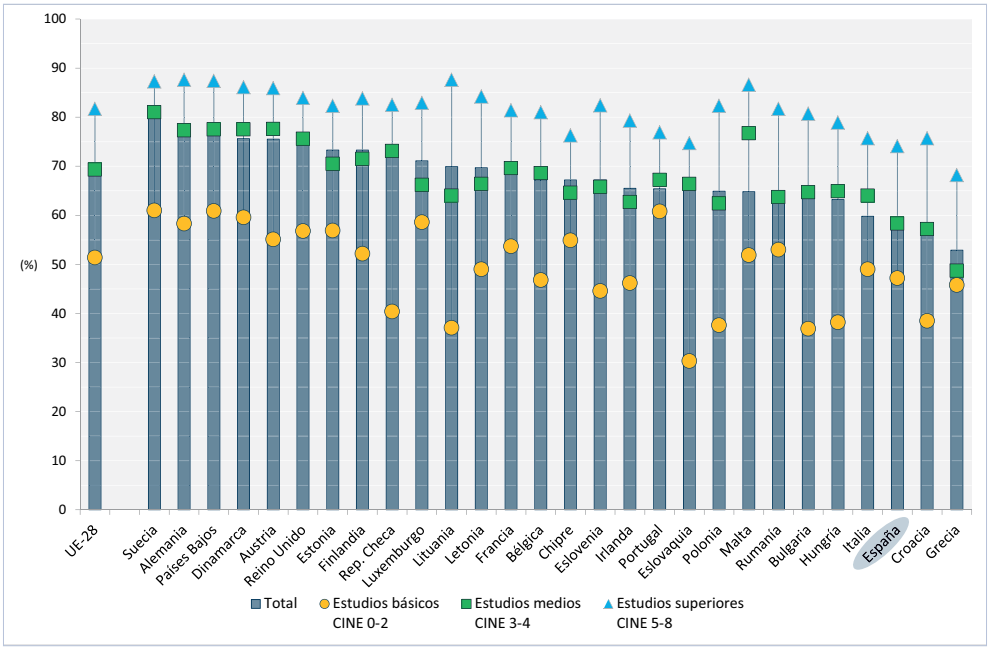
Figura A4.18
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a418.pdf >

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

Figura A4.19
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a419.pdf >

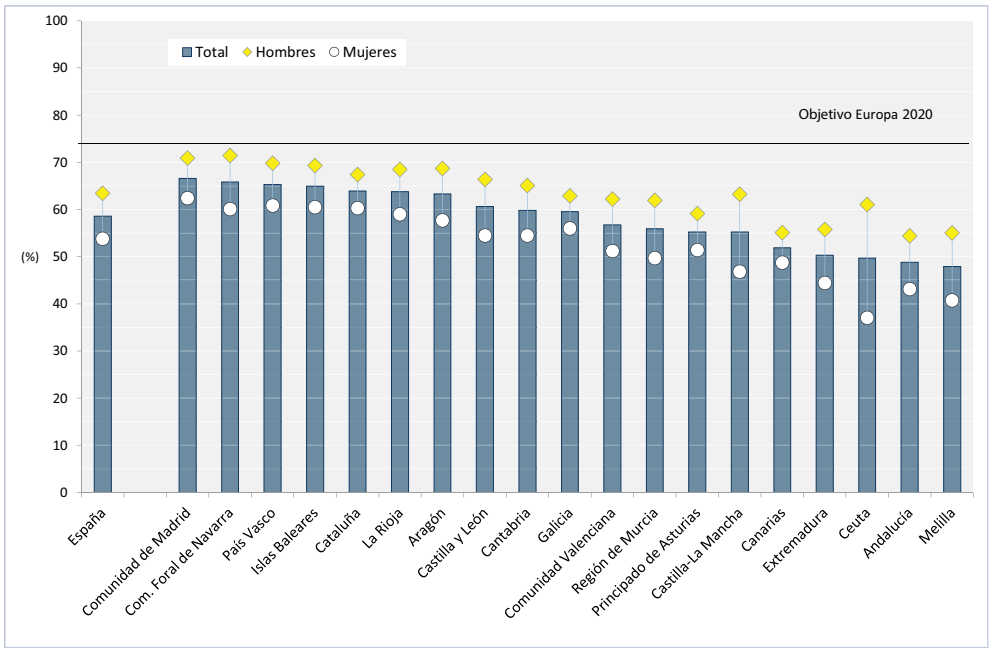
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

A partir de la información disponible, se pueden analizar los valores de la tasa de empleo de la población con edades comprendidas entre 20 y 64 años en función del nivel máximo de formación alcanzado en cada uno de los países de la Unión Europea y en el conjunto de la Unión. En la figura A4.19 se muestran los correspondientes resultados para el año 2013. 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 51,4 % para la población con estudios básicos (CINE 0-2); del 69,3 %, para la población con estudios medios (CINE 3-4), y del 81,7 %, 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 47,2 % para la población con nivel de estudios básicos; 58,3 %, para la población con estudios medios, y, finalmente, del 74,1 % para la población que ha alcanzado el nivel de estudios superiores. Estas cifras, aunque sitúan a España por debajo de los correspondientes valores medios de la Unión para todos los niveles de formación, muestran no 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 26,9 puntos porcentuales en España y del 30,3 en el conjunto de los países de la Unión Europea.

Si se considera la tasa de empleo sobre la población con edades comprendidas entre los 20 y los 64 años residente en España y desagregada por comunidades y ciudades autónomas, en el año 2013, la Comunidad de Madrid, con un 66,6 % (70,9 % para hombres y 62,4 % para mujeres), ocupa la primera posición, seguida de la Comunidad Foral de Navarra con un 65,8 % (71,4 % para hombres y 60,1 % para mujeres). La figura A4.20 muestra las posiciones relativas de las diferentes comunidades y ciudades autónomas con relación a este indicador, así como su desagregación en función del sexo.

La figura A4.21 muestra la posición de las diferentes comunidades y ciudades autónomas, en relación con la tasa de empleo, correspondiente al año 2013 –en este caso, de la población de 25 a 64 años de edad– según el nivel máximo de estudios alcanzado. En el conjunto del territorio nacional, la tasa de empleo para dicha población es del 61,3 %, valor que se reduce al 35,3 %, cuando se considera únicamente la población con nivel de estudios inferiores a la primera etapa de educación secundaria; 54,9 %, cuando el máximo nivel de estudios corresponde a la primera etapa de educación secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, ESO); en el caso de la población con estudios equivalentes a la segunda etapa de educación secundaria (Bachillerato o Formación Profesional de grado medio), la tasa de empleo de la población residente en España toma el valor del 64,5 %, y alcanza el 76,4 % para la población con estudios superiores. En la citada figura se sitúa en la primera posición

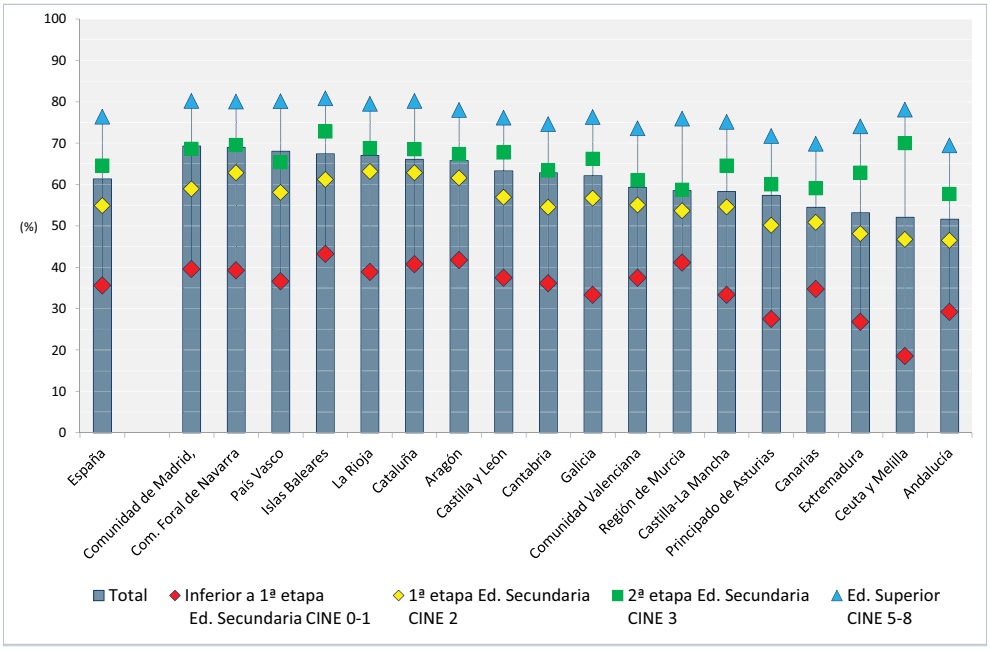
Figura A4.20
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en las comunidades y ciudades autónomas por sexo. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a420.pdf >

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

Figura A4.21
Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad en las comunidades y ciudades autónomas según el nivel de formación alcanzado. Año 2013

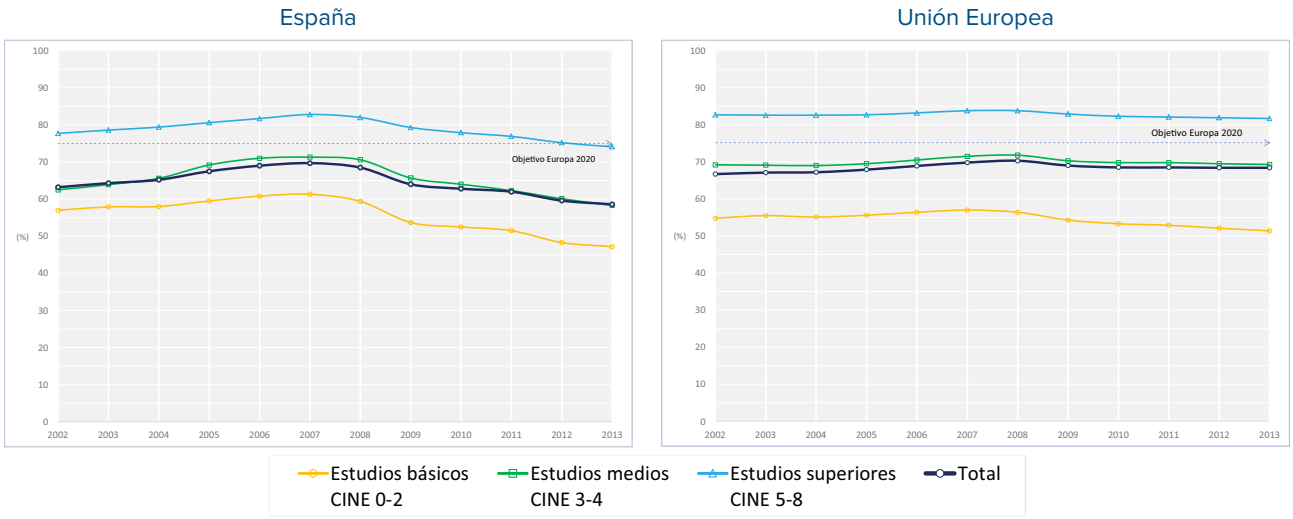


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a421.pdf >

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

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

Figura A4.22
Evolución de las tasas de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2002 a 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a422.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

la Comunidad de Madrid, que presenta una tasa de empleo del 69,3 %; 39,5 % para la población con estudios primarios; 58,9 % para la población con estudios básicos equivalentes a secundaria inferior; 68,6 % para la población con estudios medios (secundaria superior), y 80,2 % para la población con estudios superiores.

En lo que respecta a la evolución con el tiempo, la figura A4.22 muestra cómo ha evolucionado la tasa de empleo –definida sobre el grupo de población con edades comprendidas entre los 20 y los 64 años de edad– desde el año 2002 hasta el 2013, tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea. En la citada figura se advierte que la tasa de empleo en España se mantiene cada año inferior a la correspondiente de la Unión Europea en el periodo considerado, experimentando una ligera mejoría en los años 2005, 2006 y 2007, pero volviendo a decrecer a partir de 2008 y apartándose, por consiguiente, del correspondiente objetivo europeo que consiste en alcanzar, en 2020, una tasa de empleo del 75 %. Al comparar las líneas de evolución de las tasas de empleo correspondientes al máximo nivel de estudios alcanzado entre España y la Unión Europea, se observa que, para cada nivel de estudios, la curva que representa a España se mantiene también por debajo de la correspondiente línea de evolución del conjunto de la Unión Europea.

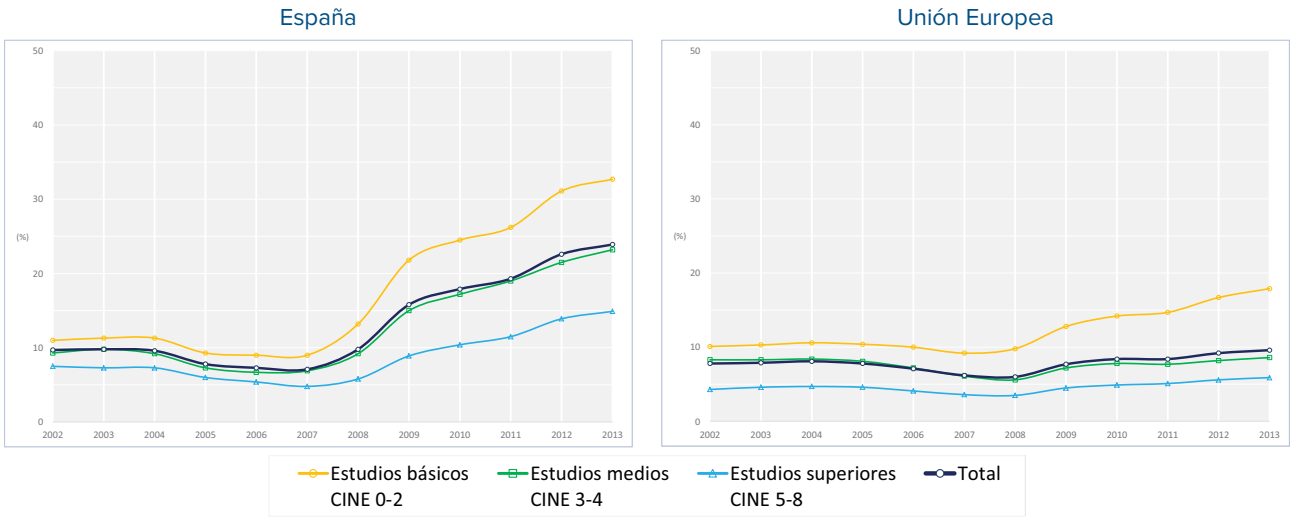
Desde la perspectiva del paro

En lo concerniente a las tasas de paro[25], la figura A4.23 muestra su evolución, por niveles de formación, a lo largo del periodo comprendido entre 2002 y 2013, tanto para España como para el conjunto de países de la Unión Europea, y referidas al grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 64 años. En 2013, mientras que la tasa de paro en España para la población en este tramo de edad con estudios básicos era del 32,7 %, lo era del 23,2 % para la población con estudios medios, y del 14,9 % para la población con estudios superiores. Las cifras correspondientes al conjunto de los países de la Unión Europea eran del 17,9 % para la población con estudios básicos, del 8,6 % para la población con estudios medios, y del 5,9 %, para la población con estudios superiores. Como se puede apreciar en la citada figura, la tasa de paro es sensible al nivel de formación, pero lo es más en España que en el promedio de los países de la Unión, tal y como indica la comparación entre las correspondientes brechas.

En ambos casos –España y la UE-28– se advierte que el nivel de formación alto es, en cualquiera de las circunstancias del ciclo económico, un elemento protector contra el desempleo. Sin embargo, para cualquier nivel

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

Figura A4.23
Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 25 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2002 a 2013



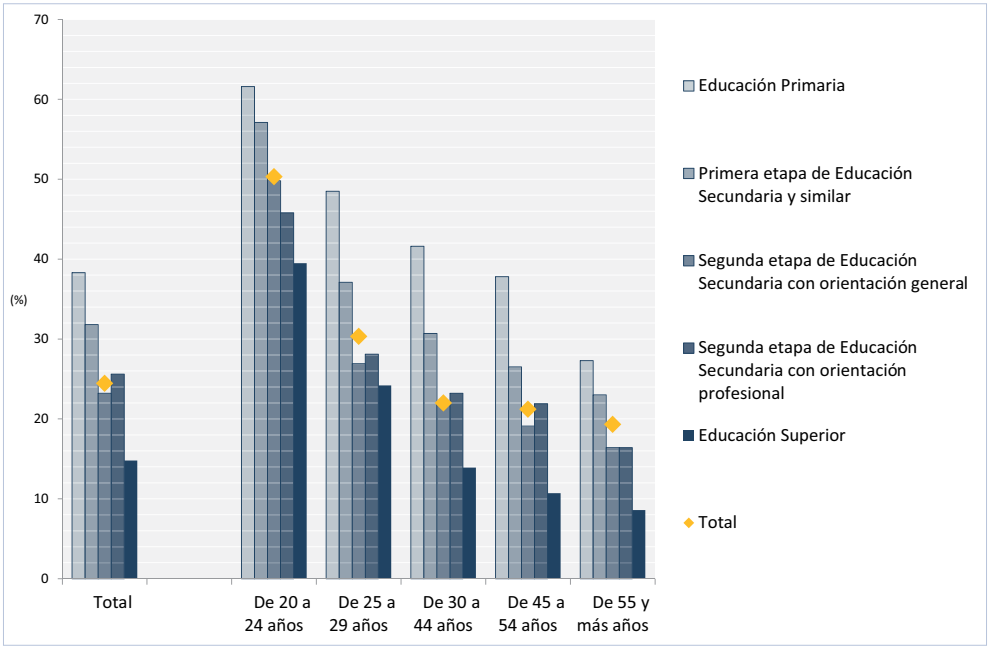
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a423.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

de formación, la Unión Europea, en su conjunto, se muestra más apta que España para resistir los efectos de la crisis económica sobre el paro.

Otro factor que incide en la tasa de paro, además del nivel de formación, es el grupo de edad considerado de la población. En la figura A4.24, en la que se muestra la tasa de paro de la población de 20 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado para el año 2014, se observa que, tanto la edad como

Figura A4.24
Tasa de paro de la población de 20 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a424.pdf >

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

el nivel de formación se relacionan inversamente con la tasa de paro; así, los más jóvenes son los que presentan mayores tasas de paro.

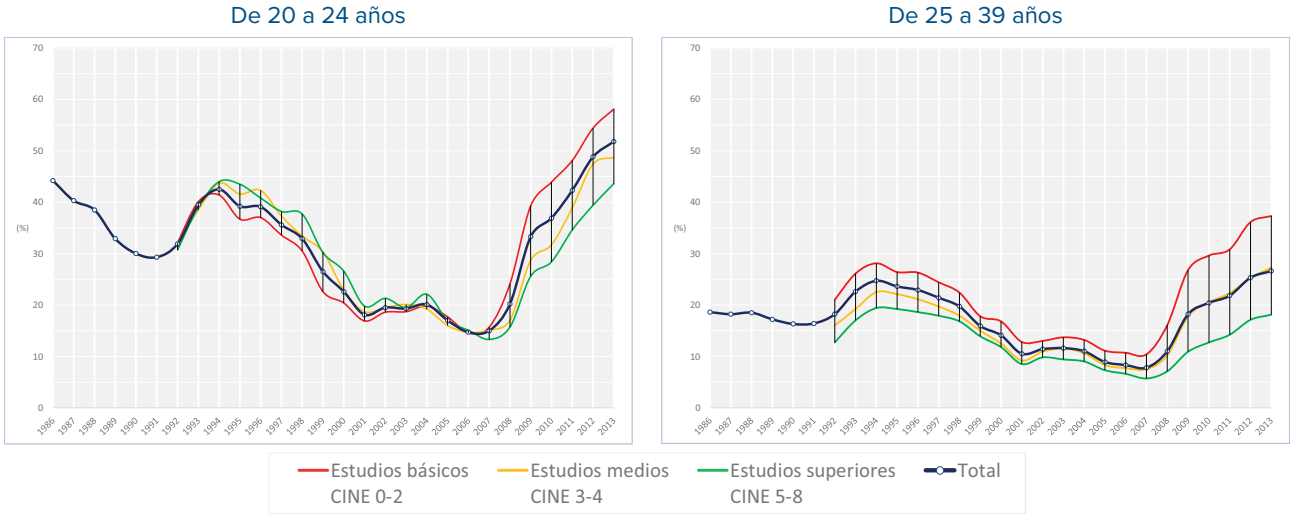
Respecto a las tasas de paro de la población menor de 40 años en España según el grupo de edad y el nivel de formación alcanzado, la figura A4.25 muestra su evolución a lo largo del amplio periodo de tiempo comprendido entre 1986 y 2013, lo que permitirá, posteriormente, efectuar inferencias con base empírica del máximo interés. Dichas cifras están referidas a los dos grupos de población con edades inferiores a 25 años (paro juvenil) y la comprendida entre los 25 y los 39 años, respectivamente. En la citada figura se puede apreciar el intenso y rápido crecimiento de la tasa de paro juvenil –menores de 25 años– en España, particularmente, entre los años 2007 y 2013. En 2013 la tasa de paro en España, para la población menor de 25 años, era del 51,8 %, cifra que contrasta con el 26,6 % de tasa de paro de la población activa residente en España con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años.

Lo anterior 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 entre los años 2007 y 2013.

Por otro lado, como ya se había advertido anteriormente, el nivel de formación afecta de forma diferente a las tasas de paro en los jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, y a las de jóvenes con edades entre los 25 y los 39 años, a lo largo del periodo considerado.

En primer lugar, si se centra la atención en el grupo menor de 25 años, desde el año 1996 hasta el año 2007, las tasas de paro de los jóvenes con estudios superiores eran ligeramente superiores a las correspondientes a los jóvenes con estudios básicos; sin embargo, a partir del año 2007, la tendencia cambia en el sentido de que cuanto menor es el nivel de estudios mayor es la probabilidad de estar en paro. En 2013, la probabilidad de que un joven menor de 25 años con estudios básicos estuviera en paro (58,1 %) se incrementa en 14,5 puntos porcentuales con respecto a la de aquel que haya alcanzado un nivel de estudios superiores (43,6 %). En segundo lugar, si se centra la atención en el segundo grupo de población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años, la probabilidad de estar en paro con un nivel de formación de estudios básicos es mayor a la de la persona que haya alcanzado un nivel de estudios superiores en cada uno de los veintisiete años del periodo comprendido entre 1996 y 2007, llegando a alcanzar una diferencia de 19,2 puntos porcentuales (la tasa de paro de una persona de 25 a 39 años con estudios básicos en 2013 es del 37,3 %, frente la tasa de paro del 18,1 % en el caso de alcanzar estudios superiores), (véase la figura A4.25). En uno y otro caso se advierte en la figura cómo la brecha del paro vinculada al nivel formativo es máxima en la última crisis, situándose en cuanto a magnitud muy por encima de las correspondientes a crisis anteriores (máximos relativos en las curvas de la figura). Ello es

Figura A4.25
Evolución de las tasas de paro del grupo de población menor de 40 años en España según el grupo de edad y el nivel de formación alcanzado. Años 1986 a 2013



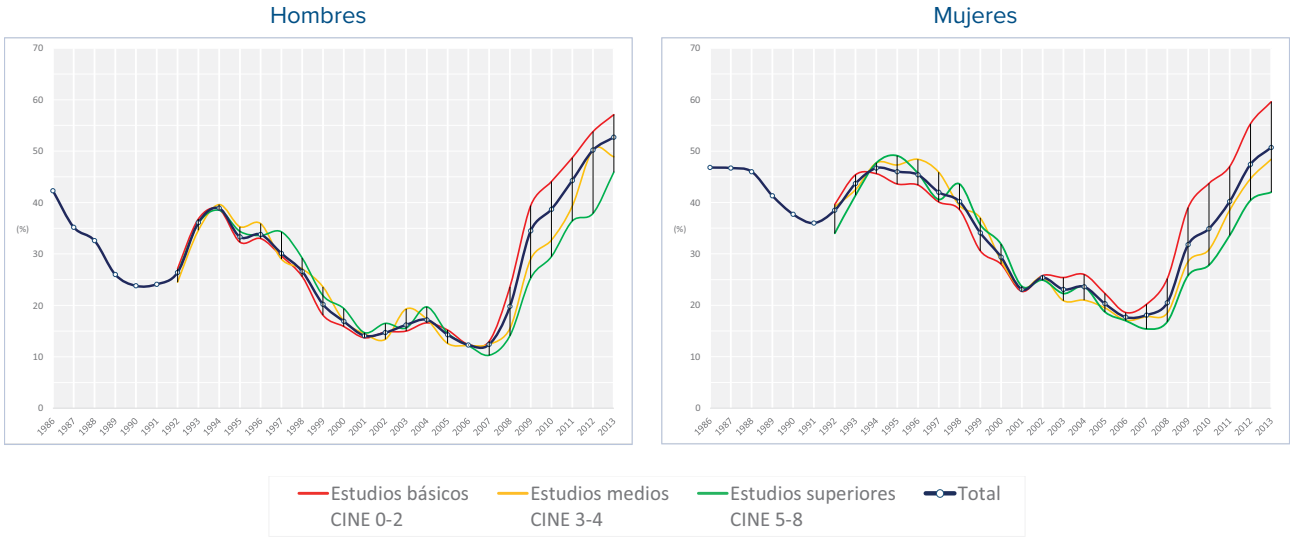
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a425.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

congruente con la reorientación del sistema productivo español –aunque sea por la vía principal del empleo– hacia una economía más basada en el conocimiento, tal como se ha venido documentando en anteriores informes.

Otro de los aspectos que conviene analizar es la influencia del sexo sobre las tasa de paro. La figura A4.26 muestra la evolución de las tasas de paro de los jóvenes residentes en España con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, según el nivel de formación alcanzado y el sexo entre los años 1986 y 2013. En este caso se puede apreciar que, mientras que hasta el año 2007 las tasas de paro de las mujeres eran más elevadas que las de los hombres, a partir de 2008 las tasas de paro de las mujeres son ligeramente inferiores a las correspondientes de los hombres (en 2013, la tasa de paro de los hombres es 52,7 %, 2,7 puntos porcentuales por encima

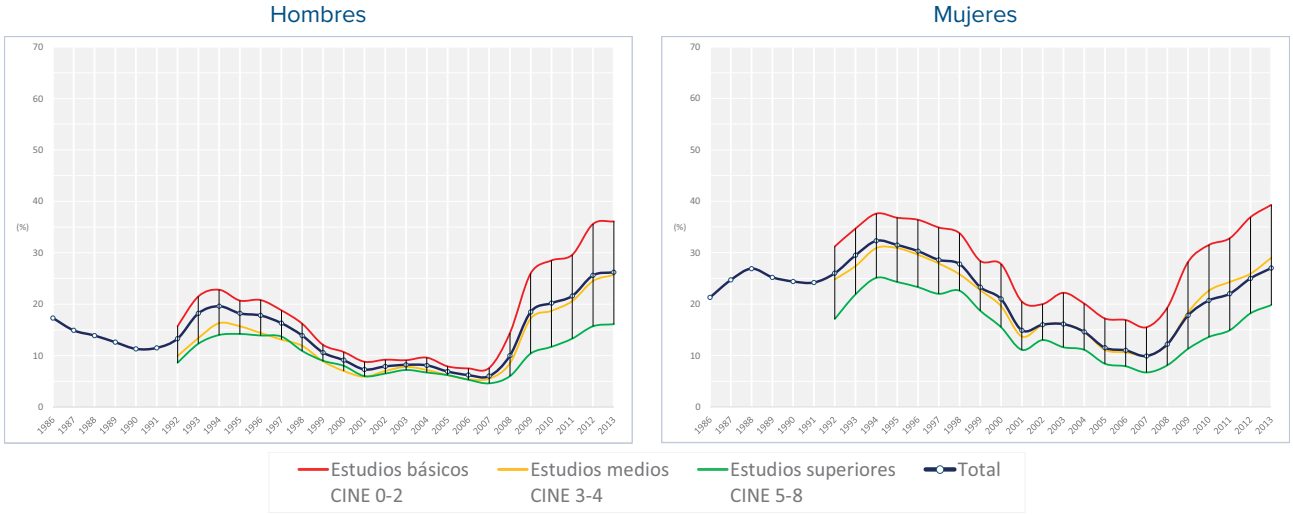
Figura A4.26
Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 24 años en España según el nivel de formación alcanzado y el sexo. Años 1986 a 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a426.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Figura A4.27
Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 25 a 39 años en España según el nivel de formación alcanzado y el sexo. Años 1986 a 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15a427.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

de la tasa de paro de las mujeres (50,7 %). En lo que respecta a la influencia del nivel de formación, se puede observar en la citada figura que las tasas de paro de las mujeres son más sensibles que las de los hombres al nivel de formación; por ejemplo, en 2013 mientras que la probabilidad de estar en paro de un hombre con estudios básicos (57,1 %) excede en 11,2 puntos con respecto a la correspondiente a un nivel de estudios superiores (45,9 %), en el caso de ser mujer la brecha en la tasa de paro entre tener estudios básicos (50,7 %) y superiores (42,0 %) es de 17,6 puntos.

Por su parte, la figura A4.27 representa la evolución de las tasas de paro según el nivel de formación alcanzado y el sexo entre los años 1986 y 2013, pero referidas, en este caso, al grupo de población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años. Como ocurre con el grupo de población anteriormente considerado, en lo que respecta a la influencia del nivel de formación, se puede observar asimismo que las tasas de paro de las mujeres son más sensibles al nivel de formación en cada uno de los años del periodo en estudio y, además, la diferencia de las tasas de paro de las mujeres correspondientes a tener estudios básicos o superiores –brecha– se mantiene prácticamente constante desde el año 1993. En lo que se refiere a la brecha en la tasa de paro de los hombres, a partir de 2009 se empieza a igualar a la de las mujeres. En particular, en 2013, mientras que la probabilidad de estar en paro de un hombre con estudios básicos (36,1 %) difiere en 20 puntos con respecto a la relativa a un nivel de estudios superiores (16,1 %), en el caso de ser mujer la brecha en cuanto a la tasa de paro entre tener estudios básicos (39,3 %) y superiores (19,8 %) es de 19,5 puntos

Capítulo B
Los recursos materiales y los recursos humanos

B1. La financiación y el gasto público en educación 85
B1.1. Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ejercicios 2013 y 2014 85
B1.2. Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas. Ejercicios 2013 y 2014 89
B1.3. Gasto público realizado en educación 90

B2. La financiación y el gasto privado en educación 106
B2.1. Financiación y gastos de la enseñanza privada 108
B2.2. El gasto de los hogares españoles en educación 117

B3. La red de centros educativos 121
B3.1. Una aproximación general 121
B3.2. Centros que imparten enseñanzas de régimen general 123
B3.3. Centros que imparten enseñanzas de régimen especial 153
B3.4. Centros que imparten educación para personas adultas 159

B4. Los recursos humanos 161
B4.1. El profesorado en los centros educativos 161
B4.2. Algunas características de interés sobre el profesorado 172
B4.3. El personal no docente al servicio de los centros educativos 179

B. Los recursos materiales y los recursos humanos

B1. La financiación y el gasto público en educación

Los *inputs* son considerados en el presente INFORME como los recursos que se aportan al sistema educativo para asegurar su funcionamiento y servir de base para su mejora. Una primera clasificación de los recursos atiende al carácter público o privado de su origen. En este apartado se considera la contribución procedente de los fondos públicos, que aun cuando no sea la única, es la principal. En lo que sigue 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. A continuación, se adopta 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.

B1.1. Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ejercicios 2013 y 2014

En el presupuesto del ejercicio de 2014 del Ministerio, los gastos en el área de educación se dotaron con créditos por un importe de 2.264 millones de euros (2.264.100,71 miles de euros). Dichos créditos financian actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias y de las enseñanzas universitarias. En las tablas B1.1 y B1.2 se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2013 y 2014, pues son ambos ejercicios económicos los que inciden en el curso al que se refiere este INFORME.

Si se comparan los presupuestos homogéneos de 2013 y 2014, se observa que, de un ejercicio a otro, ha habido un aumento del 11,3 % en el presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; dicho aumento contrasta con las sucesivas reducciones presupuestarias experimentadas en los ejercicios económicos de 2013 (-12,3 %), de 2012 (-21,1 %) y de 2011 (-7,2 %), dentro del contexto del ajuste presupuestario general llevado a cabo por el Gobierno durante esta legislatura para el logro de la estabilidad presupuestaria y de la sostenibilidad financiera.

Capítulos presupuestarios

Los presupuestos de las Administraciones públicas españolas se distribuyen, desde el punto de vista de su clasificación económica, en capítulos presupuestarios. En lo que concierne al presupuesto de la Sección 18 en el área de Educación, los capítulos correspondientes son el 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8. Su distribución por capítulos y la comparación con el año 2013 se muestran en la tabla B1.3.

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 2014, el capítulo 1 de la Sección de Educación del Ministerio se dotó con una cantidad global de 407 millones de euros (407.942,66 miles de euros), que representa un 18,0 % del total presupuestado, con una minoración de 3,1 millones con respecto al año anterior. Como viene sucediendo en ejercicios anteriores, el mayor volumen de créditos corresponde a gastos de personal docente de los centros de educación infantil y primaria de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, con 145,0 millones de euros (145.042,58 miles de euros), seguido por los gastos de personal en los centros de educación en el exterior ,con 92,3 millones de euros (92.345,20 miles de euros).

El capítulo 4 «Transferencias corrientes», que es el del mayor peso en el presupuesto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, incluye las partidas presupuestarias destinadas básicamente a la financiación de las becas y ayudas a estudiantes y a los programas de cooperación territorial con las comunidades autónomas. En 2014, el capítulo 4 se dotó con 1.635,3 millones de euros (1.635.333,66 miles de euros), experimentando un incremento relativo, con respecto al ejercicio correspondiente al año 2013, del 17,4 %. Dentro de este capítulo de gasto, el mayor volumen de crédito corresponde al programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes» con 1.465,8 millones de euros (1.465.832 miles de euros), de los que 1.060 millones de euros

Tabla B1.1
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por capítulo y programa. Ejercicio 2013

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
144A	Cooperación, promoción y difusión cultural en el exterior		330,40		8.648,68				8.979,08
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	61.946,39	31.297,88		573,32	4.073,35		247,00	98.137,94
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	1.733,30	1.308,06		399,67	10,00			3.451,03
322A	Educación infantil y primaria	146.184,38	481,14		13.071,22	100,00			159.836,74
322B	Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas	69.208,24	10.095,30		28.594,69	595,92			108.494,15
322C	Enseñanzas universitarias	12.013,78	14.432,12	4,35	88.422,41	1.099,80	3.533,71	2.962,56	122.468,73
322E	Enseñanzas artísticas	3.016,25	152,83			2.200,00			5.369,08
322F	Educación en el exterior	92.405,01	6.945,80	31,00	28,00	689,00			100.098,81
322G	Educación compensatoria	3.534,75	800,46		869,82			48.052,57	53.257,60
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	18.251,47	11.332,26		21.424,50	1.330,54			52.338,77
323M	Becas y ayudas a estudiantes	998,19	303,66		1.220.864,26				1.222.166,11
324M	Servicios complementarios de la enseñanza	823,82	986,57		3.224,42		411,23		5.446,04
463A	Investigación científica	1.019,34	1.917,21		7.105,85		84.323,02		94.365,42
Total		411.134,92	80.383,69	35,35	1.393.226,84	10.098,61	88.267,96	51.262,13	2.034.409,50

Fuente: Oficina Presupuestaria. Subsecretaría del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1.060.360,08 miles de euros) se destinan a financiar becas de carácter general para estudiantes universitarios y no universitarios, 313 millones (313.482,39 miles de euros) a la compensación a las universidades públicas de los precios públicos por servicios académicos de alumnos becarios exentos de pago, y 37 millones (37.026,23 miles de euros) a ayudas para la movilidad de estudiantes Erasmus.

El resto del capítulo 4 se distribuye entre la práctica totalidad del resto de programas educativos. Las partidas más importantes se destinan al programa «322C. Enseñanzas universitarias», al que se dedican 86,4 millones, de los cuales 67,0 millones de euros se destinan a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y 8,7 millones de euros a la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para su funcionamiento y el desarrollo de sus funciones. El programa «322B. Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas», al que se destinan 23,8 millones de euros, dedica 15,3 millones de euros al impulso de la formación profesional en colaboración con las comunidades autónomas.

En el capítulo 7 se presupuestan créditos por 89,3 millones de euros (89.248,68 miles de euros), de los cuales el 95,3 % (85.013,79 miles de euros) se destina, en el ámbito universitario, a los programas nacionales de formación y de movilidad I+D+i, a la formación y movilidad en programas de cooperación bilateral, y a los programas de prácticas en empresas en el extranjero, todo ello dentro del programa «463A. Investigación Científica».

Tabla B1.2
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por capítulo y programa. Ejercicio 2014

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
144A	Cooperación, promoción y difusión cultural en el exterior		525,44		7.714,98				8.240,42
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	60.294,44	25.650,74	0,00	550,64	3.483,06		247,00	90.225,88
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	1.720,45	1.208,06		999,67	10,00			3.938,18
322A	Educación infantil y primaria	145.042,58	476,14		13.256,90	584,80			159.360,42
322B	Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas	68.278,70	7.727,24		23.839,38	1.080,72			100.926,04
322C	Enseñanzas universitarias	11.940,74	14.291,75	24,35	86.426,11	1.090,30	3.824,89	2.962,56	120.560,70
322E	Enseñanzas artísticas	3.139,89	152,83			2.200,00			5.492,72
322F	Educación en el exterior	92.345,20	6.838,34	31,00	28,00	553,00			99.795,54
322G	Educación compensatoria	3.534,75	628,85		1.441,43			48.052,57	53.657,60
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	18.356,20	9.727,76		23.008,40	2.030,54			53.122,90
323M	Becas y ayudas a estudiantes	1.012,97	300,62		1.465.832,00				1.467.145,59
324M	Servicios complementarios de la enseñanza	886,22			5.981,38		410,00		7.277,60
463A	Investigación científica	1.390,52	1.698,04		6.254,77		85.013,79		94.357,12
Total		407.942,66	69.225,81	55,35	1.635.333,66	11.032,42	89.248,68	51.262,13	2.264.100,71

Fuente: Oficina Presupuestaria. Subsecretaría del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla B1.3
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por capítulo. Ejercicios 2013 y 2014

		Año 2013		Año 2014		Variación 2014/2013 (%)
		(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Capítulo 1	Gastos de personal	411.134,92	20,2	407.942,66	18,0	-0,8
Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	80.383,69	4,0	69.225,81	3,1	-13,9
Capítulo 3	Gastos financieros	35,35	0,0	55,35	0,0	56,6
Capítulo 4	Transferencias corrientes	1.393.226,84	68,5	1.635.333,66	72,2	17,4
Capítulo 6	Inversiones reales	10.098,61	0,5	11.032,42	0,5	9,2
Capítulo 7	Transferencias de capital	88.267,96	4,3	89.248,68	3,9	1,1
Capítulo 8	Activos financieros	51.262,13	2,5	51.262,13	2,3	0,0
Total		2.034.409,50	100,0	2.264.100,71	100,0	11,3

Fuente: Oficina Presupuestaria. Subsecretaría del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Programas presupuestarios

De los datos que se presentan en la tabla B1.4 –en la que se muestra la variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por programa, entre los ejercicios 2013 y 2014– se observa que el programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes», que representa el 64,8 % de todo el gasto educativo en 2014, aumenta en un 20,0 % con respecto al presupuesto de 2013.

A partir de 2013 se crea el programa presupuestario «322L. Otras enseñanzas y actividades educativas», que engloba los anteriores programas presupuestarios 322D, 322H, 322J, 324N y 466A; en su conjunto estos programas no alcanzaban a representar el 2,3 % de los créditos del Ministerio en el ejercicio económico de 2012. En este programa –con un crédito presupuestario para 2014 de 53.122,90 miles de euros, que supone un ligero incremento del 1,5 % con respecto al presupuesto homogéneo en 2013– se recogen las siguientes medidas y actuaciones: atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales; educación permanente y a distancia no universitaria; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; investigación y evaluación educativa, y apoyo a otras actividades escolares. En el conjunto de las actuaciones de apoyo a otras actividades escolares se incluyen: ayudas destinadas a financiar actividades de las asociaciones de padres y madres de alumnos –a través de las confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos–, a fin de contribuir a su fortalecimiento y promover su participación en los órganos de los centros educativos; ayudas para el desarrollo de actividades en las que participan las alumnas y los alumnos (programa de recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados, centros de educación ambiental, Escuelas Viajeras, asociaciones de alumnos, Programa de Integración Aulas de la Naturaleza y «Rutas Literarias»); y, finalmente, el programa de mejora de la gestión educativa municipal.

En 2014 la cantidad presupuestada para concesión de préstamos a largo plazo a las comunidades autónomas, destinados a desarrollar programas de refuerzo educativo, medidas para reducir el abandono escolar temprano, actuaciones para incrementar el éxito escolar y para fomentar el empleo, fue de 53,7 millones de euros (53.657,60 miles de euros), por lo que se incrementó en un 1,5 % la cifra correspondiente al ejercicio 2013.

El incremento más destacado en el presupuesto del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2014 es el que experimenta el programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes», compuesto por las aplicaciones presupuestarias 18.07.323M.482.00, 482.03, y 482.06 en 2013 y 18.07.323M.482.06, 482.07 y 486.01 en 2014, que pasa de 1.161.024,60 miles de euros en 2013 a 1.411.024,60 en 2014, lo que supone un incremento de 250 millones de euros más. De otra parte, conviene indicar que en el presupuesto de 2014 se incorporan al programa «324M. Servicios complementarios de la enseñanza» las partidas destinadas al programa de ayudas para la cobertura de libros de texto, dentro del área de competencial del Departamento, y a premios y ayudas de carácter excepcional que hasta ahora se incluían en el programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes», ya que al no ser ayudas de carácter general, desvirtuaban en alguna medida la cuantificación de los créditos destinados a becas.

En el resto de los programas con mayor peso económico, el programa «322B. Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas» reduce su presupuesto en 2014 en un 7,0 % con respecto a lo presupuestado para este programa en 2013, como consecuencia de la minoración de las ayudas a las comunidades autónomas para el desarrollo del Sistema Nacional de las Cualificaciones, que pasa de 14 a 9 millones, así como la notable reducción de la partida destinada a trabajos y estudios técnicos. El total asciende a 100.926,04 miles de euros, que se distribuye, fundamentalmente, entre gastos de personal (68.278,70 miles de euros); gastos para hacer efectiva la gratuidad de la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria en centros concertados de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (5.903,36 miles de euros), y en 15.316,30 miles de euros para las comunidades autónomas con el fin de impulsar la formación profesional.

Por su parte, el programa «322A. Educación infantil y primaria» se minora en un 0,3 %. El total presupuestado para este programa en 2014 asciende a 159.360,42 miles de euros, que se distribuye, básicamente, entre gastos de personal (145.042,58 miles de euros); gastos para hacer efectiva la gratuidad de la enseñanza de educación infantil y primaria en centros concertados o de convenio de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (12.025,40 miles de euros), y convenios con las comunidades autónomas para hacer extensiva la educación infantil al primer ciclo (1.231,50 miles de euros).

Por lo que se refiere a los programas con menor peso económico, se observa que el 144A, aunque porcentualmente desciende un 8,1 %, la minoración se concreta en 738 miles de euros dentro del capítulo de transferencias corrientes al exterior del servicio 01, donde disminuyen las contribuciones a organismos internacionales.

Por último, el programa 321N, de formación permanente del profesorado de Educación, experimenta un incremento de 487 miles de euros, con una repercusión porcentual del 14,1 %, debido al notable ascenso de la partida destinada a cursos, becas y ayudas de formación del profesorado.

Tabla B1.4
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por programa. Ejercicios 2013 y 2014

		Año 2013		Año 2014		Variación 2014/2013 (%)
		(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
144A	Cooperación, promoción y difusión cultural en el exterior	8.979,08	0,4	8.240,42	0,4	-8,2
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	98.137,94	4,8	90.225,88	4,0	-8,1
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	3.451,03	0,2	3.938,18	0,2	14,1
322A	Educación infantil y primaria	159.836,74	7,9	159.360,42	7,0	-0,3
322B	Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas	108.494,15	5,3	100.926,04	4,5	-7,0
322C	Enseñanzas universitarias	122.468,73	6,0	120.560,70	5,3	-1,6
322E	Enseñanzas artísticas	5.369,08	0,3	5.492,72	0,2	2,3
322F	Educación en el exterior	100.098,81	4,9	99.795,54	4,4	-0,3
322G	Educación compensatoria	53.257,60	2,6	53.657,60	2,4	0,8
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	52.338,77	2,6	53.122,90	2,3	1,5
323M	Becas y ayudas a estudiantes	1.222.166,11	60,1	1.467.145,59	64,8	20,0
324M	Servicios complementarios de la enseñanza	5.446,04	0,3	7.277,60	0,3	33,6
463A	Investigación científica	94.365,42	4,6	94.357,12	4,2	0,0
Total		2.034.409,50	100,0	2.264.100,71	100,0	11,3

Fuente: Presupuestos Generales del Estado. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

B1.2. Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas. Ejercicios 2013 y 2014

Los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas, correspondientes a los ejercicios 2013 y 2014, y su comparación en términos de variación porcentual se muestran en la tabla B1.5. Si se considera el total de las comunidades autónomas, se observa que existe una reducción del 1,4 % del presupuesto de gasto público destinado a educación para el ejercicio de 2014 con respecto al del ejercicio de 2013. Como se advierte en la citada tabla, en los extremos de la distribución se encuentran Cataluña, en la cual el presupuesto de Educación se redujo en un 10,3 % entre 2013 y 2014, y el País Vasco, donde el incremento en el presupuesto de gasto en educación en el periodo considerado fue del 9,6 %.

La política de gasto en educación en 2013 –reflejada en el presupuesto educativo con relación al presupuesto total de gasto– se traduce en una reducción de 2,8 puntos porcentuales para el conjunto de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas: 22,6 % de promedio en el año 2013 frente al 19,8 % en el ejercicio 2014. Todas las comunidades autónomas, excepto la Comunidad Foral de Navarra, redujeron el porcentaje de participación del gasto educativo presupuestado con respecto al presupuesto de gasto público total.

Tabla B1.5
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas. Ejercicios 2013 y 2014

	Año 2013		Año 2014		Variación 2014/2013 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Andalucía	6.573.354,25	24,6	6.438.774,66	21,7	-2,0
Aragón	886.388,02	19,0	888.562,93	16,5	0,2
Asturias (Principado de)	717.524,47	19,0	715.786,08	18,8	-0,2
Baleares (Islas)	725.482,22	20,3	740.539,61	19,1	2,1
Canarias	1.471.297,79	22,3	1.498.252,90	21,7	1,8
Cantabria	477.665,02	20,8	485.880,59	19,9	1,7
Castilla y León	1.765.244,95	20,9	1.771.415,63	17,8	0,3
Castilla-La Mancha	1.448.602,14	21,8	1.378.032,32	17,3	-4,9
Cataluña	5.454.458,27	20,0	4.892.550,15	15,2	-10,3
Comunidad Valenciana	3.878.856,18	30,6	3.896.746,06	23,8	0,5
Extremadura	956.217,33	22,7	991.601,74	19,7	3,7
Galicia	2.066.834,82	21,9	2.032.375,86	19,8	-1,7
Madrid (Comunidad de)	4.141.546,84	21,6	4.142.560,82	20,0	0,0
Murcia (Región de)	1.210.978,42	27,1	1.185.724,08	26,1	-2,1
Navarra (Com. Foral de)	559.989,55	14,6	564.611,54	15,0	0,8
País Vasco	2.353.629,38	25,3	2.579.265,63	25,1	9,6
Rioja (La)	229.835,63	18,9	230.718,62	17,9	0,4
Total	34.917.905,28	22,6	34.433.399,21	19,8	-1,4

Fuente: Secretaría General de Coordinación Autonómica y Local del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

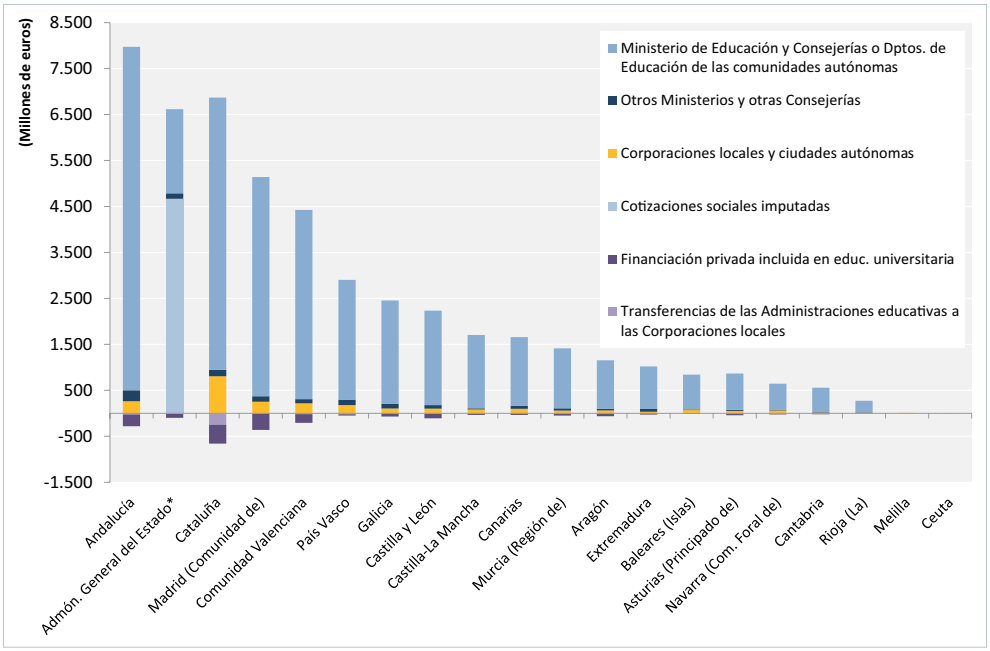
B1.3. Gasto público realizado en educación

Aunque afectadas de un mayor retraso, las cifras referidas a los presupuestos liquidados –en la fase de obligaciones reconocidas en un año dado, independientemente del año en que se presupuestaron– proporcionan una imagen precisa de lo que efectivamente se ha gastado en un ejercicio determinado, más allá de lo estrictamente presupuestado, y permiten realizar los análisis del gasto público en educación de un modo más realista.

Los datos que se presentan a continuación son los proporcionados por la Estadística del Gasto Público en Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuya metodología de elaboración fue revisada en 2003 por el Grupo Técnico de Estadística del Gasto Público y refrendada por la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación que preside dicho Ministerio.

En líneas generales, la metodología actual no ha experimentado grandes cambios respecto a la anterior, si bien cabe señalar, como novedad operativa más importante, que se modificó el sistema de petición de

Figura B1.1
Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b101.pdf >

*Deducidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 130.046 miles de euros que figuran en las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, y deducidos de Otros Ministerios 853.501 miles de euros, que se incluyen en Otras Consejerías de comunidades autónomas.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

información a las Consejerías y Departamentos distintos de las Consejerías y Departamentos de Educación de las comunidades autónomas, para facilitar el modo de proporcionar los datos para la Estadística. Esta novedad ha supuesto que sea posible desagregar por comunidad autónoma el gasto público en educación, realizado por las Administraciones educativas y las Administraciones públicas no educativas (véase figura B1.1).

La figura B1.1 representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2012[1] (46.605 millones de euros), según la Administración pública que ejecuta el gasto y la comunidad o ciudad autónoma. La distribución de este gasto, según el tipo de Administración que lo ejecuta, se distribuye entre las Administraciones educativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejerías o Departamentos de Educación de las comunidades autónomas [40.285 millones de euros; 91,4 %]); Administraciones no educativas (otros Ministerios y otras Consejerías [1.322 millones de euros; 3,0 %]), y las Corporaciones Locales de las comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla (2.491 millones de euros; 5,6 %).

Cuando 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 2012, son Andalucía (7.692 millones de euros; 16,5 %); Cataluña (6.208 millones de euros; 13,3 %); la Comunidad de Madrid (4.779 millones de euros; 10,3 %), y la Comunidad Valenciana (4.218 millones de euros; 9,1 %).

Gasto por actividad

En la tabla B1.6 se muestran los datos relativos a los dos últimos ejercicios disponibles, organizados según la funcionalidad del gasto, 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 2012, los 32.229 millones de euros que se destinaron a financiar la educación no universitaria representan el 69,2 % del total del gasto liquidado por las Administraciones públicas y las corporaciones locales, destacando por su magnitud el gasto dirigido a financiar la educación infantil y primaria, y el destinado a la

1. El retraso en cuanto a los datos disponibles es imputable al proceso administrativo de liquidación presupuestaria a nivel de todo el Estado, incluidas las comunidades autónomas y las corporaciones locales.

financiación de la educación secundaria y la formación profesional, que representan, respectivamente, el 26,5 % y el 26,6 % del gasto público total realizado en educación.

Por otro lado, se aprecia en 2012 una variación relativa del gasto público total en educación de -8,3 % con respecto al gasto liquidado el año anterior. En el caso concreto de la educación no universitaria, la reducción alcanza un valor relativo de -7,0 %.

Tabla B1.6
Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2011 y 2012

	Año 2011		Año 2012		Variación 2011/2012
	(Miles de euros)	(%)	(Miles de euros)	(%)	(%)
A. EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA	34.644.908,1	68,2	32.229.395,3	69,2	-7,0
Ed. infantil y primaria	14.865.306,7	29,2	12.351.740,4	26,5	-16,9
Ed. secundaria y formación profesional	13.717.097,6	27,0	12.377.327,4	26,6	-9,8
Enseñanzas de régimen especial	1.035.418,9	2,0	790.378,9	1,7	-23,7
Educación especial	1.224.724,9	2,4	1.120.600,5	2,4	-8,5
Educación de adultos	368.329,1	0,7	320.233,2	0,7	-13,1
Educación en el exterior	108.076,0	0,2	98.489,0	0,2	-8,9
Servicios complementarios	1.024.344,4	2,0	985.036,8	2,1	-3,8
Educación compensatoria	290.500,6	0,6	302.544,4	0,6	4,1
Actividades extraescolares y anexas	534.144,3	1,1	141.673,8	0,3	-73,5
Formación del profesorado	214.972,4	0,4	179.492,6	0,4	-16,5
Investigación educativa	110.140,2	0,2	118.749,8	0,3	7,8
Administración general	1.104.154,0	2,2	913.622,5	2,0	-17,3
Otras enseñanzas superiores	47.699,0	0,1	38.795,0	0,1	-18,7
Corporaciones locales (CC. LL.) y ciudades autónomas			2.490.711,0	5,3	
B. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA[3]	10.105.657,9[1]	19,9	9.206.010,2[2]	19,8	-8,9
C. FORMACIÓN OCUPACIONAL	1.205.990,6	2,4	1.122.181,1	2,4	-6,9
D. BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO	1.924.546,6	3,8	1.737.891,3	3,7	-9,7
E. GASTO AA.PP. (A+B+C+D)	47.881.103,2	94,2	44.295.477,9	95,0	-7,5
F. GASTO NO DISTRIBUIDO					
Cotizaciones sociales imputadas	4.724.112,0	9,3	4.668.000,0	10,0	-1,2
G. PARTIDA DE AJUSTE	-1.776.576,2	-3,5	-2.357.509,2	-5,1	32,7
Transferencias de las AA. EE. a las CC. LL.			-388.240,2	-0,8	
Financiación privada incluida en ed. universitaria	-1.547.335,2	-3,0	-1.772.062,0	-3,8	14,5
Becas por exención de precios académicos	-229.241	-0,5	-197.207,0	-0,4	-14,0
Total (E+F+G)	50.828.639,5	100	46.605.968,7	100,0	-8,3

Notas:

1. Incorpora 229.241 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.547.335,2 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).
2. Incorpora 197.207 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.772.062 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).
3. No incluye los datos de Cataluña.
4. AA. EE.: Administraciones educativas: Ministerio de Educación y Consejerías o Departamentos de Educación de las comunidades autónomas.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gasto público en educación no universitaria

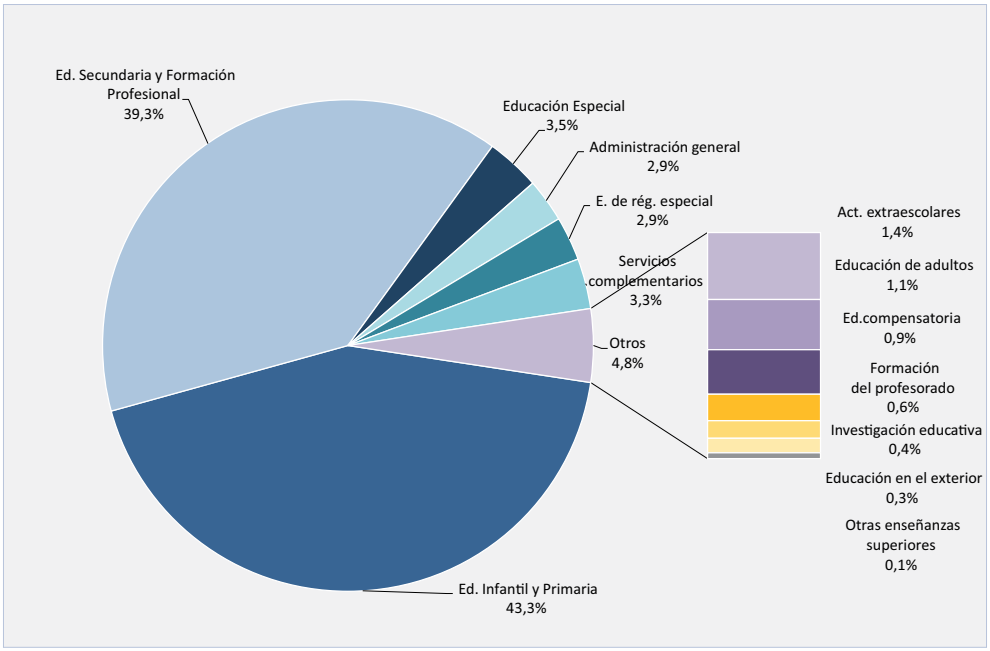
En la figura B1.2 se centra la atención sobre la distribución del gasto realizado, durante el año 2012, por las Administraciones públicas en educación no universitaria, teniendo en cuenta la naturaleza de la correspondiente actividad educativa. En ella se observa que, de los 31.826 millones de euros a los que asciende el total de gasto realizado por el conjunto de las Administraciones públicas de España, las partidas de gasto más elevadas corresponden a educación infantil y primaria (13.779 millones de euros; 43,3 %), y a educación secundaria y formación profesional (12.505 millones de euros; 39,3 %).

Por su parte, en la figura B1.3 se desglosa el gasto en educación no universitaria realizado en 2012 por las Administraciones educativas (29.553 millones de euros) según la comunidad autónoma y el tipo de actividad. Las comunidades autónomas que realizan el mayor gasto son Andalucía (5.596 millones de euros; 18,9 %), Cataluña (4.478 millones de euros; 15,2 %), la Comunidad Valenciana (3.151 millones de euros; 10,7 %) y la Comunidad de Madrid (2.991 millones de euros; 10,1 %). El gasto atribuido al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (482 millones de euros) es el que resulta, una vez deducidas las transferencias a las comunidades autónomas.

En la figura B1.4 se muestra la distribución del gasto realizado por las Administraciones educativas en educación no universitaria, para el año 2012, teniendo en cuenta la naturaleza económica del gasto, y por cada una de las comunidades autónomas. En términos relativos, con relación a su correspondiente gasto total en educación, el gasto en personal oscila entre el 53,3 %, en el País Vasco, y el 78,5 %, en Extremadura.

El gasto público realizado por las Administraciones educativas en los centros de titularidad privada ascendió en 2012 a 5.706 millones de euros, distribuidos, principalmente, entre educación infantil y primaria (2.917 millones de euros; 51,1 %), educación secundaria (2.455 millones de euros; 43,0 %) y educación especial (311 millones de euros; 5,4 %). La figura B1.5 muestra la distribución del total de conciertos y subvenciones –transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada– realizados en 2012 por comunidad autónoma y nivel de enseñanza. En cifras absolutas sobresalen Cataluña (1.043 millones de euros), la Comunidad de Madrid (914 millones de euros), Andalucía (739 millones de euros), el País Vasco (637 millones de euros) y la Comunidad Valenciana (629 millones de euros).

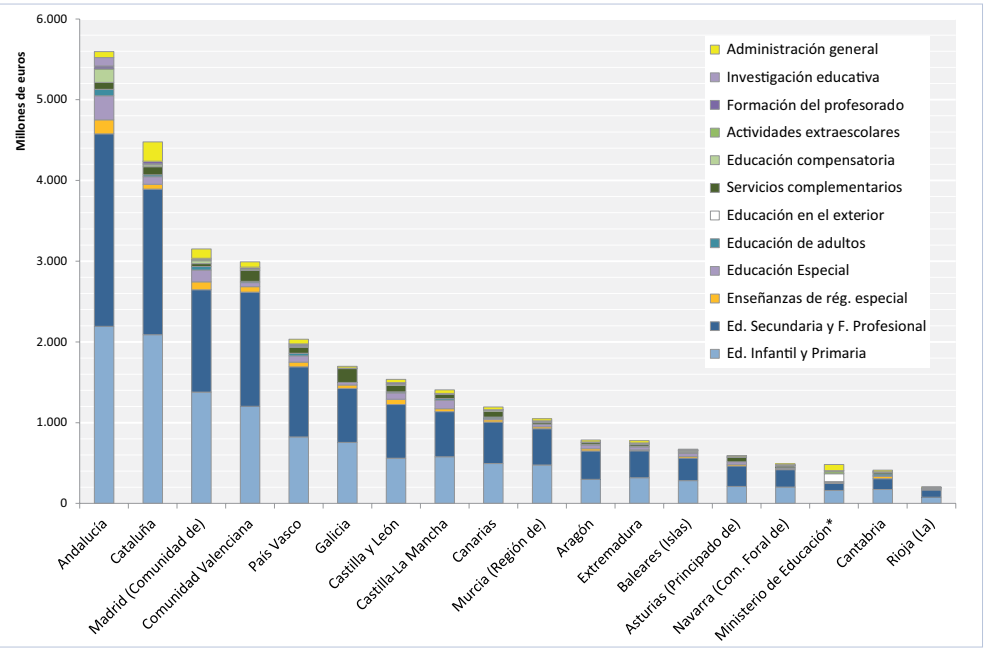
Figura B1.2
Distribución del gasto público total en Educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b102.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura B1.3
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y comunidad autónoma. Año 2012

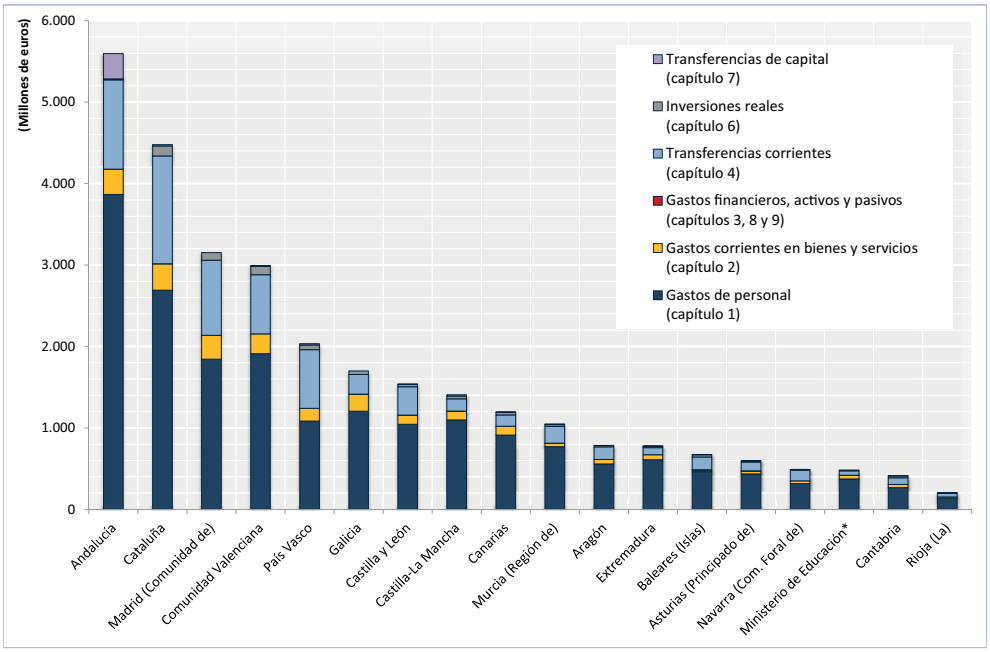


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b103.pdf >

*Gasto realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte una vez deducidas las transferencias a las comunidades autónomas.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

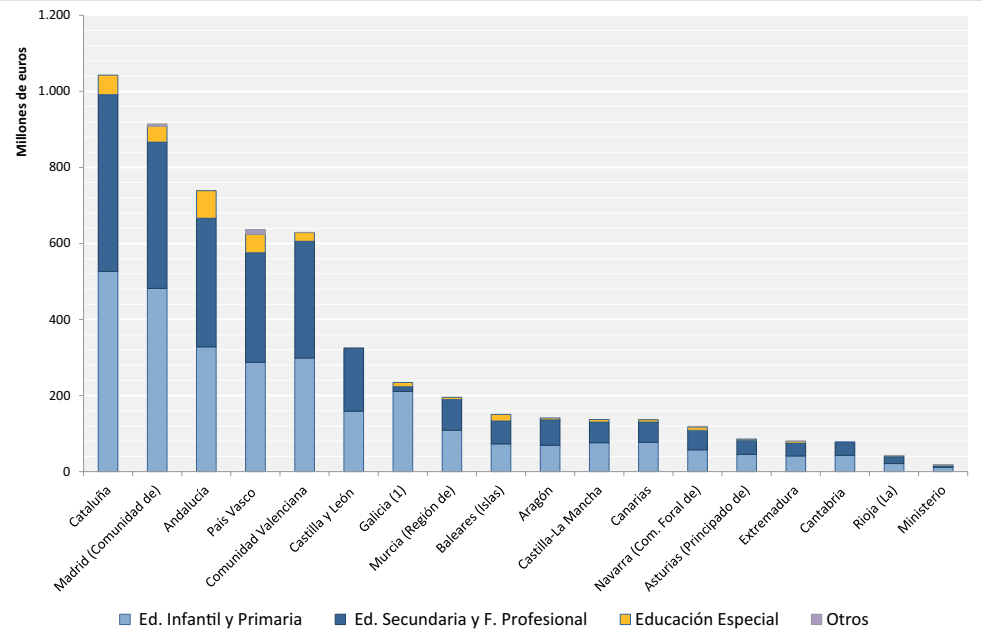
Figura B1.4
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y comunidad autónoma. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b104.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura B1.5
Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada por comunidad autónoma y tipo de enseñanza. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b105.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otra parte, las corporaciones locales han venido efectuando un apreciable esfuerzo de gasto en el ámbito educativo. En la tabla B1.7 se detalla la distribución del gasto realizado en los años 2011 y 2012 por las corporaciones locales en educación no universitaria (2.738 y 2.491 millones de euros, respectivamente) por tipo de actividad educativa. Cabe, no obstante, destacar en ella la reducción relativa de un 9,0 %, en 2012 con respecto a 2011, en cuanto al total de gasto destinado a educación por el conjunto de las corporaciones locales. En la mencionada tabla se puede apreciar que en 2012 la mayor parte de dicho gasto educativo –el 62,4 %– fue destinado a financiar actividades relacionadas con las enseñanzas de educación infantil y de educación primaria.

En la figura B1.6 se detalla la distribución de dicho gasto por comunidad y ciudad autónoma en los ejercicios 2011 y 2012 (2.738 y 2.491 millones de euros, respectivamente). Destaca por su magnitud el gasto realizado por las corporaciones locales de Cataluña en educación no universitaria –805 millones de euros–, lo que supone el 32,3 % del total de gasto realizado por las corporaciones locales de todas las comunidades autónomas en 2012.

Evolución del gasto público en educación

Por capítulos de gasto

La figura B1.7 muestra la serie 2000-2012[2] de evolución del conjunto del gasto público en educación liquidado por las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y Consejerías o Departamentos de Educación de las comunidades autónomas), así como por otros Ministerios, otras Consejerías de las comunidades autónomas, universidades públicas y corporaciones locales. Se incluyen en dicho gasto público los epígrafes correspondientes a educación no universitaria, educación universitaria, formación ocupacional inicial, y becas y ayudas al estudio. Como puede observarse, el incremento de gasto público total en Educación durante el periodo comprendido entre 2000 y 2012 alcanza un valor de 18.272 millones de euros, lo que supone, en términos relativos, un aumento del 64,5 % en 2012 con respecto a 2000, que comporta un 58,5 % en personal (capítulo 1); un 103,0 % en bienes y servicios (capitulo 2); un 81,5 % en transferencias corrientes (capítulo 4); un 46,9 % en gastos de capital (capítulos 6 y 7) y un 46,8 % en otros gastos, que incluyen gastos financieros, activos y pasivos (capítulos

2. Se toma como origen del intervalo considerado el año 2000, pues corresponde al ejercicio en el que se extendió a toda las comunidades autónomas las competencias de gestión en materia educativa.

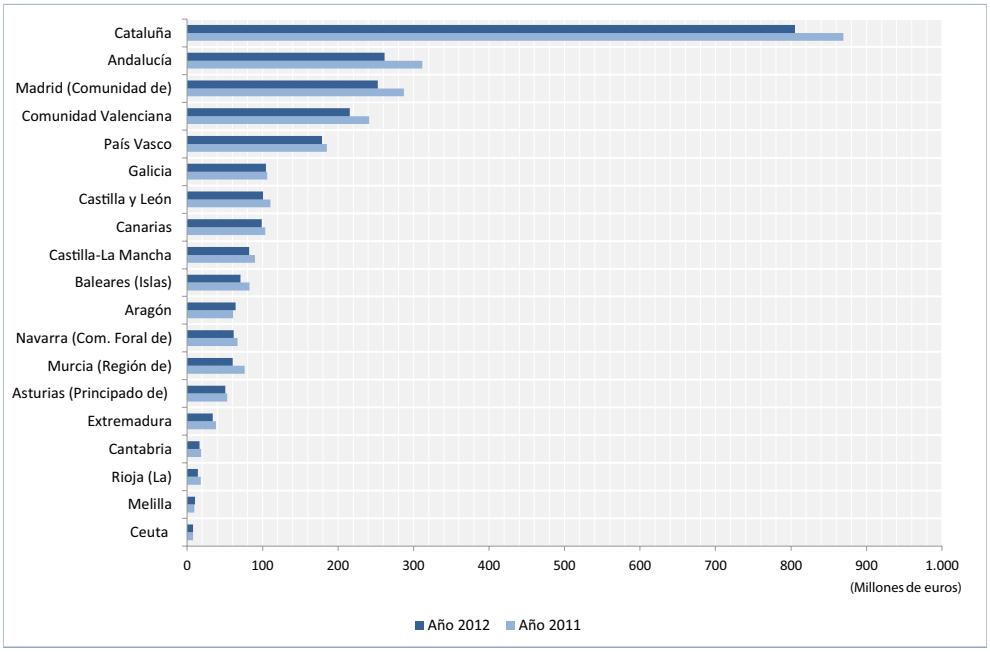
3, 8 y 9), financiación de origen privado a las universidades públicas (partida de ajuste), y cotizaciones sociales imputadas (gasto sin distribuir). Sin embargo, tras el máximo correspondiente a 2009, se aprecia un cambio de tendencia que lleva consigo una reducción del gasto público en educación del 13,5 % entre 2009 y 2012.

Tabla B1.7
Gasto realizado por las corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2011 y 2012

	Año 2011		Año 2012		Variación 2012/2011 (%)
	(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Educación infantil y primaria	1.685.894,7	61,6	1.554.938,9	62,4	-7,8
Educación secundaria y formación profesional	270.712,1	9,9	224.716,4	9,0	-17,0
Enseñanzas de régimen especial	190.070,4	6,9	167.224,6	6,7	-12,0
Educación especial	28.517,9	1,0	26.226,7	1,1	-8,0
Educación de adultos	25.552,8	0,9	24.312,7	1,0	-4,9
Servicios complementarios	171.269,0	6,3	164.135,8	6,6	-4,2
Actividades extraescolares y anexas	350.109,3	12,8	313.981,9	12,6	-10,3
Becas y ayudas al estudio	15.911,8	0,6	15.174,0	0,6	-4,6
Total	2.738.038,0	100,0	2.490.711,0	100,0	-9,0

Fuente: Estadística de Presupuestos Liquidados de Corporaciones Locales del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la estructura del gasto en educación de las Corporaciones Locales.

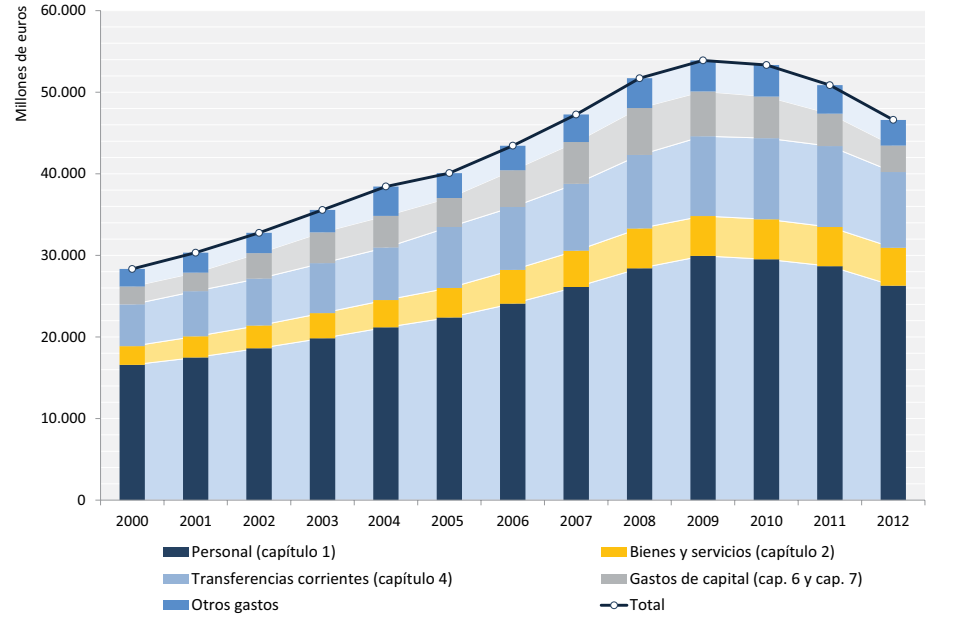
Figura B1.6
Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por comunidad y ciudad autónoma. Años 2011 y 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b106.pdf >

Fuente: Estadística de Presupuestos Liquidados de Corporaciones Locales del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la estructura del gasto en educación de las Corporaciones Locales.

Figura B1.7
Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2000-2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b107.pdf >

Nota: 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 datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

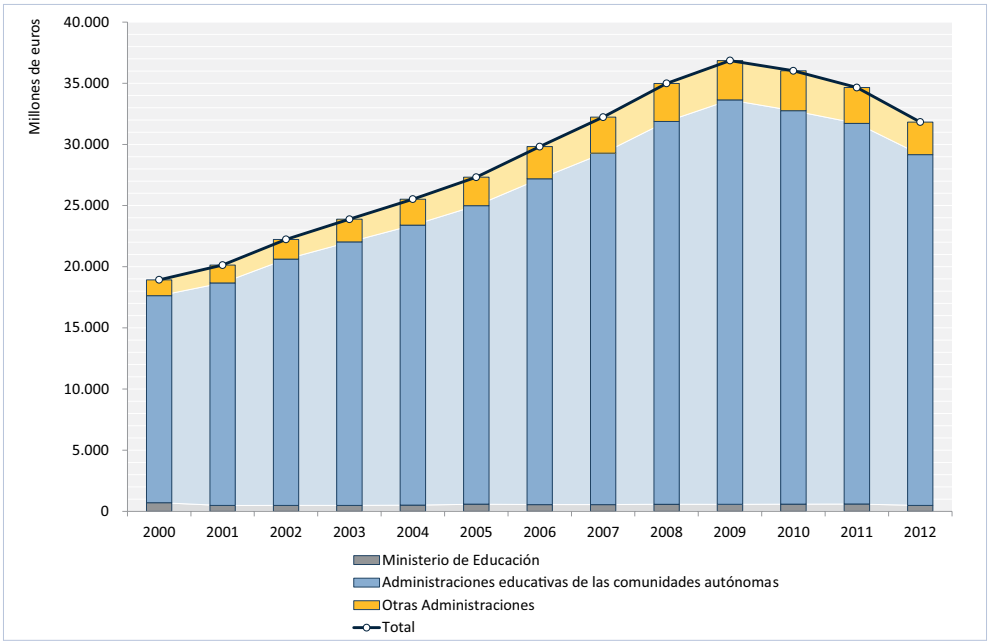
En educación no universitaria

Cuando el análisis se centra en la evolución del gasto público liquidado por todas las Administraciones entre los años 2000 y 2012, referido exclusivamente a la educación no universitaria, de nuevo se aprecia que la tendencia creciente del gasto observada desde 2000 hasta 2009 se invierte en el periodo comprendido entre 2009 y 2012, retrocediendo en este último año hasta una cifra similar a la del año 2007 (véase figura B1.8). Cabe señalar que los tres tipos de administraciones consideradas en la citada figura presentan un patrón de evolución similar, con su máximo en el ejercicio de 2009 y una reducción de diferente magnitud en los tres años siguientes. Por otra parte, se advierte en ella con toda claridad 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, Administraciones educativas de las comunidades autónomas y otras Administraciones.

En el intervalo comprendido entre 2000 y 2012, el gasto público total en instituciones de educación no universitaria experimentó un aumento del 68,1 % en 2012 con respecto a 2000 (reducción del 32,0 % en el gasto realizado por el Ministerio de Educación; incremento del 69,5 % por parte de las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, y del 104,8 % en el gasto realizado por otras Administraciones, que incluye otros Ministerios, otras Consejerías o Departamentos de las comunidades autónomas y las Corporaciones locales). Por otro lado, se observa una reducción de gasto en 2012 con respecto a 2011, que globalmente supone una variación relativa de -8,1 %, distribuida de la forma siguiente: -18,9 % en el gasto realizado por el Ministerio de Educación, -7,9 %, en el gasto realizado por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, y -9,0 % en el gasto realizado por el resto de las Administraciones públicas.

Cuando el análisis de la evolución del gasto público en el periodo comprendido entre 2000 y 2012 en instituciones de educación no universitaria, se efectúa por tipo de actividad (véase la figura B1.9), se advierte que las actividades que experimentan los mayores incrementos en cifras absolutas, en el conjunto del periodo, son las relacionadas con la educación secundaria, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial (5.196 millones de euros; 63,1 %), y las dirigidas a educación infantil y primaria (5.370 millones de euros; 63,9 %). En lo que respecta a la variación del gasto entre 2009 y 2012 por actividad académica, se observa que todas las actividades experimentaron una reducción del gasto que, globalmente, supuso una bajada de 5.060 millones de euros, lo que equivale a una reducción relativa del 13,7 %.

Figura B1.8
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2000-2012

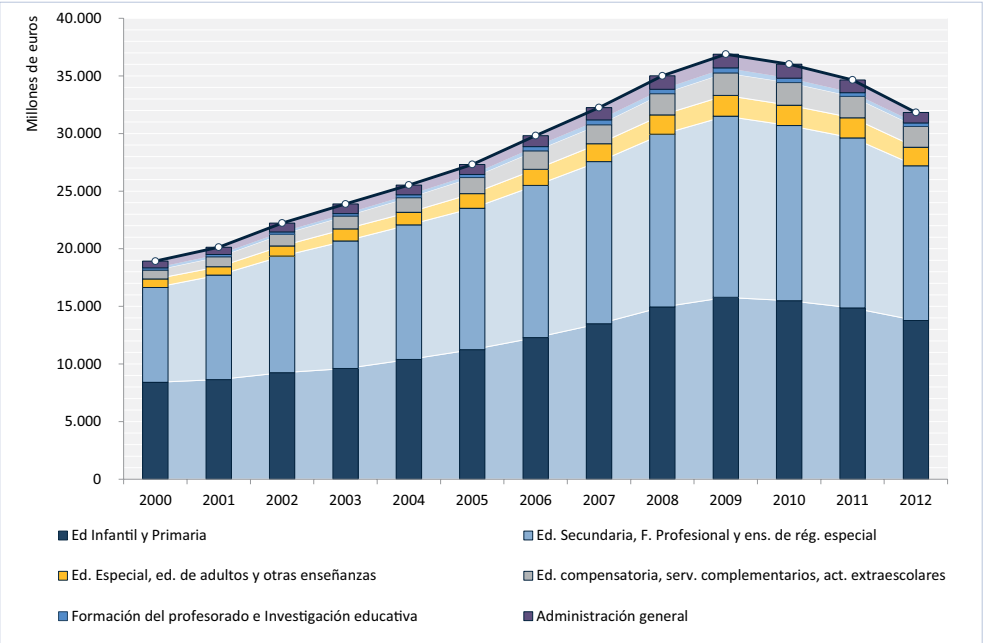


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b108.pdf >

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

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

Figura B1.9
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2000-2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b109.pdf >

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

El gasto público por alumno en España

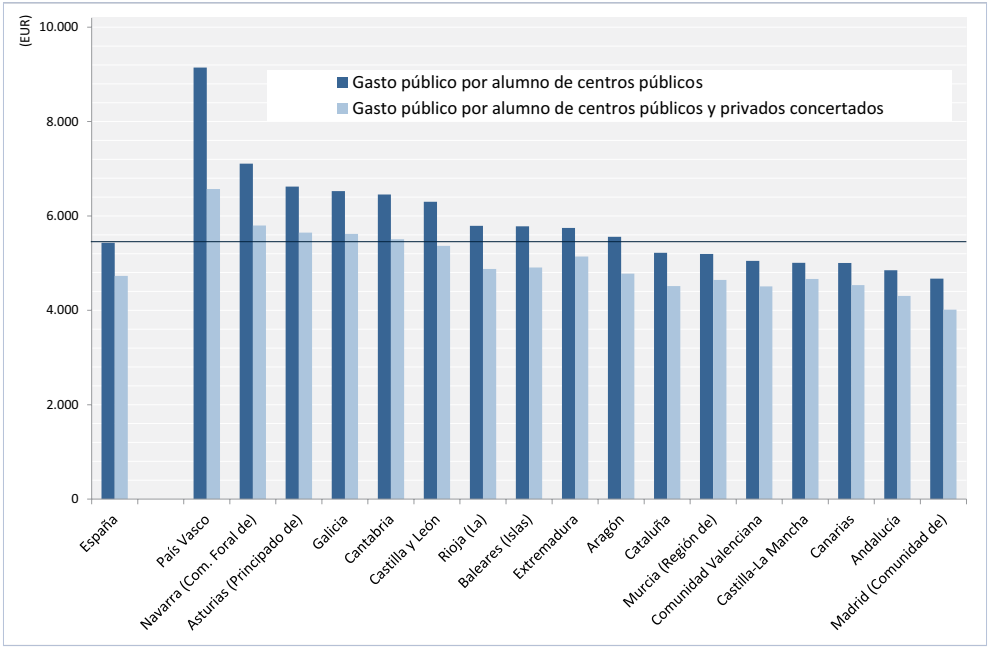
Un indicador que hace posible la comparación interregional, en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por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

Los datos relativos a dicho indicador que se emplean en el presente epígrafe, y que servirán de base a los ulteriores análisis, proceden también 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 B1.10 muestra la posición de las diferentes comunidades autónomas con respecto a este indicador de gasto educativo. Asimismo, recoge el gasto público por alumno escolarizado en centros públicos. De acuerdo con la información disponible, el conjunto del territorio nacional gastó en el año 2012, en promedio, 5.431 euros por cada alumno de enseñanzas no universitarias del sistema educativo escolarizado en centros públicos y 4.729 euros por cada alumno escolarizado en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados con enseñanzas concertadas). No obstante lo anterior, 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; por ejemplo, el grado de dispersión de la población escolar.

El factor que explica mejor las cifras de gasto público por alumno escolarizado en centros públicos es el número medio de alumnos por profesor que imparte enseñanzas no universitarias en centros públicos. La figura B1.11 representa gráficamente la relación existente entre ambas variables sobre 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.

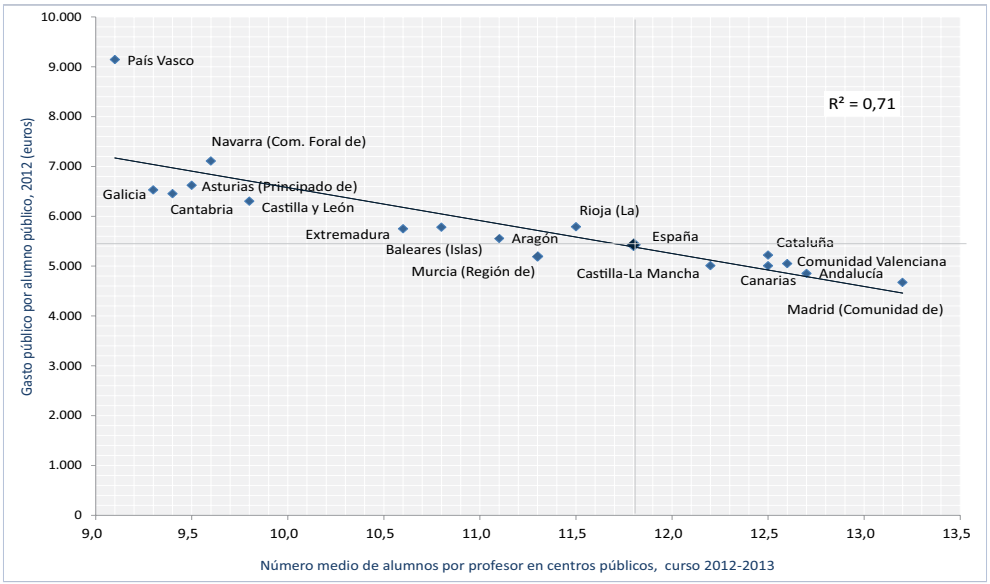
Figura B1.10
Gasto público por alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos según la titularidad del centro por comunidades y ciudades autónomas. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b110.pdf >

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

Figura B1.11
«Gasto público por alumno» *vs.* «número medio de alumnos por profesor» en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b111.pdf >

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

Por otro lado, el factor que incide más significativamente sobre las diferencias entre comunidades autónomas, con respecto al número medio de alumnos por profesor, es el grado de dispersión de su correspondiente población escolar, medible por el porcentaje, sobre el total de alumnos, de los escolarizados en municipios pequeños en cuanto a población. De igual modo, en los núcleos urbanos poco poblados las condiciones de escolarización se alejan significativamente de las ratios alumnos/aula legalmente establecidas para las diferentes etapas educativas, lo que disminuye la ratio alumno/profesor e incrementa el gasto por alumno, tal y como se pone de manifiesto en la figura B1.12.

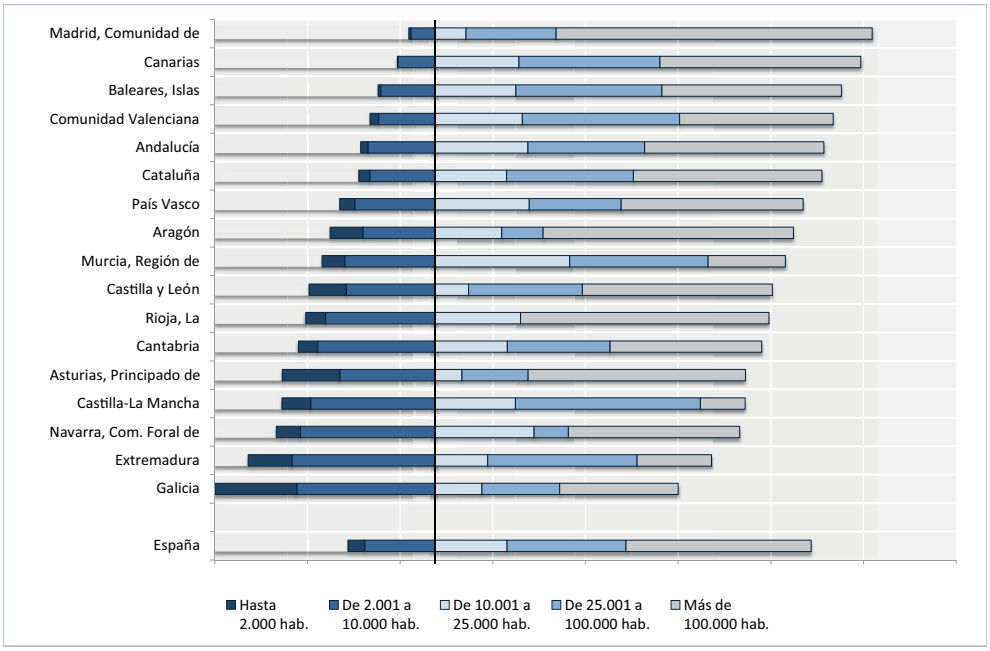
En la figura B1.12 aparecen ordenadas las comunidades autónomas según el porcentaje de alumnado matriculado en poblaciones con menos de 10.000 habitantes. Las comunidades autónomas con mayor proporción de alumnado escolarizado en poblaciones de tamaño mediano o grande tienden a presentar un número medio mayor de alumnos por profesor. Así, la Comunidad de Madrid (5,6 %) y Canarias (8,0 %) son las que poseen los menores grados de dispersión geográfica de la población escolar y, consiguientemente, están en el grupo de las que tienen una mayor ratio alumnos/profesor. En el extremo opuesto se sitúan Galicia (47,4 %), Extremadura (40,2 %), Navarra (34,2 %), Castilla-La Mancha (33,0 %) y el Principado de Asturias (32,9 %), comunidades autónomas que se encuentran, por lo general, en el grupo de las que presentan un número medio de alumnos por profesor más bajo.

Otro aspecto que influye en el coste del servicio educativo es el efecto de insularidad, que siendo un condicionante fijo, sin embargo su incidencia es 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, intrainsular 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 regulatorias. 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.

El gasto público en educación en los países de la Unión Europea

Con el fin de facilitar una comparación que permita ubicar la posición de la educación española en cuanto a gasto público en el panorama internacional, en lo que sigue 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.

Figura B1.12
Distribución porcentual del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por tamaño de municipio y comunidad autónoma. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b112.pdf >

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

Gasto público en educación referido al gasto público total

En la figura B1.13 se ofrece una comparación del gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, entre los países de la Unión Europea en los años 2010 y 2011[3]. En la citada figura aparecen ordenados, de mayor a menor, los países de la Unión Europea según el porcentaje del gasto público total destinado a gasto público en educación. Por un lado, se advierte que no hay diferencias notables en el valor de este indicador entre los años 2010 y 2011, excepto en Irlanda y Malta, que aumentan el valor de este indicador en 3,3 y 3,2 puntos porcentuales, respectivamente. Por otro lado, si se considera el total de los países de la Unión Europea, del total del gasto público realizado en 2011, el 10,8 % se dedica a educación. España presenta un valor de este indicador del 10,5 %, similar al de la media europea. En los extremos se encuentran Malta (19,3 %) y Rumanía (7,8 %), país que sufrió una reducción del gasto público en educación, con relación al gasto público total entre 2010 y 2011, de 1 punto.

Gasto público en educación como porcentaje del PIB

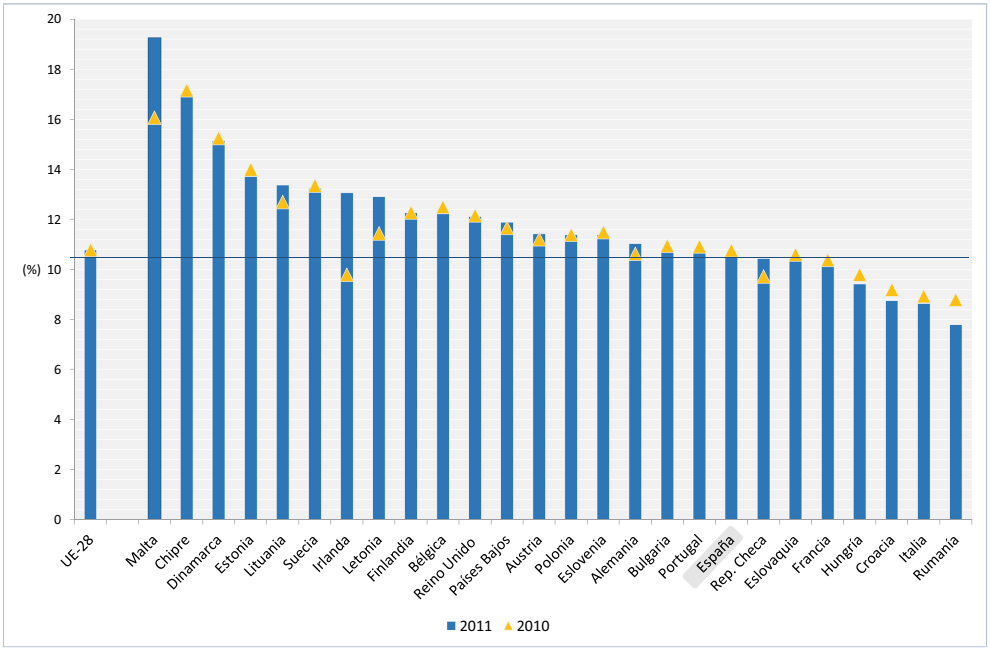
A pesar del consenso de los expertos sobre que el indicador de gasto educativo referido al PIB nacional es el más grueso de los cuatro indicadores de gasto público educativo considerados en este INFORME, a los efectos de comparación europea, este indicador suele estar también presente en los informes internacionales sobre indicadores de educación. En la figura B1.14 aparecen ordenados, de mayor a menor, los 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 las diferentes etapas o niveles de enseñanza.

Cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos, España obtiene para 2011 una cifra de gasto público en educación, en relación con su PIB, del 4,8 %, es decir, 5 décimas por debajo de la media de la Unión Europea (5,3 %). En esa relación ordenada de los países europeos, España se sitúa en la posición décima novena cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos; en octava posición cuando se considera el gasto realizado en educación preprimaria (CINE 0) (0,7 %); en décima quinta posición cuando se considera el porcentaje del PIB dedicado al gasto en educación primaria (CINE 1) (1,2 %), y en décima sexta posición cuando se considera el porcentaje del PIB dirigido al gasto en educación terciaria (CINE 5-6) (1,1 %). En relación con

3. El ejercicio 2011 es el último respecto del que se dispone de cifras en las estadísticas oficiales de la Unión Europea.

el nivel de educación secundaria (CINE 2-4), España ocupa el puesto vigésimo primero, con el 1,8 % de su PIB destinado al gasto público en este nivel educativo, seguida por Polonia, Letonia, Bulgaria, Rumanía y Croacia.

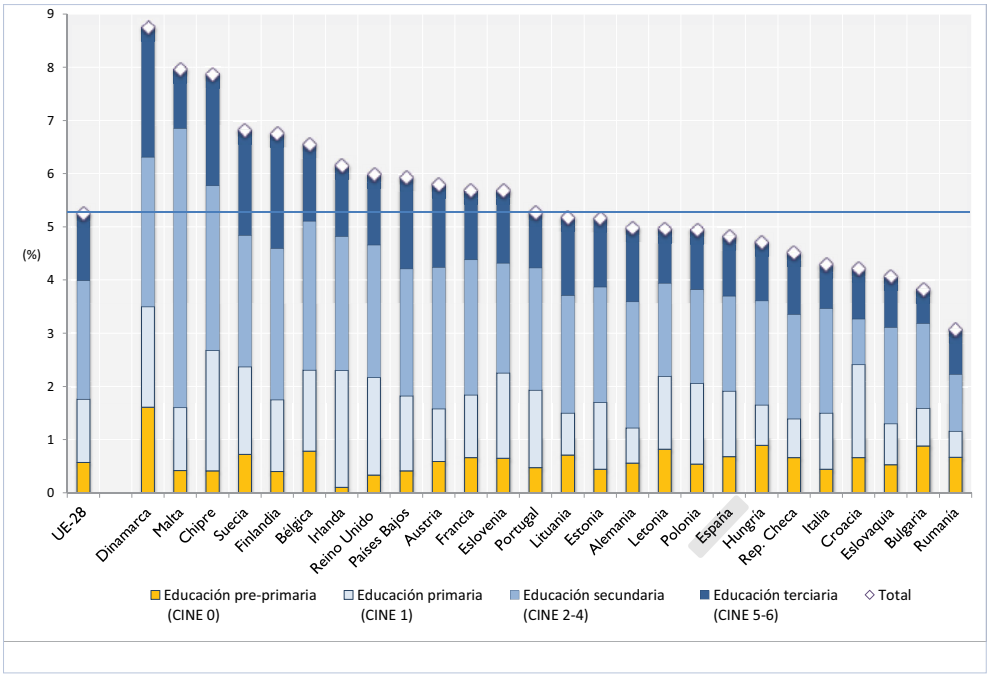
Figura B1.13
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, por países de la Unión Europea. Años 2010 y 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b113.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Figura B1.14
Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) según el nivel educativo por países de la Unión Europea. Año 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b114.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Evolución del gasto público en educación referido al PIB

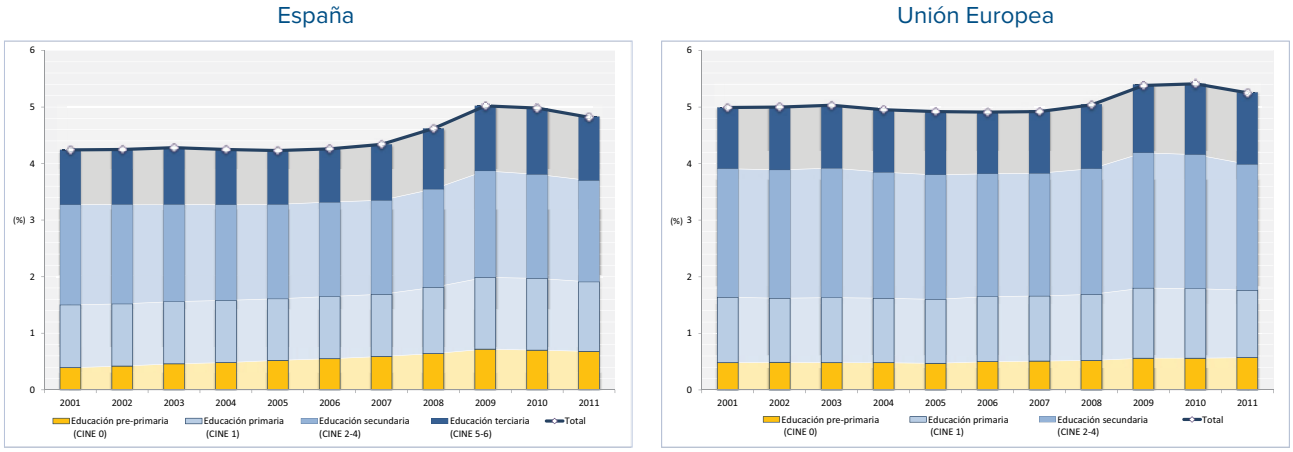
Cabe detenerse en la evolución del gasto público en educación como porcentaje del producto interior bruto (PIB) en España y en el conjunto de la Unión Europea, en todos los niveles educativos, y en cada uno de los tres niveles educativos considerados: educación infantil y primaria (CINE 0-1), educación secundaria (CINE 2-4) y educación terciaria (CINE 5-6), para el periodo comprendido entre 2001 y 2011. La figura B1.15 muestra gráficamente esa evolución; de su análisis se infiere lo siguiente:

– La evolución del gasto público referido al PIB nacional en todos los niveles se sitúa, en promedio, en 6 décimas por debajo a la media de la Unión Europea, aunque a partir de 2008 las diferencias oscilan en torno a 0,4 puntos porcentuales a favor de la media de la Unión.

– La evolución del gasto público en educación terciaria referido al PIB nacional se sitúa en una posición ligeramente inferior al correspondiente a la media de la Unión Europea, con diferencias que oscilan en torno a 0,1 puntos porcentuales a lo largo del periodo considerado.

– En el caso de la educación secundaria (secundaria inferior y secundaria superior) la diferencia es mucho mayor y oscila alrededor de 0,5 puntos porcentuales a favor de la media de la Unión Europea.

Figura B1.15
Evolución del gasto público en educación como porcentaje del producto interior bruto (PIB) en España y en el conjunto de la Unión Europea, por niveles educativos. Años 2001 a 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b115.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

El gasto anual por alumno en instituciones públicas en la Unión Europea

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

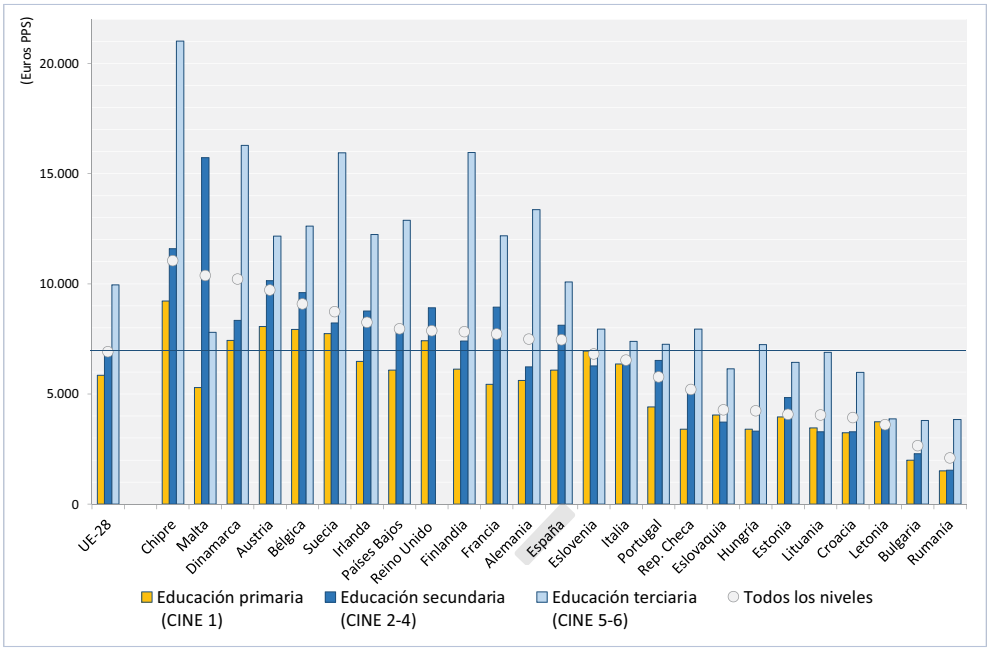
En los análisis internacionales comparados, se calcula el gasto público por alumno como el cociente entre el gasto público realizado en las instituciones públicas –ajustando los datos económicos de cada país según su paridad de poder adquisitivo en euros (euros PPS, *purchasing power standard*)– y el correspondiente número de alumnos, en equivalente a tiempo completo. En la figura B1.16 aparecen los 25 países de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor en función del gasto anual por estudiante en instituciones públicas según el nivel educativo para el año 2011.

En educación primaria (CINE 1), el gasto anual por alumno en instituciones educativas públicas oscila entre los 1.502,4 euros PPS de Rumanía y los 9.216,1 euros PPS de Chipre, cifra que supone alrededor de 1,6 veces los 5.851,4 euros PPS correspondientes a la media de la Unión Europea a 28. En España el gasto por alumno en educación primaria asciende a 6.079,9 euros PPS, lo que la sitúa en la décima primera posición cuando los países se ordenan de mayor a menor según el valor de este indicador.

En educación secundaria (CINE 2-4), el gasto por alumno en instituciones educativas públicas más alto se da en Malta (15.725,4 euros PPS, alrededor de 2,3 veces la media de la Unión Europea de 6.837,4 euros PPS).

En España el gasto anual por alumno en centros públicos es de 8.122,0 euros PPS, lo que la sitúa en la décima posición cuando se disponen los países de la Unión en orden descendente según el gasto anual por estudiante de educación secundaria en instituciones públicas (véase la figura B1.16).

Figura B1.16
Gasto anual por alumno en instituciones públicas en los países de la Unión Europea según el nivel educativoAño 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b116.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Gasto anual por alumno, según el nivel educativo, referido al PIB 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 por alumno en instituciones públicas con respecto al PIB per cápita. Se define como la relación porcentual entre el gasto por alumno en instituciones educativas 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 su definición, este indicador permite poner en relación el gasto individual con el nivel de riqueza por habitante de un país (véase apartado «A4.2. El producto interior bruto por habitante»).

En la figura B1.17 aparecen los 25 países de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto anual por estudiante en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo de educación primaria (CINE 1), de educación secundaria (CINE 2-4) y de educación terciaria (CINE 5-6), referido al año 2011.

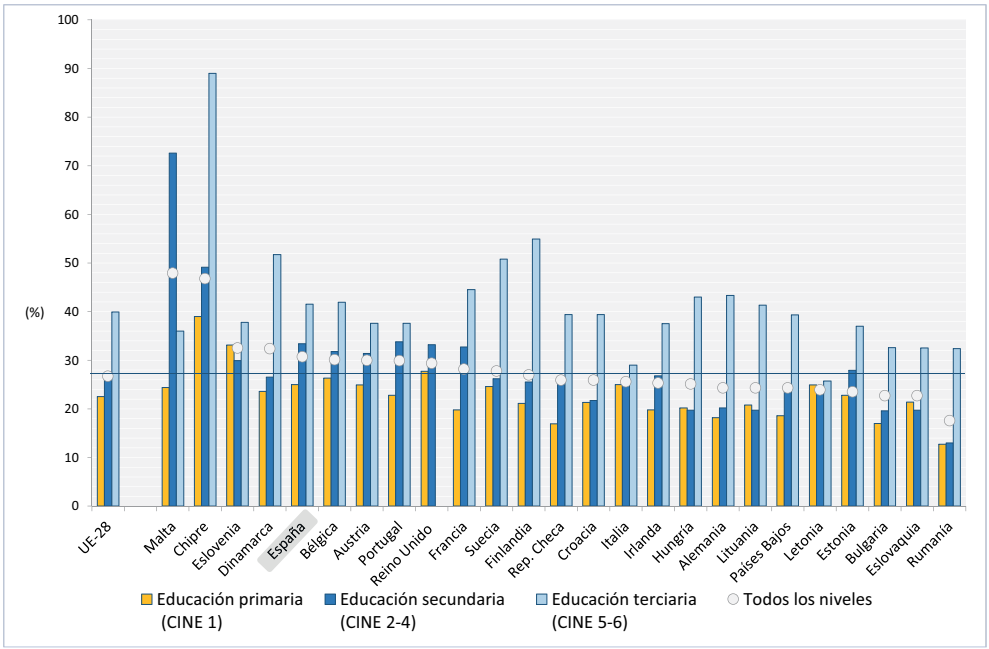
En educación primaria (CINE 1), el gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita oscila entre el 12,7 % de Rumanía y el 39,0 % de Chipre, cifra que supone más de 16 puntos porcentuales por encima de la media de la Unión Europea, que es del 22,5 %. En España dicho indicador alcanza en el año 2011 la cifra del 25,0 %, lo que la sitúa en quinta posición y a 2,5 puntos porcentuales por encima de la media europea.

En educación secundaria (CINE 2-4), Malta, con un 72,6 %, se sitúa en primera posición con respecto al citado indicador de gasto público, referido al PIB per cápita. España, con un 33,4 %, se coloca en cuarta posición, 7,0 puntos porcentuales por encima de la media europea (26,4 %).

Las discrepancias que se observan en el comportamiento de España en materia de gasto público en educación, particularmente en educación secundaria, según se refiera este al gasto por alumno –expresado, bien en términos absolutos, bien como porcentaje del PIB per cápita (ver figuras B1.16 y B1.17)– o al gasto total como porcentaje del PIB (véase figura B1.14), es atribuible, en buena medida, a la menor tasa de escolarización en

educación secundaria superior (CINE 3) que presenta España en relación con la media de la Unión Europea, y que es consecuencia de la magnitud tan destacada que adquieren nuestras cifras de abandono escolar temprano. Si el alumnado que abandona estuviera escolarizado y se mantuvieran las cifras de gasto por alumno, el valor en términos absolutos aumentaría, como lo haría también el valor de gasto educativo referido al PIB total.

Figura B1.17
Gasto anual por alumno en instituciones públicas en los países de la Unión Europea en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo. Año 2011



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b117.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Evolución del gasto por alumno según el nivel educativo

Las figuras B1.18 y B1.19 permiten efectuar un análisis comparado de tendencias en materia de gasto público por alumno, expresado mediante los dos indicadores anteriores –en euros PPS y referido al PIB per cápita–, en el periodo comprendido entre 2001 y 2011.

La primera de las figuras –B1.18– se refiere al gasto público por alumno en instituciones públicas considerando cada uno de los niveles educativos. De su análisis se infiere lo siguiente:

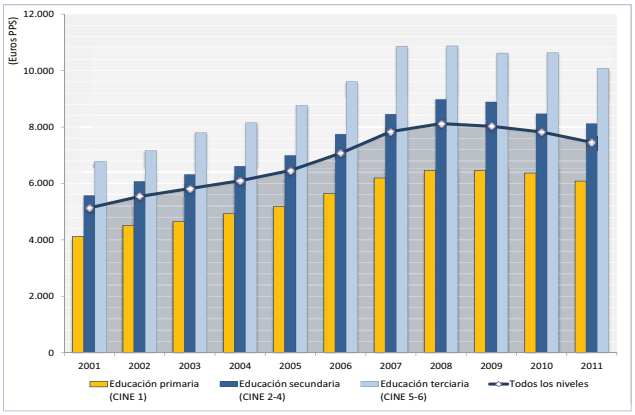
- Cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos, el gasto público por alumno se mantiene en España por encima de la media de la Unión Europea.
- En educación secundaria (CINE 2-4) el gasto público por alumno en España ha incrementado notablemente su distancia con respecto a la media europea en dicho periodo, situándose al final del mismo en 1.284,6 euros PPS por encima de dicha media (8.122,0 euros PPS en España, frente a 6.837,4 euros PPS en el conjunto de la Unión Europea), aun a pesar de la caída de España en los dos últimos ejercicios y la subida de la Unión Europea en ese bienio.

La segunda figura (B1.19) representa la evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas referido al PIB per cápita. De su análisis se infiere, en este caso, lo siguiente:

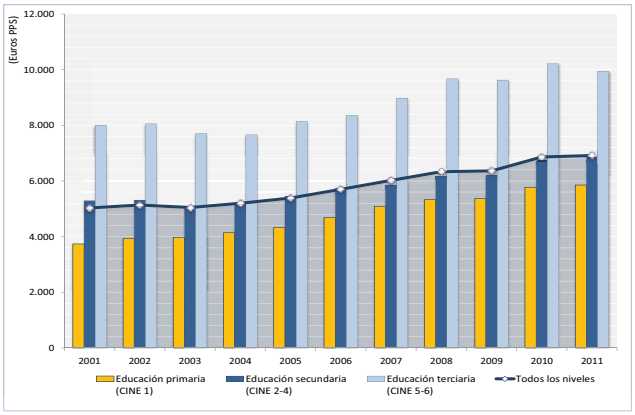
- Una evolución creciente y cuasi paralela de España y de la media de la Unión Europea en lo concerniente a dicho indicador de gasto educativo para la educación primaria, manteniéndose España por encima de dicha media.
- Una evolución creciente en los diez primeros ejercicios para la educación secundaria, que es mucho más acusada para España, y que la sitúa por encima de la media europea de forma significativa. Esta evolución refleja un mayor esfuerzo de gasto con relación al nivel de riqueza de nuestro país.

Figura B1.18
Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en España y en el conjunto de la Unión Europea, según el nivel educativo. Años 2001 a 2011

España



Unión Europea

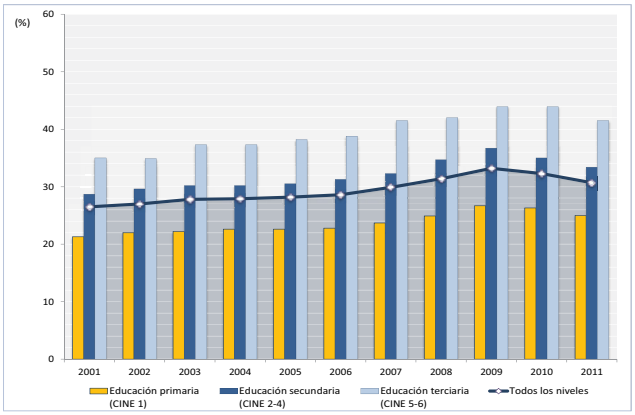


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b118.pdf >

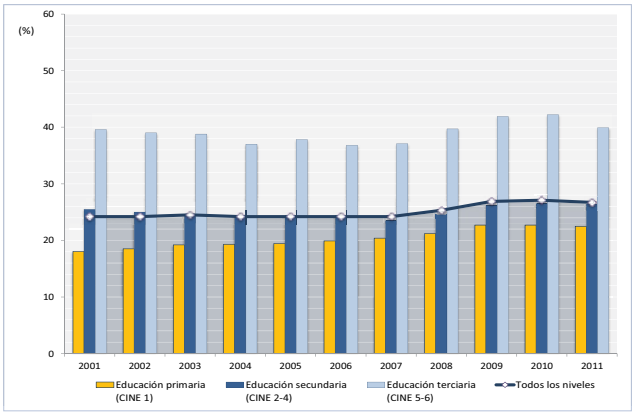
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

Figura B1.19
Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea, según el nivel educativo. Años 2001 a 2011

España



Unión Europea



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b119.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

B2. La financiación y el gasto privado en educación

De acuerdo con la información disponible, en el presente INFORME se describen dos aspectos del gasto privado en educación. En primer lugar, se analiza el gasto que realiza el conjunto de los centros de enseñanza reglada no universitaria de titularidad privada –financiados o no con fondos públicos–, haciendo una referencia explícita al gasto público destinado a centros privados con enseñanzas financiadas con fondos públicos. Aun cuando, por su origen, no se trata este de un gasto privado, está destinado a instituciones educativas de titularidad privada. En segundo lugar, se considera el gasto que las familias destinan a la educación de sus hijos. Para todo ello se examinan, en lo que sigue, los resultados de las encuestas más recientes realizadas a tal propósito por el Instituto Nacional de Estadística. Se trata, en fin de cuentas, de un intento pertinente de tomar en consideración todos aquellos *inputs* que están contribuyendo, de un modo u otro, a la obtención de los resultados que se describen en el capítulo D. LOS RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO del presente INFORME.

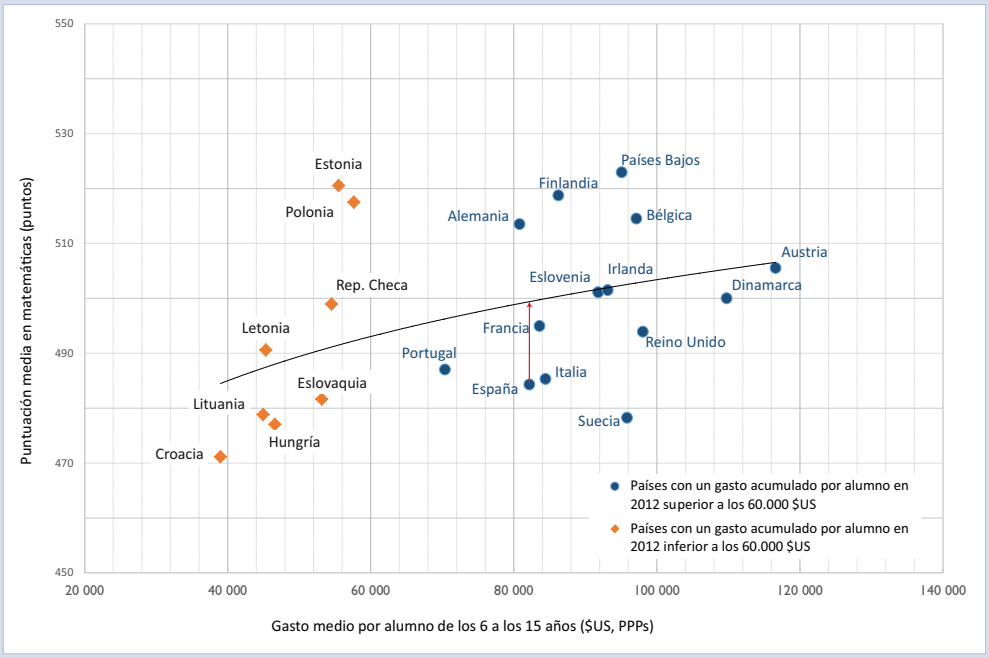
Cuadro B1.1
La eficiencia del gasto educativo

El término eficiencia es empleado por los economistas para considerar la extensión en la cual decisiones relativas a la asignación de recursos limitados maximizan los beneficios para la sociedad. El concepto de eficiencia comprende los *inputs* (costos), los *outputs* (resultados) o los *outcomes* (beneficios), así como la relación entre ellos.

La expresión operacional más sencilla de la eficiencia referida al gasto educativo corresponde al cociente entre el *output* o resultados y el *input* o recursos, y representa el resultado obtenido por unidad de gasto educativo para un centro, para una región o para un país determinado.

Es posible efectuar una aproximación gráfica al concepto tomando como expresión del gasto educativo el acumulado por alumno entre los 6 y los 15 años; y como medida de los resultados, los del rendimiento obtenido en las pruebas de PISA. La figura adjunta representa la nube de puntos correspondiente al conjunto de los países de la Unión Europea y la línea que mejor se ajusta a dicha nube (curva de eficiencia). En este caso, al tratarse de países comparables en materia de gasto, la curva de eficiencia es prácticamente una línea recta.

Relación entre el gasto acumulado por alumno desde los 6 a los 15 años y el rendimiento en matemáticas en los países de la Unión Europea según PISA 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por PISA 2012.

Cuando se centra la atención en el caso de España, se observa que su correspondiente punto en el diagrama *input/outpout* está situado por debajo de la curva de eficiencia, lo que indica que sus resultados son inferiores a lo que cabría esperar de los recursos aportados por el sistema. Con un gasto acumulado medio por alumno entre los 6 y los 15 años similar, Francia y Alemania obtienen mejores resultados, o lo que es lo mismo, disponen de sistemas educativos más eficientes. Por otra parte, países como Polonia o la República Checa, que forman parte del grupo de países con un gasto acumulado por alumno inferior a los 60.000 $US obtienen, sin embargo, mejores resultados. Así que, a igualdad de *inputs*, el sistema educativo español disponía en 2012 de un cierto recorrido de mejora hasta alcanzar la curva de eficiencia, lo que se representa en la gráfica mediante una flecha vertical.

Ello plantea el reto de optimizar la asignación de los recursos priorizando el destino de estos sobre aquellos factores cuyo impacto en la mejora de los resultados es máximo –es decir, de gastar mejor–. Se trata, en definitiva, de conseguir que la sociedad se beneficie, en mayor medida, de su propio esfuerzo económico en favor de la educación.

< Voto particular n.º 1 >

A
B
C
D
E

B2.1. Financiación y gastos de la enseñanza privada

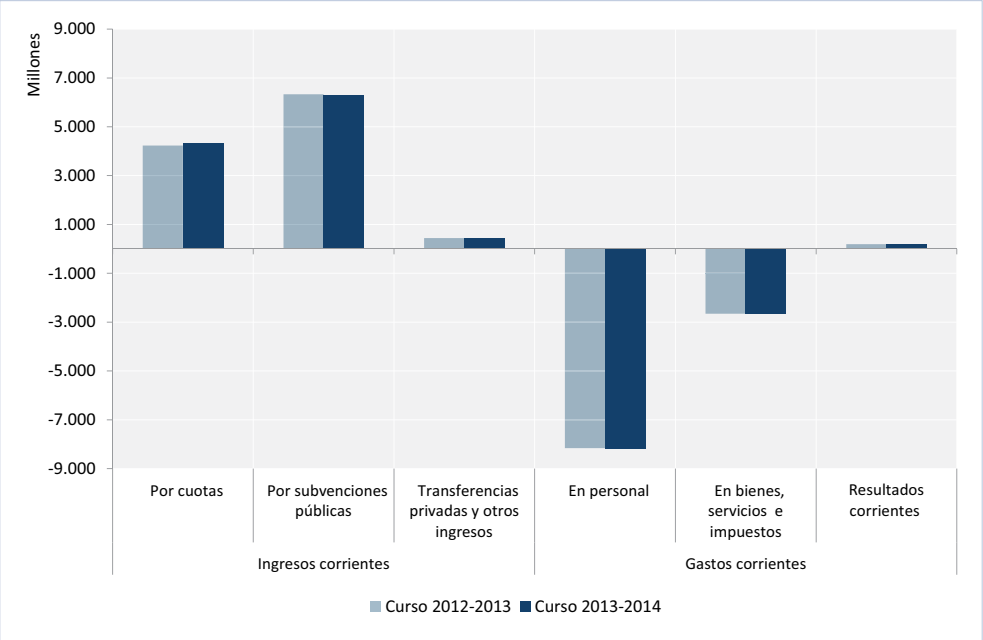
Las cifras que se aportan en este epígrafe se refieren al conjunto del alumnado de la enseñanza de titularidad privada, cuyas enseñanzas pueden estar o no financiadas con fondos públicos. Salvo lo relativo al gasto de personal, se trata de una aproximación no desagregada por tipo de centro, que viene condicionada por las limitaciones de las fuentes; constituye una actualización para el curso 2013-2014, proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, que ha sido elaborada por dicho organismo oficial, a petición del Consejo Escolar del Estado, a partir de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009-2010»[4].

Estructura de ingresos y gastos corrientes

En el curso 2013-2014 la enseñanza de titularidad privada no universitaria de España obtuvo unos resultados corrientes (ingresos corrientes – gastos corrientes) de 190,1 millones de euros, lo que supone una reducción del 1,2 % con relación al curso anterior. El análisis de este resultado ha de considerar el peso significativo que tiene la enseñanza privada no concertada en el conjunto de la enseñanza de titularidad privada. A título indicativo, cabe recordar que en el curso 2013-2014, el 31,8 % del alumnado español matriculado en enseñanzas de régimen general lo estaban en centros de titularidad privada; el 25,3 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 6,5 % en centros privados no concertados.

La figura B2.1 muestra la estructura de ingresos y gastos corrientes en el conjunto de las enseñanzas no universitarias en los centros de titularidad privada de España, en los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Figura B2.1
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Cursos 2012-2013 y 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b201.pdf >

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Por un lado, los ingresos corrientes que percibieron los centros educativos de titularidad privada en el conjunto del territorio nacional se situaron en 11.042,1 millones de euros, cifra que equivale a 4.269 euros por alumno y que supone un aumento del 0,1 % con respecto al curso anterior. El 56,8 % de esos ingresos corrientes procedieron de la Administración Pública, el 39,1 % de las cuotas pagadas por los hogares y el 4,0 % restante de transferencias o de otros ingresos privados (donaciones, pagos de asociaciones de padres y madres, concesiones de servicios, etc.).

< Voto particular n.º 2 >

4. Esta encuesta se enmarca dentro de las operaciones estadísticas del Instituto Nacional de Estadística de periodicidad quinquenal.

Por otro lado, en el curso 2013-2014, los gastos corrientes de los centros de enseñanza no universitaria de titularidad privada ascendieron a 10.852,1 millones de euros, lo que representa un aumento del 0,3 % con respecto al curso anterior, y equivale a un gasto por alumno de 4.196 euros en el conjunto de las enseñanzas no universitarias. Dichos gastos corrientes son los necesarios para el funcionamiento del centro y comprenden tres grandes grupos: gastos de personal, gastos corrientes en bienes y servicios, e impuestos. Se excluyen, por tanto, en este cómputo los bienes no inventariables que serían, en tal caso, gastos de capital y no gastos corrientes. En el curso 2012-2014, el 75,5 % de los gastos se destinó a las retribuciones del personal, el 24,0 % a gastos en bienes y servicios, y el 0,5 % al pago de impuestos.

En lo que se refiere a la estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas para el curso 2013-2014, se observa que las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña, Canarias, Valenciana, Galicia, Cantabria, Baleares, La Rioja y Extremadura son las que presentan unos resultados corrientes positivos. El resto de los territorios, sin embargo, presentan unos gastos corrientes superiores a los ingresos corrientes (véase la tabla B2.1).

Tabla B2.1
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores totales. Curso 2013-2014

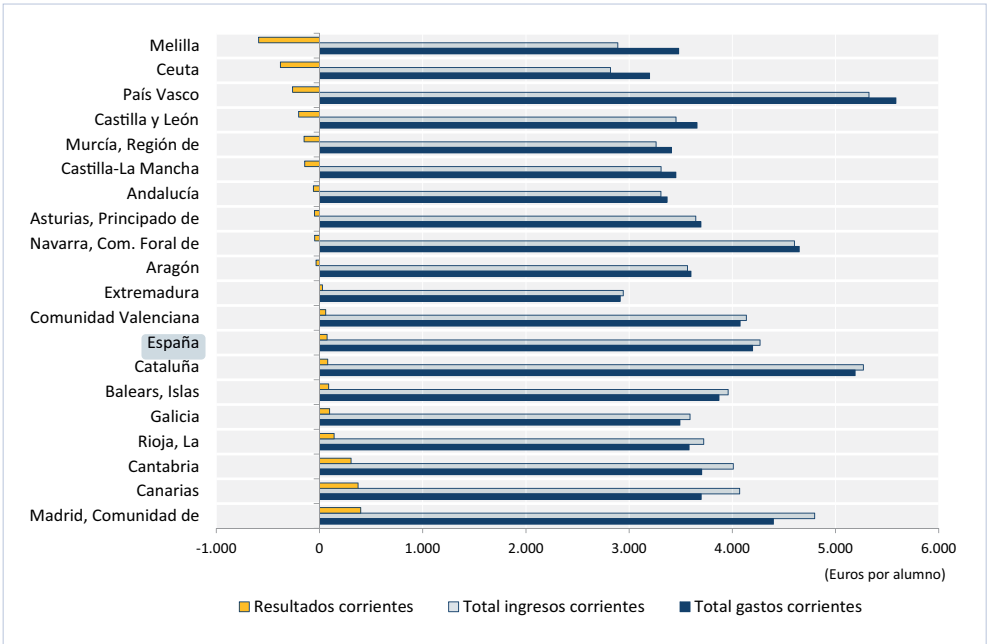
Unidades: miles de euros

	A. Ingresos por cuotas	B. Subvenciones públicas	C. Transferencias privadas y otros ingresos	I. Total Ingresos Corrientes (A+B+C)	D. Gastos de personal	E. Otros Gastos Corrientes	G. Total Gastos Corrientes (D+E)	Resultados Corrientes (I-G)
Andalucía	408.486,2	882.460,8	47.042,4	1.337.989,4	1.088.802,9	273.363,0	1.362.165,8	-24.176,4
Aragón	80.588,8	153.901,6	8.531,2	243.021,6	185.321,1	59.959,4	245.280,5	-2.258,9
Asturias, Principado de	52.215,2	88.468,2	3.601,1	144.284,6	111.340,5	34.897,0	146.237,4	-1.952,8
Baleares, Islas	79.978,9	149.230,8	6.536,9	235.746,7	185.109,1	45.382,0	230.491,2	5.255,5
Canarias	120.805,9	177.053,5	13.378,4	311.237,8	208.027,6	74.681,5	282.709,1	28.528,7
Cantabria	18.150,5	88.823,2	4.067,2	111.040,8	85.978,8	16.589,5	102.568,3	8.472,5
Castilla y León	82.645,0	299.493,3	21.082,4	403.220,8	352.456,5	74.446,4	426.902,9	-23.682,1
Castilla-La Mancha	57.424,6	157.395,4	8.890,7	223.710,7	180.062,3	53.390,4	233.452,6	-9.741,9
Cataluña	1.109.801,4	1.137.465,0	126.125,9	2.373.392,3	1.737.484,0	599.879,6	2.337.363,6	36.028,6
Comunidad Valenciana	395.330,1	742.395,6	36.732,9	1.174.458,6	891.467,9	265.918,9	1.157.386,8	17.071,8
Extremadura	19.517,4	85.385,1	4.832,0	109.734,5	91.096,9	17.564,6	108.661,5	1.073,0
Galicia	151.367,7	237.844,6	11.634,9	400.847,2	303.482,9	86.527,0	390.009,9	10.837,3
Madrid, Comunidad de	1.400.769,8	980.864,2	99.899,2	2.481.533,2	1.559.026,7	715.822,0	2.274.848,7	206.684,5
Murcia, Región de	54.863,7	200.951,5	7.163,4	262.978,6	230.431,9	44.563,5	274.995,4	-12.016,8
Navarra, Com. Foral de	41.966,5	127.538,4	8.536,8	178.041,7	137.933,9	41.935,0	179.868,9	-1.827,2
País Vasco	233.661,6	694.109,1	33.787,3	961.558,1	768.556,8	240.174,9	1.008.731,6	-47.173,6
Rioja, La	11.207,0	53.645,6	2.628,9	67.481,5	52.597,0	12.310,5	64.907,5	2.574,0
Ceuta	1.257,5	10.563,5	68,6	11.889,5	12.045,2	1.442,4	13.487,5	-1.598,0
Melilla	1.039,8	8.243,5	679,0	9.962,3	10.803,2	1.191,0	11.994,2	-2.031,9
Total Nacional	4.321.077,6	6.275.832,9	445.219,3	11.042.129,8	8.192.025,2	2.660.038,2	10.852.063,5	190.066,3

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Con el fin de establecer comparaciones homogéneas entre las comunidades y ciudades autónomas en materia de los Ingresos y Gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria, resulta conveniente referirse a los valores en euros por alumno, en lugar de a los valores totales; de ese modo, se tiene en cuenta el número de alumnos de cada uno de los territorios. En la figura B2.2, que representa los ingresos, gastos y resultados corrientes –en euros por alumno– en centros privados de enseñanza no universitaria, por comunidades y ciudades autónomas, se puede apreciar que los resultados corrientes oscilan desde los 590 euros negativos por alumno de Melilla hasta los 400 euros positivos por alumno de la Comunidad de Madrid.

Figura B2.2
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores por alumno. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b202.pdf >

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Desglose de ingresos y gastos corrientes de financiación privada más relevantes

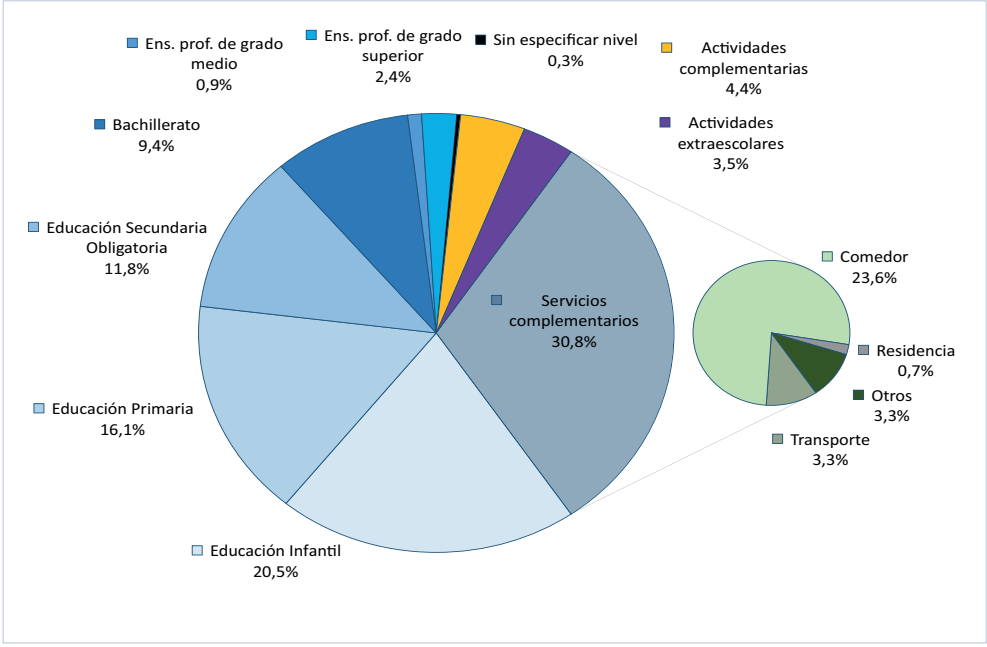
Ingresos por cuotas procedentes de las familias

La figura B2.3 proporciona una información más detallada de los «ingresos por cuotas» aportados por las familias en el conjunto de la enseñanza no universitaria de titularidad privada en España en el curso de referencia. En la citada figura se observa que el 69,2 % de las cuotas abonadas por las familias lo fueron para actividades escolares, que comprenden actividades docentes (61,2 %) en enseñanzas no concertadas, complementarias (4,4 %) y extraescolares (3,5 %); y el 30,8 % para servicios complementarios, principalmente para el comedor escolar (23,6 %).

En la encuesta EFINYGAS (Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada), efectuada por el Instituto Nacional de Estadística, se incluyen bajo el término «actividades escolares» tanto las actividades docentes de enseñanza reglada (de carácter gratuito en el sistema público y privado concertado para los niveles de Educación Infantil 2.º Ciclo, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) como las actividades complementarias y extraescolares.

Se consideran *actividades complementarias* las desarrolladas como complemento de la actividad escolar, en las que puede participar de forma voluntaria el conjunto del alumnado. Son ejemplos de este tipo de actividades de carácter formativo: excursiones, competiciones deportivas, visitas a museos o empresas, etc. Se definen como *servicios complementarios* los servicios de transporte, comedor, residencia y otros servicios (servicios de atención al alumnado antes o después del horario escolar, servicios médicos, psicopedagógicos, etc.) que pueden ser prestados al alumnado del centro. Las actividades y servicios complementarios de los centros concertados, según

Figura B2.3
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Valores totales. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b203.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

establece el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985 de 18 de diciembre, Reguladora del Derecho a la Educación, tienen carácter voluntario y no forman parte del horario lectivo. Las a*ctividades extraescolares*[5] son aquellas que se realizan fuera del horario escolar, tienen carácter voluntario y están dirigidas preferentemente al alumnado del centro. Estas actividades están enfocadas a fomentar diversos aspectos de la formación extracurricular.

La tabla B2.2 muestra los resultados de desagregar, por comunidad autónoma, el gasto familiar en los centros privados en España. En ella se observa que el 32,4 % del total nacional corresponde a las familias de la Comunidad de Madrid, seguida de Cataluña (25,7 %).

Tabla B2.2
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores totales. Curso 2013-2014

Unidades: miles de euros

	Actividades escolares	Servicios complementarios	Total	
			Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	302.362,4	106.123,9	408.486,2	9,5
Aragón	51.759,6	28.829,2	80.588,8	1,9
Asturias, Principado de	34.275,3	17.940,0	52.215,2	1,2
Baleares, Islas	55.306,0	24.672,9	79.978,9	1,9
Canarias	86.408,8	34.397,1	120.805,9	2,8
Cantabria	9.837,5	8.312,9	18.150,5	0,4
Castilla y León	51.374,1	31.270,9	82.645,0	1,9
Castilla-La Mancha	37.820,1	19.604,5	57.424,6	1,3
Cataluña	771.467,2	338.334,2	1.109.801,4	25,7
Comunidad Valenciana	264.050,9	131.279,2	395.330,1	9,1

Continúa

5. < BOE-A-1985-12978 >

Tabla B2.2 continuación
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores totales. Curso 2013-2014

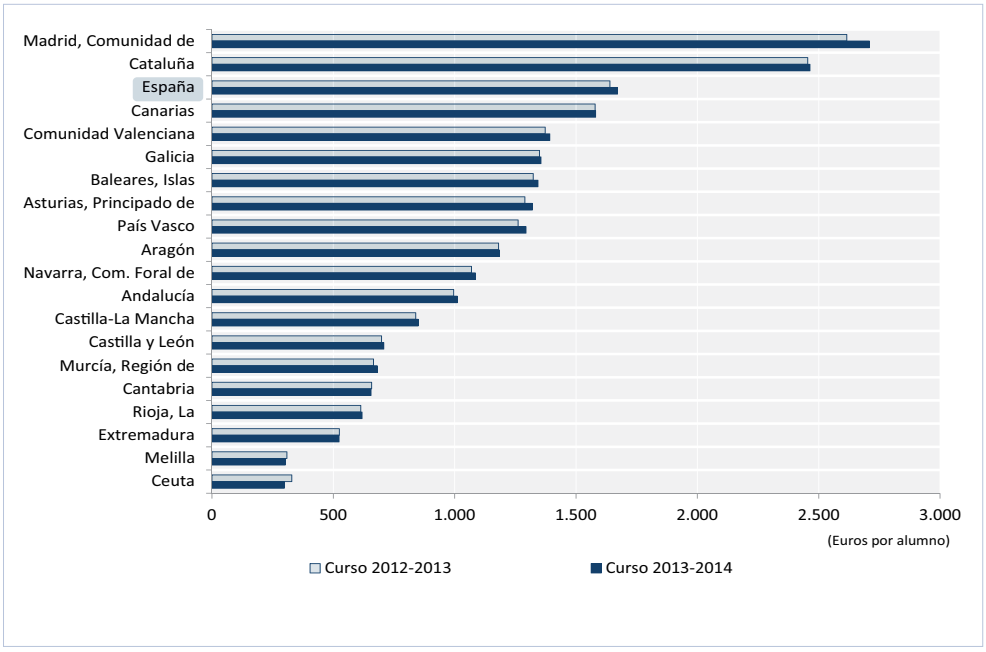
Unidades: miles de euros

	Actividades escolares	Servicios complementarios	Total	
			Valores absolutos	Valores relativos (%)
Extremadura	12.719,5	6.797,9	19.517,4	0,5
Galicia	101.068,4	50.299,3	151.367,7	3,5
Madrid, Comunidad de	1.002.983,8	397.786,0	1.400.769,8	32,4
Murcia, Región de	41.123,7	13.739,9	54.863,7	1,3
Navarra, Comunidad Foral de	23.726,9	18.239,6	41.966,5	1,0
País Vasco	133.598,4	100.063,2	233.661,6	5,4
Rioja, La	6.701,6	4.505,4	11.207,0	0,3
Ceuta	1.250,6	6,9	1.257,5	0,0
Melilla	979,5	60,3	1.039,8	0,0
Total Nacional	2.988.814,3	1.332.263,3	4.321.077,6	100,0

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

En España, las cuotas anuales que en educación no universitaria abonaron las familias al centro supusieron 1.671 euros por alumno escolarizado en centros de titularidad privada. De acuerdo con la información disponible, en el curso 2013-2014 los hogares de la Comunidad de Madrid (2.708 euros) y Cataluña (2.464) fueron los que más pagaron en cuotas por alumno, y los únicos que superaron la media nacional. Por el contrario, las cuotas por alumno más bajas se abonaron en Extremadura (524 euros) y en las ciudades autónomas de Ceuta (302) y de Melilla (298) (véase la figura B2.4).

Figura B2.4
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores por alumno. Cursos 2012-2013 y 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i1b204.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Gasto de personal

Se entiende por gasto de personal todos los pagos que realiza el centro durante el periodo de referencia derivados del personal del centro como contraprestación de los servicios que realizan –independientemente de quién abone sus retribuciones (personal concertado o no)–, así como las cargas sociales obligatorias y facultativas a cargo de la empresa.

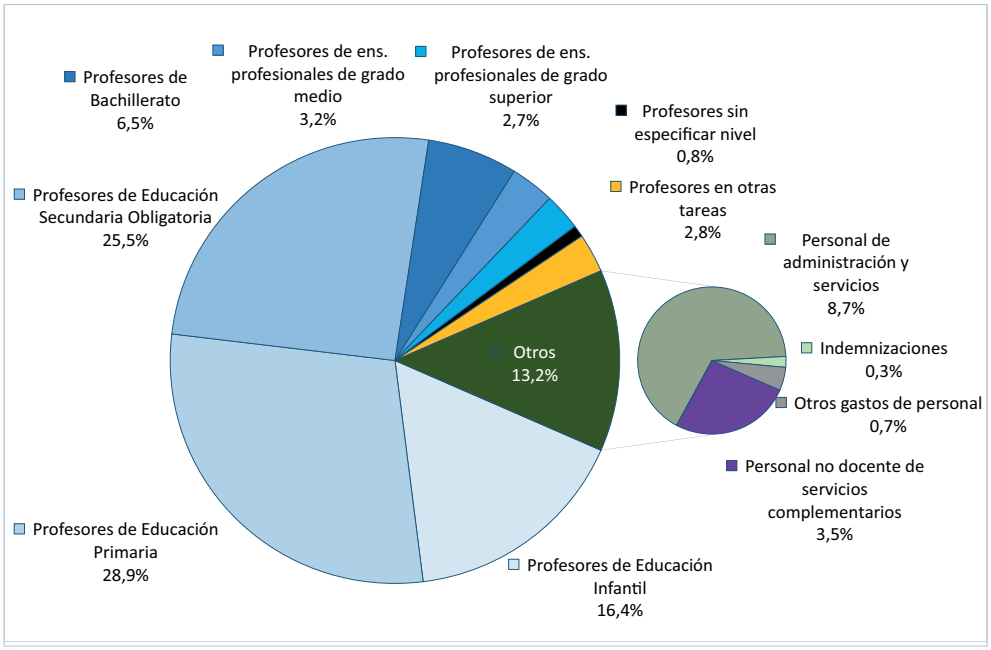
La figura B2.5 presenta la distribución del gasto de personal de acuerdo con el tipo de tarea o actividad docente desarrollada en el centro. El gasto en personal constituye el 75,5 % del total de los gastos corrientes. Además, y de acuerdo con los datos recogidos en dicha tabla, de ese capítulo de gasto el 86,8 % se destina específicamente a la remuneración de personal con tareas docentes, mientras el 13,2 % restante se dedica a abonar retribuciones del personal no docente, indemnizaciones y otros gastos de personal.

La información desagregada por comunidades y ciudades autónomas de los gastos en personal se muestra en la tabla B2.3. En ella se especifica el gasto destinado a remunerar tanto las tareas docentes como las no docentes, a las indemnizaciones y a otros gastos. En la citada tabla se observa que el 74 % del gasto total nacional se distribuye entre cinco comunidades autónomas: Cataluña (1.737,5 millones de euros; 21,2 %), Comunidad de Madrid (1.559,0 millones de euros; 19,0 %), Andalucía (1.088,8 millones de euros; 13,3 %), la Comunidad Valenciana (891,5 millones de euros; 10,9 %) y el País Vasco (768,6 millones de euros; 9,4 %).

Gasto corriente en bienes y servicios

En lo concerniente al total anual de los gastos corrientes en bienes y servicios, la tabla B2.4 ofrece información sobre su distribución por tipo de gasto. El epígrafe de gastos generales (inmuebles, administración y servicios exteriores) supone el de mayor volumen, con un 47,5 % del total de este capítulo, seguido del de servicios complementarios, con un 28,3 %.

Figura B2.5
Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria en España por tipo de tarea. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b205.pdf >

Notas:

1. Enseñanzas profesionales de grado medio: Formación Profesional de grado medio, Programas de Cualificación Profesional Inicial y enseñanzas de régimen especial de grado medio (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Enseñanzas Deportivas).

2. Enseñanzas profesiones de grado superior: Formación Profesional de grado superior y estudios superiores de enseñanzas de régimen especial de grado medio (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza, Arte Dramático y Enseñanzas Deportivas).

3. Educación sin especificar nivel: Educación Especial y Educación para Personas Adultas de carácter formal.

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Tabla B2.3
Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidad y ciudad autónoma. Curso 2013-2014

Unidades: miles de euros

	Tareas docentes	Tareas no docentes	Indemnizaciones y otros gastos	Total	
				Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	943.991,3	137.659,4	7.152,1	1.088.802,9	13,3
Aragón	164.706,3	19.530,6	1.084,2	185.321,1	2,3
Asturias, Principado de	99.074,9	11.963,2	302,3	111.340,5	1,4
Baleares, Islas	162.486,4	21.674,7	948,0	185.109,1	2,3
Canarias	178.183,7	27.478,4	2.365,5	208.027,6	2,5
Cantabria	78.619,9	7.152,4	206,5	85.978,8	1,0
Castilla y León	320.303,8	30.380,2	1.772,5	352.456,5	4,3
Castilla-La Mancha	159.726,6	19.078,8	1.256,8	180.062,3	2,2
Cataluña	1.519.347,9	194.364,5	23.771,6	1.737.484,0	21,2
Comunidad Valenciana	779.778,1	106.598,5	5.091,3	891.467,9	10,9
Extremadura	81.073,3	9.355,0	668,6	91.096,9	1,1
Galicia	265.430,4	36.224,5	1.827,9	303.482,9	3,7
Madrid, Comunidad de	1.301.822,0	238.429,9	18.774,8	1.559.026,7	19,0
Murcia, Región de	208.523,9	20.780,1	1.127,9	230.431,9	2,8
Navarra, Comunidad Foral de	120.125,4	16.550,9	1.257,7	137.933,9	1,7
País Vasco	658.986,2	97.247,4	12.323,1	768.556,8	9,4
Rioja, La	48.359,4	3.918,2	319,4	52.597,0	0,6
Ceuta	11.425,5	600,8	18,9	12.045,2	0,1
Melilla	9.855,8	509,0	438,4	10.803,2	0,1
Total nacional	7.111.821,0	999.496,6	80.707,6	8.192.025,2	100,0

Fuente: «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010». Actualización proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Tabla B2.4
Gastos corrientes en bienes y servicios por tipo de gasto en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Curso 2013-2014

	Valores absolutos (euros)	Valores relativos (%)
A. GASTO EN ACTIVIDADES ESCOLARES		
Actividades docentes y extraescolares	308.759.592	11,8
Actividades complementarias	130.823.572	5,0
Total «A. Gasto en actividades escolares»	439.583.164	16,9
B. GASTO EN SERVICIOS COMPLEMENTARIOS		
Servicio complementario de Transporte	150.603.185	5,8
Servicio complementario de Comedor	543.902.862	20,9
Servicio complementario de Residencia	6.394.111	0,2
Otros servicios complementarios	37.495.758	1,4
Total «B. Gasto en servicios complementarios»	738.395.916	28,3

Continúa

Tabla B2.4 continuación
Gastos corrientes en bienes y servicios por tipo de gasto en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Curso 2013-2014

	Valores absolutos (euros)	Valores relativos (%)
Total «C. Gasto en otros servicios prestados por el centro»	57.606.060	2,2
D. GASTOS GENERALES		
Gastos de los inmuebles	912.511.639	35,0
Gastos de administración	121.149.198	4,6
Otros gastos en servicios exteriores generales	203.700.861	7,8
Total «D. Gastos generales»	1.237.361.697	47,5
Total «E. Dotación amortizaciones de inmovilizado»	132.725.436	5,1
Total Gastos corrientes en bienes y servicios (A+B+C+D+E)	2.605.672.274	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la actualización de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010» proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

La tabla B2.5 presenta la información sobre gastos corrientes en bienes y servicios, desagregada por comunidades y ciudades autónomas, y por naturaleza del gasto (actividades docentes, servicios complementarios y otros gastos generales originados, principalmente por los inmuebles y los de administración). En la referida tabla se puede observar que el 78,6 % del gasto total nacional se distribuye entre cinco comunidades autónomas: Comunidad de Madrid (690,7 millones de euros; 26,5 %), Cataluña (590,4 millones de euros; 22,7 %), Andalucía (266,7 millones de euros; 10,2 %), la Comunidad Valenciana (261,1 millones de euros; 10,0 %), y el País Vasco (239,3 millones de euros; 9,2 %).

Tabla B2.5
Gastos corrientes en bienes y servicios según la naturaleza del gasto en centros privados de enseñanzas no universitarias por comunidad y ciudad autónoma. Curso 2012-2013

Unidades: miles de euros

	Actividades escolares	Servicios Complementarios	Otros servicios prestados por el centro	Gastos generales	Amortizaciones de inmovilizado	Total	
						Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	39.715,2	64.542,4	4.494,4	139.988,3	17.999,0	266.739,2	10,2
Aragón	10.231,7	17.416,5	962,7	27.927,2	2.991,7	59.529,8	2,3
Asturias, Principado de	3.954,8	13.418,1	801,6	13.831,9	1.268,0	33.274,3	1,3
Baleares, Islas	7.534,4	12.256,5	844,4	21.892,4	2.190,4	44.718,1	1,7
Canarias	13.008,0	22.097,7	2.504,0	33.941,1	2.297,0	73.847,8	2,8
Cantabria	1.841,9	5.312,9	461,1	8.079,0	812,2	16.507,1	0,6
Castilla y León	11.508,5	18.135,8	1.523,8	38.335,0	4.419,9	73.923,0	2,8
Castilla-La Mancha	6.576,6	10.513,3	613,7	33.408,0	1.495,2	52.606,8	2,0
Cataluña	117.610,9	156.546,8	18.668,7	273.312,2	24.225,7	590.364,2	22,7
Comunidad Valenciana	42.639,7	77.742,5	7.054,9	118.821,2	14.794,5	261.052,7	10,0
Extremadura	3.570,0	2.684,6	254,9	9.928,5	973,2	17.411,3	0,7
Galicia	12.196,9	25.858,2	1.086,2	41.454,3	4.628,8	85.224,3	3,3
Madrid, Comunidad de	113.776,1	204.476,0	12.733,8	329.754,2	29.993,8	690.733,8	26,5

Continúa

Tabla B2.5 continuación
Gastos corrientes en bienes y servicios según la naturaleza del gasto en centros privados de enseñanzas no universitarias por comunidad y ciudad autónoma. Curso 2012-2013

Unidades: miles de euros

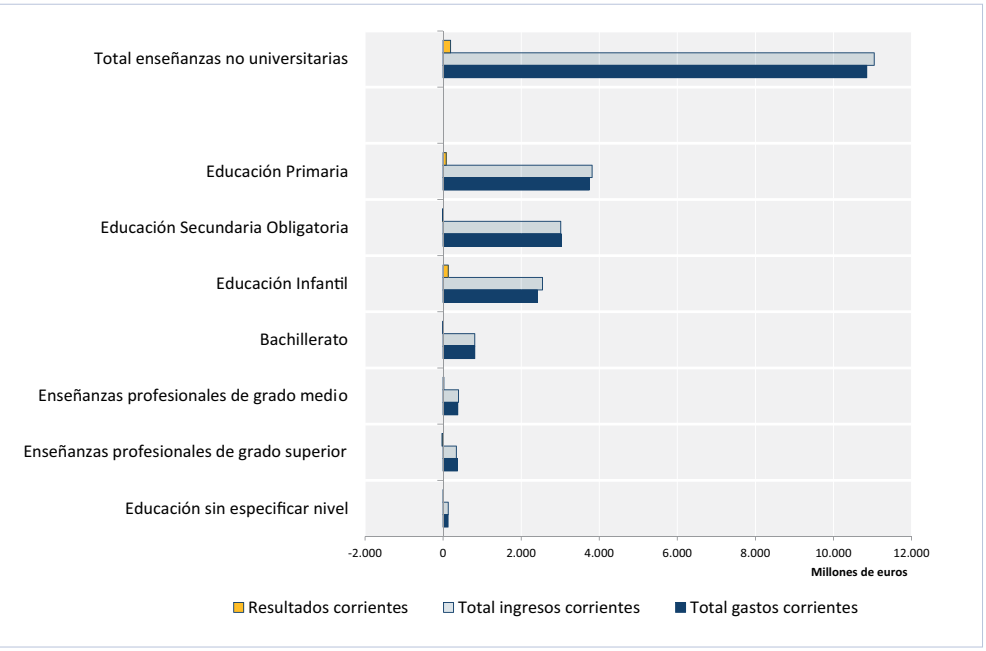
	Actividades escolares	Servicios Complementarios	Otros servicios prestados por el centro	Gastos generales	Amortizaciones de inmovilizado	Total	
						Valores absolutos	Valores relativos (%)
Murcia, Región de	7.768,5	9.026,2	460,0	23.955,0	2.604,3	43.814,0	1,7
Navarra, Comunidad Foral de	7.246,0	14.893,9	380,0	16.842,1	2.378,9	41.740,9	1,6
País Vasco	37.766,5	80.282,7	4.618,5	97.876,2	18.774,8	239.318,7	9,2
Rioja, La	1.807,5	3.130,0	134,8	6.525,5	655,9	12.253,6	0,5
Ceuta	285,8	0,8	8,5	997,3	133,3	1.425,7	0,1
Melilla	544,2	61,4	0,0	492,4	89,1	1.187,0	0,0
Total Nacional	439.583,2	738.395,9	57.606,1	1.237.361,7	132.725,4	2.605.672,3	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la actualización de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010» proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Ingresos y gastos corrientes por nivel educativo

En la figura B2.6 se muestra la distribución de los valores totales absolutos de ingresos y gastos, en miles de euros, por nivel de las enseñanzas. En el apartado de gastos corrientes, 3.738,3 millones de euros (el 34,4 %) se destinan a Educación Primaria; 3.025,6 millones de euros (el 27,9 %) a Educación Secundaria Obligatoria; 2.411,0 millones de euros (el 22,2 %) a Educación Infantil; y 1.677,2 millones de euros (el 15,5 % restante) a Bachillerato (810,4 millones de euros), a programas de cualificación profesional inicial, a enseñanzas profesionales de grado medio y superior, a educación especial y a la educación para adultos de carácter formal.

Figura B2.6
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores totales. Curso 2013-2014

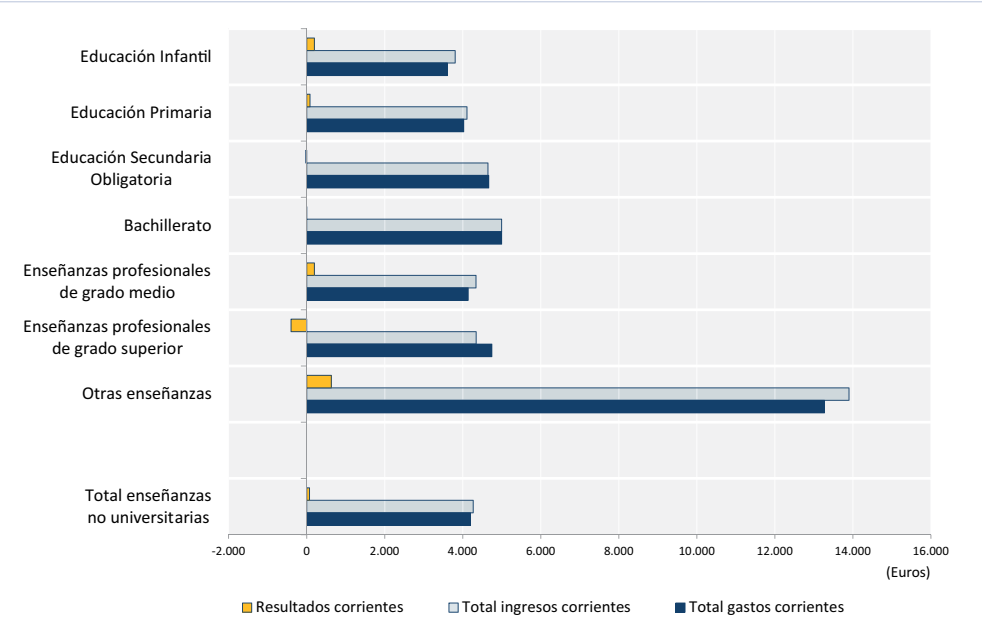


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b206.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de la actualización de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010» proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

Como se ha comentado anteriormente, y con el fin de establecer comparaciones sobre la base de una información más significativa, resulta conveniente referirse a los valores absolutos por alumno en lugar de a los valores totales absolutos; de este modo el dato toma en consideración el número de alumnos que son atendidos en cada nivel de enseñanza. La figura B2.7 incorpora este criterio y ofrece una representación de ingresos y gastos corrientes en los centros de titularidad privada en España según el nivel educativo, utilizando los valores absolutos por alumno correspondientes al curso 2013-2014. Se observa que el conjunto formado por la Educación Especial y la Educación para Adultos de carácter formal –incluidas en la categoría «otras enseñanzas»– es el que presenta las cifras más elevadas por alumno, tanto en ingresos (13.902 euros) como en gastos (13.270 euros).

Figura B2.7
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores por alumno. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b207.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de la actualización de la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2009/2010» proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística.

B2.2. El gasto de los hogares españoles en educación

Encuesta de Presupuestos Familiares

El Instituto Nacional de Estadística realiza la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), con una periodicidad trimestral, desde 1997, y anual, desde 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 2013 el gasto medio anual de una familia española ascendía a 27.098 euros, un 3,7 % menos que el año anterior. En la tabla B2.6 se muestra su distribución entre los doce grupos de gasto en los que lo clasifica la referida encuesta. Todos los grupos de gasto experimentaron disminuciones excepto el «10. Enseñanza», que aumentó un 8,6 %, aunque sigue registrando el mínimo valor de entre ellos, 360,6 euros, que equivale al 1,3 % del total del gasto. El carácter gratuito de la enseñanza obligatoria en los centros educativos financiados con fondos públicos explica, en buena medida, esta circunstancia.

La figura B2.8 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 respecto al año 2012. La Comunidad de Madrid presentaba en el año 2013 la mayor cifra de gasto medio por hogar (639,1 euros), seguida de la Comunidad Foral de Navarra (533,8 euros), el País Vasco 522,11

euros) y de Cataluña (504,6 euros). Como se puede apreciar durante el año 2013, los hogares españoles han aumentado el gasto medio en Enseñanza (8,6 %), destacando con incrementos superiores a un 15 % las comunidades autónomas de Castilla y León (+29,6 %), Islas Baleares (+21,5 %), Extremadura (+20,8 %) La Rioja (19,7 %) y Castilla-La Mancha (+16,4 %); con un decrecimiento apreciable están Asturias (-15,4 %) y Canarias (-14,3 %).

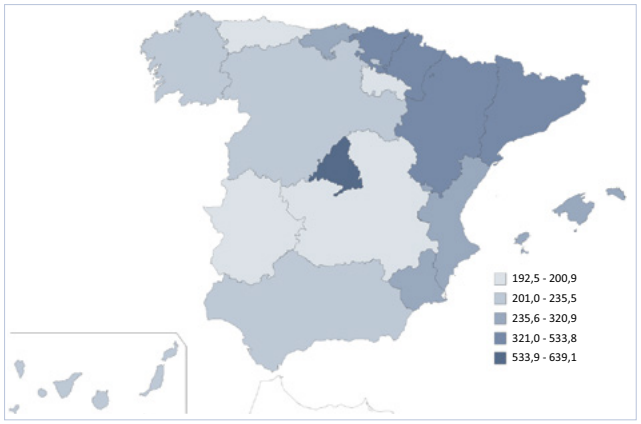
Tabla B2.6
Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2013

	Gasto medio por hogar (euros)	Distribución del gasto (%)
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	4.098,4	15,1
Grupo 2. Bebidas alcohólicas, tabaco y narcóticos	533,82	2,0
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	1.348,38	5,0
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	8.963,51	33,1
Grupo 5. Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos corrientes de conservación de la vivienda	1.147,28	4,2
Grupo 6. Salud	869,91	3,2
Grupo 7. Transportes	3.120,60	11,5
Grupo 8. Comunicaciones	823,3	3,0
Grupo 9. Ocio, espectáculos y cultura	1.536,9	5,7
Grupo 10. Enseñanza	360,6	1,3
Grupo 11. Hoteles, cafés y restaurantes	2.250,9	8,3
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.044,5	7,5
Total Nacional	27.098,0	100,0

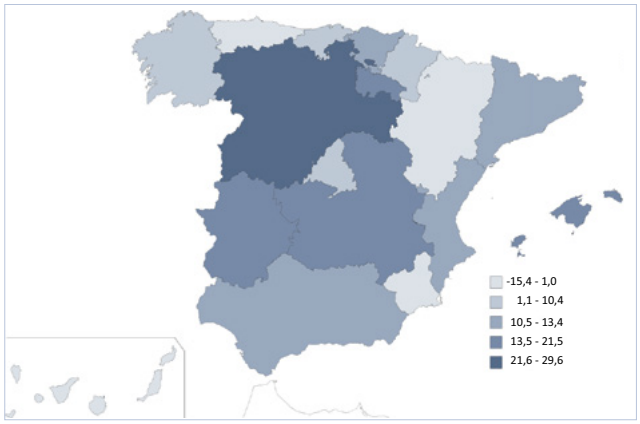
Fuente: «Encuesta de Presupuestos Familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

Figura B2.8
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por comunidades autónomas. Año 2013

Importe (euros)



Variación respecto a 2012 (%)



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b208.pdf >

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

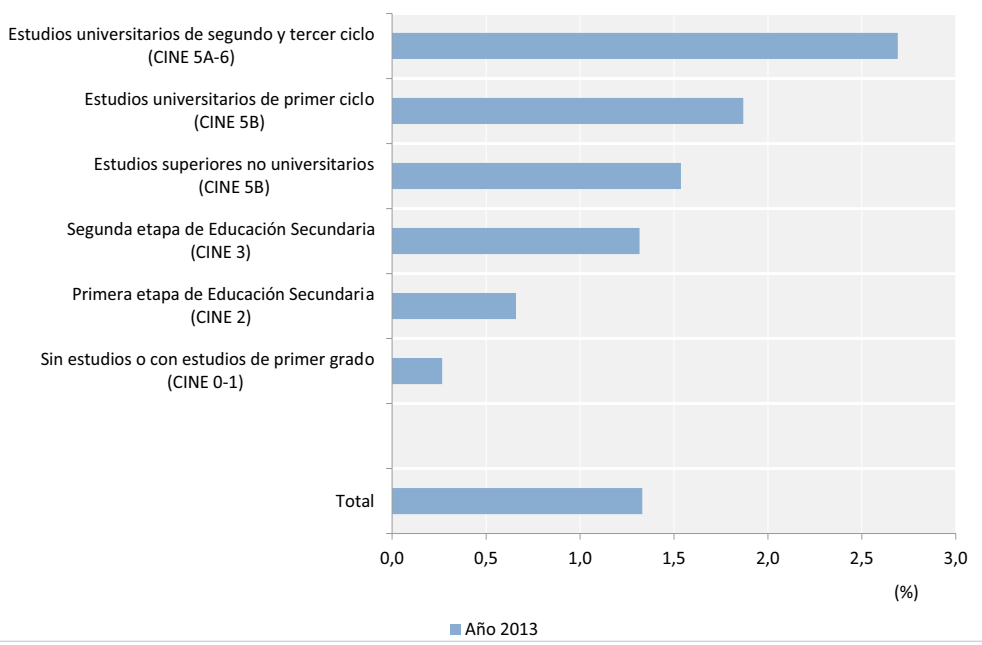
En la tabla B2.7 y en la figura B2.9 se analiza, para el conjunto del territorio nacional, el gasto medio por hogar realizado en educación en el año 2013 según el nivel de formación alcanzado por el sustentador principal. Se observa que hay una relación directa entre el nivel de estudios del sustentador principal del hogar y el gasto dedicado a actividades relacionadas con el grupo de gasto «10. Enseñanza», que asciende a 1.038,7 euros en el caso de que el nivel alcanzado sea de estudios universitarios de segundo y tercer ciclo, seguido por los 624,5 euros que destinan aquellos hogares cuyo sustentador principal tiene como nivel máximo de estudios los universitarios de primer ciclo. La proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por estos hogares es del 2,7 % en el primer caso y del 1,9 % en el segundo.

Tabla B2.7
El gasto medio por hogar en educación según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2013

	Hogares (%)	Gasto medio por hogar en todos los grupos de gasto (euros)	Gasto medio por hogar en educación (euros)
Sin estudios o con estudios de 1.er grado (CINE 0-1)	17,8	18.996,2	50,6
Primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2)	33,4	24.149,9	159,1
Segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3)	18,7	27.884,6	367,0
Formación Profesional de grado superior (CINE 5B)	8,2	29.442,8	452,5
Estudios universitarios de primer ciclo (CINE 5B)	8,5	33.422,1	624,5
Estudios universitarios de 2.º y 3.er ciclo (CINE 5A-6)	13,5	38.594,3	1.038,7
Total	100,0	27.098,0	360,6

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

Figura B2.9
Proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por los hogares según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b209.pdf >

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

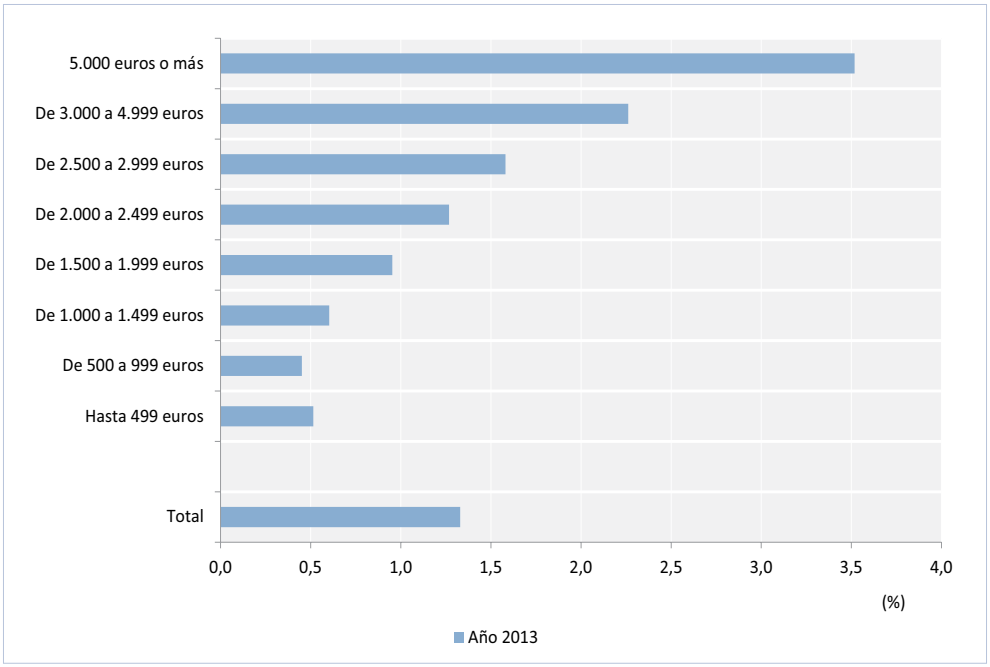
En la tabla B2.8 y en la figura B2.10 se analiza, para el año 2013, el gasto medio por hogar realizado en educación, según el nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar para el conjunto del territorio nacional. Se observa que hay una relación directa entre los ingresos mensuales netos regulares del hogar y el gasto dedicado a actividades relacionadas con el grupo de gasto «10. Enseñanza». Dicho gasto asciende a 2.210,4 euros en el caso de que los ingresos mensuales netos sean más de 5.000 euros, frente a los 1.021 euros que destinan aquellos hogares con un nivel de ingresos mensuales netos entre 3.000 y 5.000 euros. La proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado del hogar es del 3,5 % en el primer caso (más de 5.000 euros de ingresos mensuales netos) y del 2,3 % en el segundo (de ingresos mensuales netos entre 3.000 y 5.000 euros).

Tabla B2.8
El gasto medio por hogar en educación según el nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar en España. Año 2013

	Hogares (%)	Gasto medio por hogar en todos los grupos de gasto (euros)	Gasto medio por hogar en educación (euros)
Hasta 499 euros	5,5	12.983,0	66,8
De 500 a 999 euros	20,2	16.178,7	72,9
De 1.000 a 1.499 euros	22,2	21.726,4	130,9
De 1.500 a 1.999 euros	16,5	27.047,0	257,7
De 2.000 a 2.499 euros	12,3	31.303,8	396,9
De 2.500 a 2.999 euros	10,1	37.217,5	588,3
De 3.000 a 4.999 euros	10,8	45.136,2	1.021,0
5.000 euros o más	2,5	62.829,7	2.210,4
Total	100,0	27.267,7	362,4

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

Figura B2.10
Proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por los hogares según el nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar en España. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b210.pdf >

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

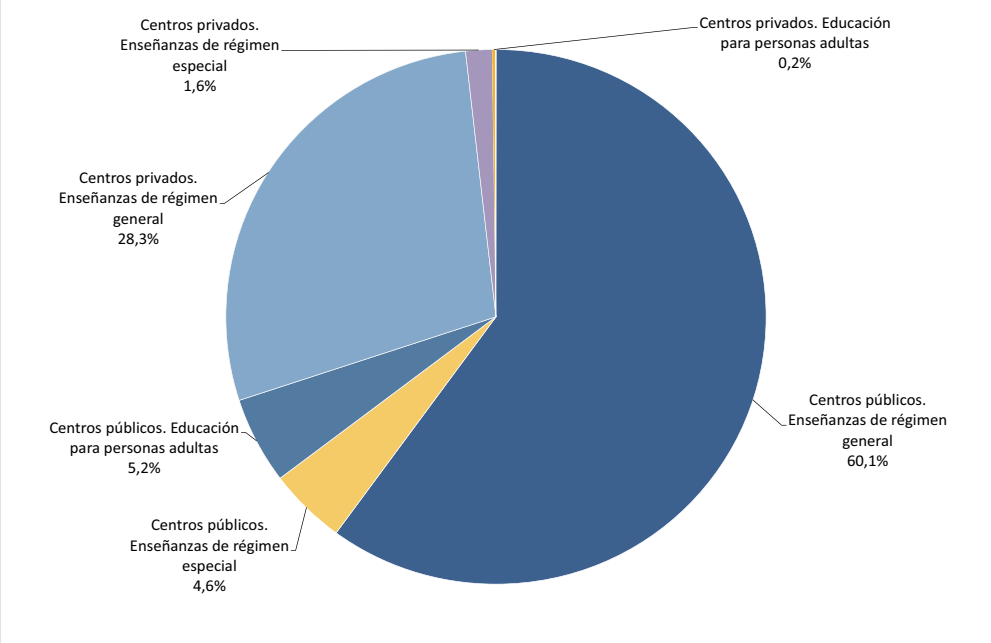
B3. La red de centros educativos

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 lo que sigue, se hará referencia a todos los centros autorizados por las administraciones educativas para impartir dichas enseñanzas, sean estas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), de régimen especial (Enseñanzas Artísticas, Deportivas y de Idiomas) o de Educación para Personas Adultas. Asimismo, se considerarán tanto los centros públicos como los de titularidad privada, financiados o no con fondos públicos. Todos ellos contribuyen a los *inputs* del sistema, que terminan traduciéndose en resultados.

B3.1. Una aproximación general

En la figura B3.1 se muestra la distribución de los 31.323 centros, organizada en función del régimen de enseñanza que imparten y de su titularidad, para el conjunto de España en el curso 2013-2014. La red pública, con 21.908 centros, representa el 69,9 % del total de centros, frente a los 9.415 centros de titularidad privada que supone el 30,1 % restante.

Figura B3.1
Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad. Nivel nacional. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b301.pdf >

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

La tabla B3.1 proporciona una visión general de la red de centros, con un nivel de desagregación de los datos que contempla la naturaleza de las enseñanzas que se imparten y la titularidad de los centros[6]. En ella se muestra, además, la variación absoluta del número de centros con respecto al curso anterior. En el curso 2013-2014 había en España 27.663 centros impartiendo enseñanzas de régimen general. De ellos, 18.812 eran públicos y 8.851 privados. Los más numerosos –con un total de 10.350– eran los centros que impartían Educación Primaria. En lo que respecta a los 1.947 centros que, en el curso 2013-2014, impartían enseñanzas de régimen especial, 1.454 eran públicos y 493 privados. El número de centros que, en ese curso, impartían Educación

6. Junto a esta visión general de la red de centros, su desagregación por la financiación de las enseñanzas que imparten se mostrará más adelante en cada uno de los tres apartados siguientes de este mismo epígrafe.

para Personas Adultas era de 1.449 centros específicos, de los cuales 1.411 eran de titularidad pública y 38 de titularidad privada.

Con respecto a las variaciones netas referenciadas al curso anterior, experimentadas en cuanto al número de centros que imparten enseñanzas de régimen general, cabe señalar un balance positivo de 185 centros adicionales, de los cuales 72 eran públicos y 113 privados. Porcentualmente, el incremento ha sido superior en la red privada que en la pública –un 1,3 % y un 0,4 %, respectivamente–. Resulta significativo el incremento de 144 centros que imparten Educación Infantil, 70 públicos y 74 privados.

Tabla B3.1
Clasificación de los centros por enseñanza que imparten y variación respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014

	Curso 2013-2014			Variación absoluta 2013-2014/2012-2013		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
A. Enseñanzas de régimen general						
Centros Educación Infantil (1)	4.207	4.278	8.485	70	74	144
Centros Educación Primaria (2)	9.887	463	10.350	10	-9	1
Centros E. Primaria y ESO (2)	518	1.613	2.131	-15	4	-11
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP (3)	3.995	779	4.774	5	40	45
Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP (2)	4	1.423	1.427	0	3	3
Centros específicos de Educación Especial	187	283	470	-3	-5	-8
Centros específicos de Educación a distancia	14	12	26	5	6	11
Total A. Enseñanzas de régimen general	18.812	8.851	27.663	72	113	185
B. Enseñanzas de régimen especial						
Escuelas de Arte y E. Sup. de Artes Plásticas y Diseño	100	27	127	0	4	4
Centros EE. de Música	281	129	410	1	-1	0
Centros EE. de Danza	29	38	67	1	4	5
Escuelas de Música y Danza (4)	712	239	951	-9	4	-5
Centros de Arte Dramático	11	5	16	0	0	0
Escuelas Oficiales de Idiomas	314	0	314	-1	0	-1
Centros específicos de EE. Deportivas	7	55	62	2	22	24
Total B. Enseñanzas de régimen especial	1.454	493	1.947	-6	33	27
C. Educación para Personas Adultas (5)						
Centros específicos	1.411	38	1.449	-4	-2	-6
Actuaciones	231	33	264	-45	-15	-60
Total C. Educación para Personas Adultas	1.642	71	1.713	-49	-17	-66
Total	21.908	9.415	31.323	17	129	146

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.
4. Incluye los centros que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las administraciones educativas.
5. Incluye enseñanzas de carácter formal y/o no formal.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos concernientes a los centros que imparten enseñanzas de régimen especial reflejan un aumento total de 27 centros; el número de centros privados que imparten estas enseñanzas se ha incrementado en 33, mientras que el número de centros públicos ha disminuido en 6. El mayor incremento con respecto al curso anterior se experimentó en los centros específicos de Educación Deportiva que, en el curso de referencia, contó con 24 centros más, lo que supone un incremento del 63,1 % respecto al curso anterior. En cuanto a los centros específicos que imparten Educación para Personas Adultas se advierte, en el curso 2013-2014, una reducción de 6 centros respecto al curso anterior –4 centros en el sector público y 2 en el sector privado–. Asimismo, las actuaciones de distinta naturaleza que constituyen diferentes modalidades de la educación permanente –de carácter formal y no formal– también disminuyeron tanto en centros públicos (45 actuaciones menos) como en centros privados (reducción de 15 actuaciones), (véase la tabla B3.1).

B3.2. Centros que imparten enseñanzas de régimen general

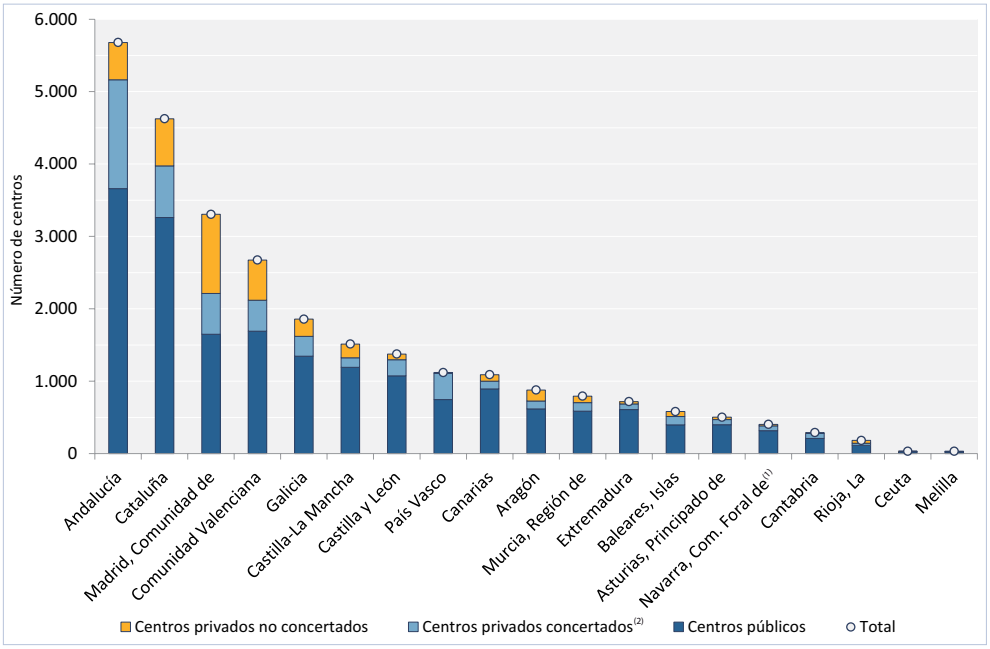
En el curso 2013-2014, los 27.663 centros que impartían enseñanzas de régimen general en el conjunto del territorio nacional se distribuyeron, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, de la forma siguiente: el 68,0 % eran centros públicos (18.812 centros públicos); el 18,0 %, centros privados con enseñanzas concertadas (4.976 centros privados concertados); y, el 14,0 % restante, centros privados sin enseñanzas concertadas (3.875 centros privados no concertados).

En lo que sigue, se consideran centros privados concertados aquellos que tienen concertadas todas o parte de las enseñanzas impartidas. También se incluye en esta categoría la Educación Infantil de primer ciclo que esté subvencionada mediante convenio[7].

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 B3.2.

La figura B3.3 muestra el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2013-2014, impartieron cada una de las enseñanzas de régimen general, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas.

Figura B3.2
Centros que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



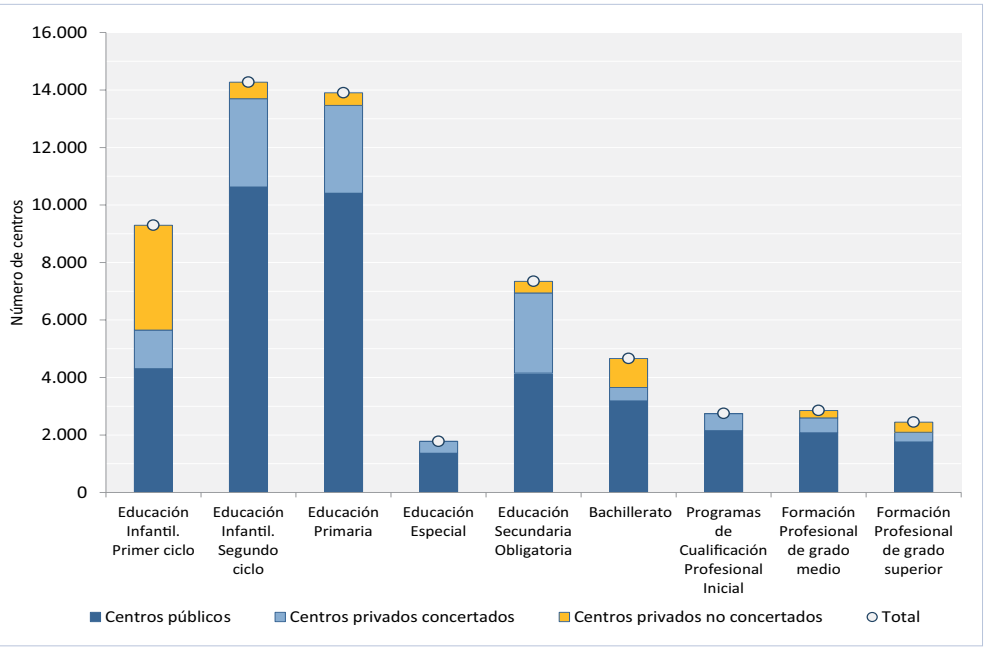
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b302.pdf >

1. Además de los centros registrados, funcionan 11 centros que están en proceso de adaptación con 722 alumnos.
2. No se incluyen los centros con alumnado exclusivamente de FCT.

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

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

Figura B3.3
Enseñanzas de régimen general. Número de centros que imparten cada enseñanza, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b303.pdf >

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

De los 23.570 centros que impartieron Educación Infantil en el conjunto del territorio nacional, 9.296 centros impartieron el primer ciclo de Educación Infantil y 14.274 centros impartieron el segundo ciclo. Se debe tener en cuenta que en la estadística de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil se incluyen únicamente aquellos centros que están autorizados por la administración educativa.

En la enseñanza de Educación Especial se incluyen centros específicos de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios. En los centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial se incluyen tanto centros docentes como actuaciones.

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 B3.2 presenta el número total de unidades[8] en cada nivel educativo, por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Así, los centros educativos que, en el curso de referencia, impartieron enseñanzas de régimen general, acumularon un total de 367.552 unidades, lo que supone 1.761 más que el curso anterior; ello significa un incremento relativo del 0,5 % en el curso 2013-2014 con respecto al curso precedente. Este incremento es, en términos porcentuales, mayor en las unidades privadas no concertadas que en las unidades públicas –variación de +2,7 % y +0,5 %, respectivamente–; mientras que en las unidades privadas concertadas se ha producido una reducción del 0,4 %.

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, en todo caso, imparten el segundo ciclo de esta etapa educativa (3-6 años).

8. 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.

Tabla B3.2
Enseñanzas de régimen general. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro, financiación de las enseñanzas y variación absoluta con respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014

	Curso 2013-2014				Variación absoluta 2013-2014/2012-2013			
	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total
Educación Infantil. Primer ciclo	17.949	5.037	12.008	34.994	57	-678	830	209
Educación Infantil. Segundo ciclo	46.300	16.238	2.511	65.049	-766	-26	-95	-887
Educación Infantil - Mixtas ambos ciclos	125	1	11	137	-15	-10	1	-24
Educación Primaria	92.107	32.981	4.606	129.694	586	231	-60	757
Mixtas Educación Infantil / Educación Primaria(1)	1.432	74	2	1.508	-57	7	2	-48
Educación Especial	3.812	2.361	7	6.180	256	49	-1	304
Educación Secundaria Obligatoria	48.244	21.456	2.667	72.367	267	-19	-47	201
Programas de Cualificación Profesional Inicial	4.757	1.244	15	6.016	262	110	-1	371
Bachillerato. Régimen ordinario	16.114	2.358	4.100	22.572	267	-62	-34	171
Bachillerato. Régimen de adultos	997	2	2	1.001	31	0	0	31
Formación Profesional de grado medio. Reg. ordinario	10.829	2.839	596	14.264	298	58	19	375
Formación Profesional de grado medio. Rég. de adultos	284	16	1	301	-14	0	-1	-15
Formación Profesional de grado superior. Rég. ordinario	10.031	1.931	1.185	13.147	212	-9	108	311
Formación Profesional de grado superior. Rég. de adultos	297	17	8	322	4	-2	3	5
Total	253.278	86.555	27.719	367.552	1.388	-351	724	1.761

1. 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.

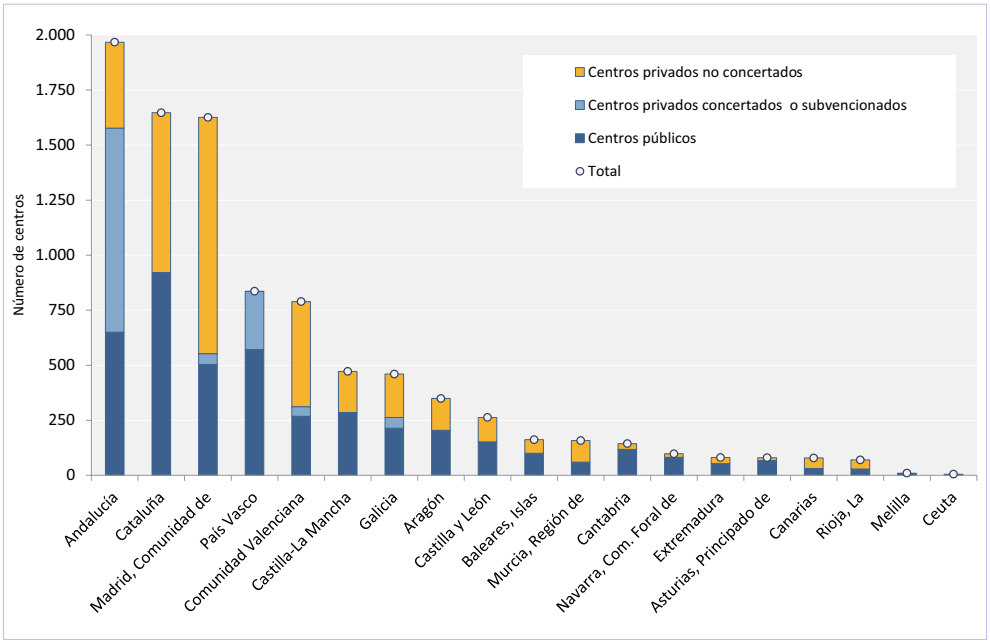
Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el curso 2013-2014, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 9.296 centros, de los cuales 4.310 eran de titularidad pública, 1.340 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.646 privados no concertados.

En la figura B3.4 aparecen ordenadas, de mayor a menor, las comunidades autónomas según el número de centros en los que, durante el curso 2013-2014, se impartió el primer ciclo de Educación Infantil. Las comunidades autónomas con un número de centros mayor que 1.000 fueron Andalucía (1.967 centros, de los que el 33,0 % eran centros públicos, el 47,1 % privados concertados y el 19,8 % privados no concertados), Cataluña (1.647 centros, de los que el 55,9 % eran centros públicos y el 44,1 % privados no concertados) y la Comunidad de Madrid (1.626 centros, de los que el 30,9 % eran centros públicos, el 3,1 % privados concertados y el 66,0 % centros privados no concertados). Las ciudades autónomas cuentan con 15 centros autorizados por las administraciones educativas, distribuidos de la siguiente manera: 5 centros en la ciudad autónoma de Ceuta (3 centros privados no concertados y 2 de titularidad pública), y 10 centros en la ciudad autónoma de Melilla, de los cuales, 3 son centros públicos.

Por su parte, la figura B3.5 muestra, de una forma similar a la de la figura B3.4, los centros en los que se impartía el segundo ciclo de Educación Infantil en el curso 2013-2014. Las comunidades autónomas con un número de centros mayor son Andalucía (2.629 centros, de los que el 78,1 % eran centros públicos, el 17,3 % eran privados concertados y el 4,6 % privados no concertados) y Cataluña (2.333 centros, de los que el 73,6 % eran centros públicos, el 24,0 % privados concertados y el 2,3 % privados no concertados). Las ciudades autónomas cuentan con 38 centros, 37 de los cuales están financiados con fondos públicos. Estos 37 centros, en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil en las ciudades autónomas, se distribuyen en cada una de ellas del modo siguiente: 22 centros en Ceuta y 15 centros en Melilla, de los cuales, 16 y 12, respectivamente, son de titularidad pública.

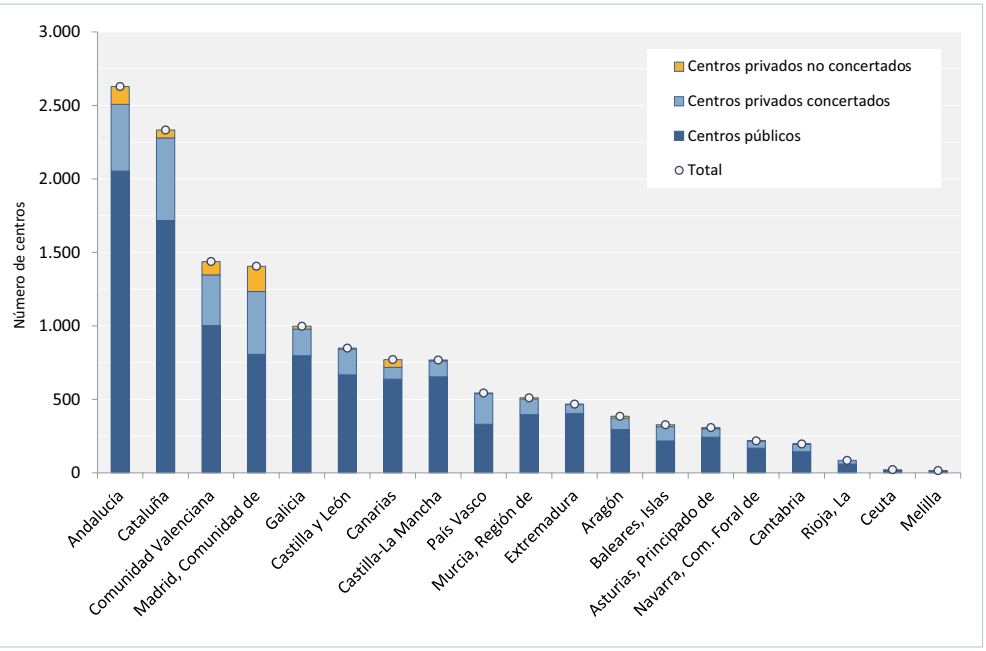
Figura B3.4
Centros en los que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b304.pdf >

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

Figura B3.5
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 2013-2014



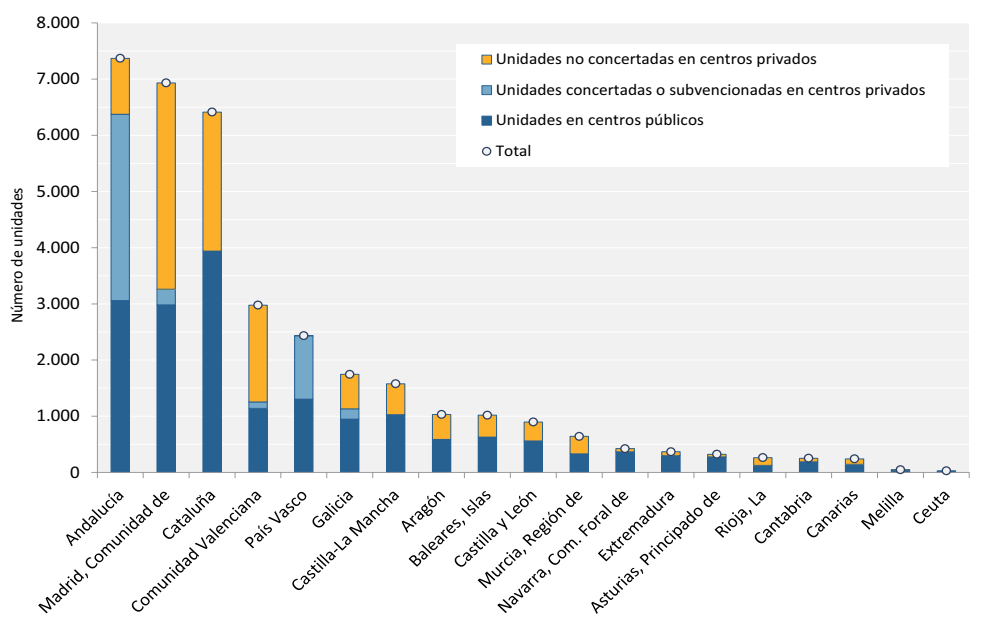
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b305.pdf >

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

Las figuras B3.6 y B3.7 consideran, a efectos de cómputo, la unidad escolar. En ellas se 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 2013-2014, el número de unidades del segundo ciclo (niños de 3, 4 y 5 años) superaba a las del primer ciclo (65.186 unidades en el segundo ciclo frente a las 34.994 unidades de primer ciclo). El número de unidades de segundo ciclo de Infantil incluye unidades mixtas, que en el curso 2013-2014 alcanza el valor de 137 unidades; esta modalidad tiene una presencia significativa en Canarias (62 unidades en centros públicos y 2 unidades no concertadas en centros privados) y el País Vasco (44 unidades en centros públicos). 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 representan el 71,2 % del total (46.425 unidades en centros públicos y 16.239 unidades subvencionadas en centros privados). El resto (2.522 unidades) corresponde a centros privados sin subvencionar. En el primer ciclo, sin embargo, la proporción de las unidades financiadas con fondos públicos desciende al 51,3 % (17.949 unidades financiadas con fondos públicos). El resto (17.045) son sostenidas con fondos privados o de las familias.

La figura B3.8 muestra la evolución del número de unidades de Educación Infantil entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014. Considerando todo tipo de centros, se advierte un aumento relativo del 38,5 % en el curso 2013-2014 con respecto al curso 2004-2005, que supone el 49,5 % en unidades concertadas de centros privados, el 33,8 % en unidades de centros públicos y el 45,7 % en el caso de unidades de Educación Infantil no subvencionadas en centros privados. Al comparar los datos del curso 2013-2014 con los del curso 2012-2013, se observa que para el primer ciclo el número de unidades se ha incrementado en 209; sin embargo, el número de unidades para el segundo ciclo y el número de unidades mixtas han disminuido en 887 y 24, respectivamente (véase la tabla B3.2).

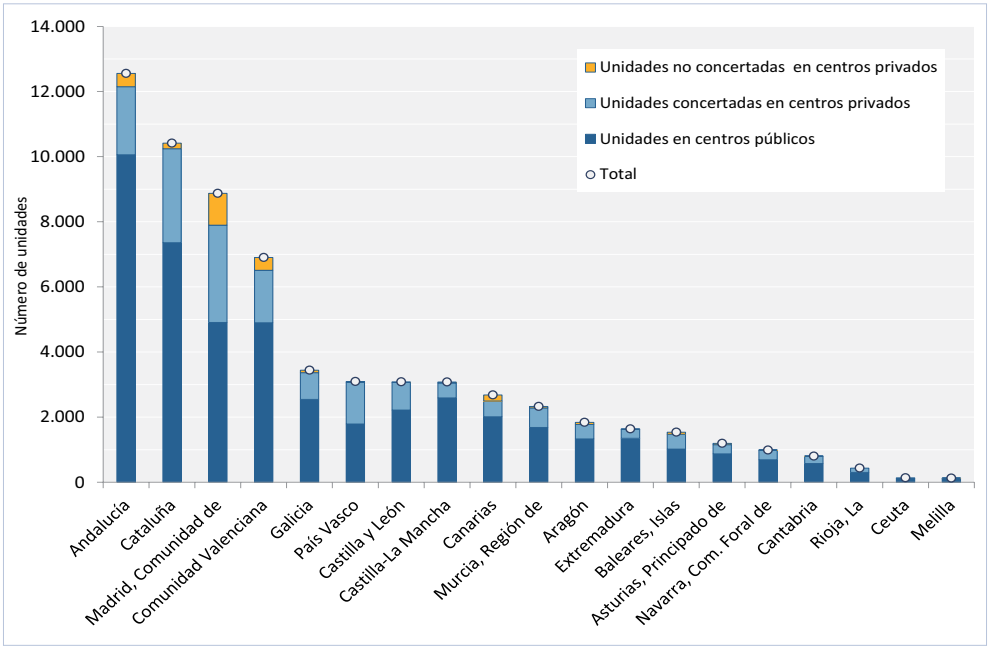
Figura B3.6
Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b306.pdf >

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

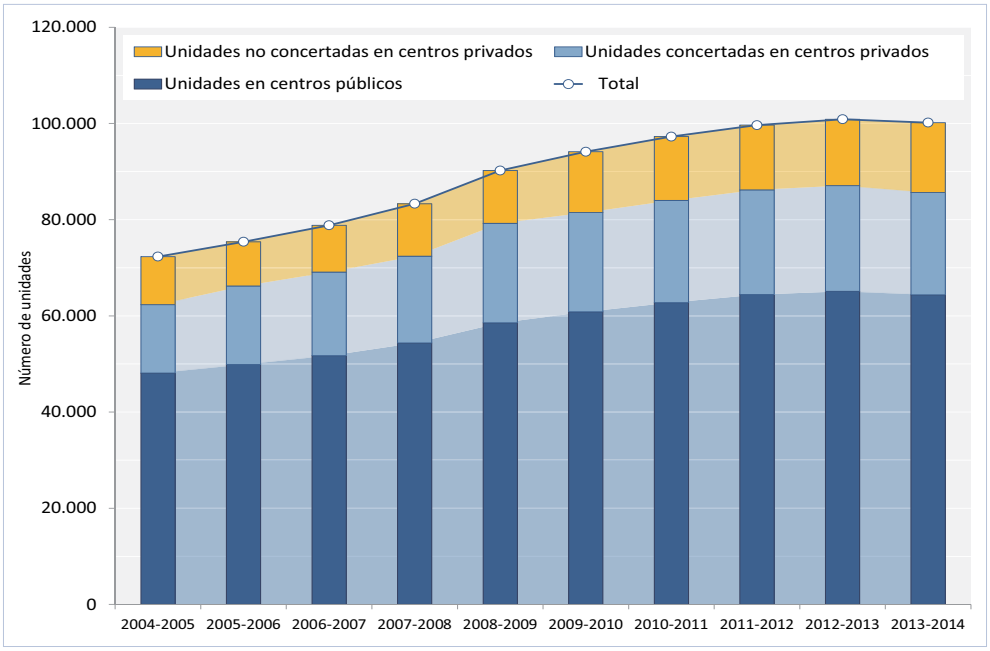
Figura B3.7
Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b307.pdf >

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

Figura B3.8
Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b308.pdf >

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

Centros que imparten Educación Primaria

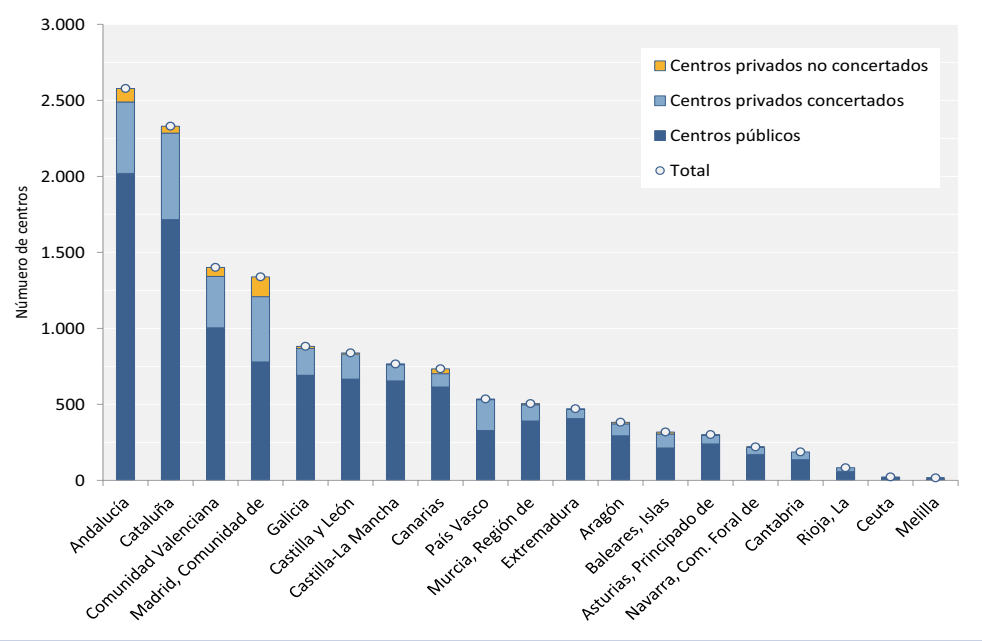
Durante el curso 2013-2014, 13.908 centros impartieron Educación Primaria en el conjunto del territorio nacional. En este nivel de enseñanza, el peso de la enseñanza pública, con 10.409 centros, fue del 74,8 %, muy superior al de la privada, que contaba con 3.499 centros; de ellos 3.070 eran centros concertados, lo que representa el 22,1 % del total.

En la figura B3.9 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 en los que se impartía Educación Primaria eran Andalucía (2.578 centros), Cataluña (2.330 centros), la Comunidad Valenciana (1.401 centros) y la Comunidad de Madrid (1.339 centros). En todos los territorios, los centros públicos que impartían enseñanzas de esta etapa predominaban sobre los centros privados. La Comunidad de Madrid (el 58,2 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 32,1 % privados concertados y el 9,7 % privados no concertados) y el País Vasco (el 61,3 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 37,9 % % privados concertados y el 0,7 % privados no concertados) son las dos comunidades autónomas que presentan un mayor peso de centros privados que impartían enseñanzas de esta etapa.

En cuanto al número de unidades de Educación Primaria, en el curso 2013-2014 fueron 131.202, de las cuales, 93.539 en centros públicos (71,3 %), 33.055 unidades concertadas en centros privados (25,2 %) y 4.608 en centros privados sin concertar (3,5 %). En la figura B3.10 se representa el número total de unidades de Educación Primaria distribuidas por comunidades y ciudades autónomas, atendiendo asimismo a la titularidad del centro y al tipo de financiación de estas enseñanzas. Se puede apreciar en ella que, excepto en la Comunidad de Madrid, donde la proporción de unidades privadas de Educación Primaria era del 11,4 % (1.957 unidades de las 17.101 totales de esta comunidad), estas enseñanzas se impartían, casi exclusivamente, en centros financiados con fondos públicos.

La figura B3.11 refleja la evolución del número de centros que han impartido Enseñanza Primaria en el último decenio. Se ha producido un incremento relativo en el curso 2013-2014 del 3,0 % respecto al curso 2004-2005, variación relativa que, en el caso de los centros privados concertados es del 1,9 %, y que en el de los centros privados no concertados alcanza el 20,5 %. En la citada figura se observa que el número de centros públicos que imparten estas enseñanzas, en cada uno de los diez cursos considerados, casi triplica el de los centros privados.

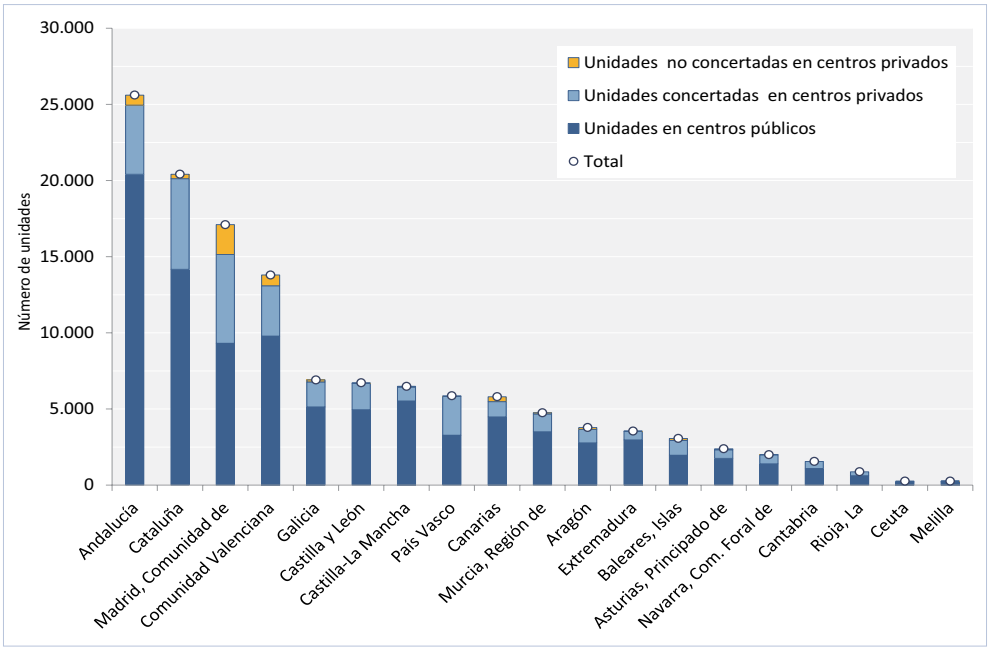
Figura B3.9
Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b309.pdf >

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

Figura B3.10
Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014

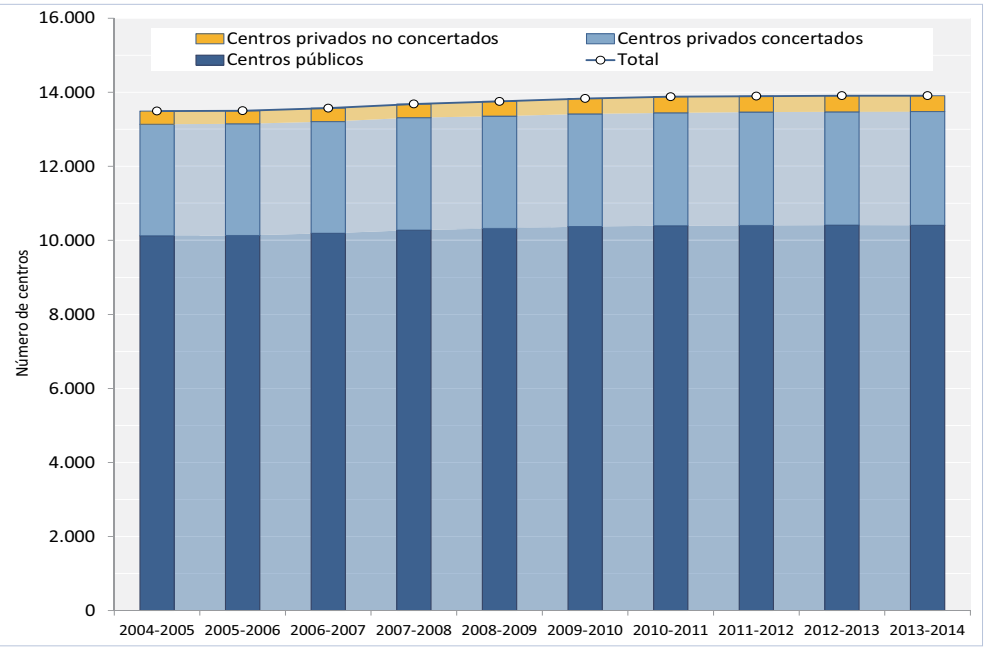


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b310.pdf >

Nota: Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

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

Figura B3.11
Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014

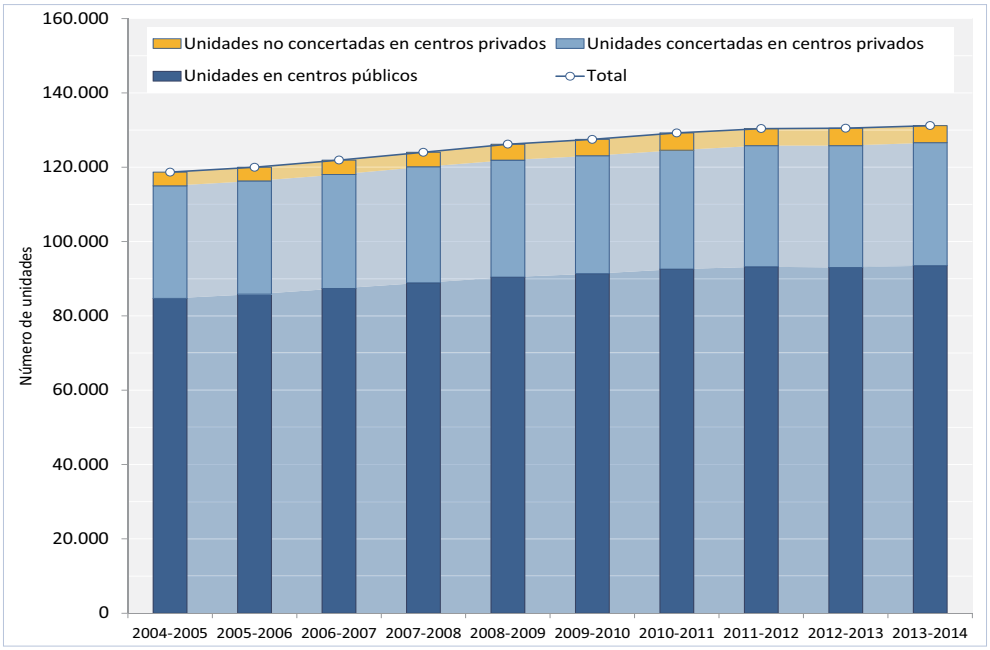


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b311.pdf >

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

Por su parte, la evolución del número de unidades o grupos de Educación Primaria entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 del conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad y el tipo de financiación de la enseñanza, se muestra en la figura B3.12. Se aprecia en ella un crecimiento sostenido que supone un aumento de 12.519 unidades de Educación Primaria en el curso de referencia con respecto al curso 2004-2005. Ello supone, en términos relativos, un incremento en el último decenio del 10,5 %, variación que se distribuye entre el 10,4 % en los centros educativos públicos, el 9,0 % en centros privados concertados y el 25,6 % en los centros de titularidad privada sin unidades concertadas.

Figura B3.12
Evolución del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b312.pdf >

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

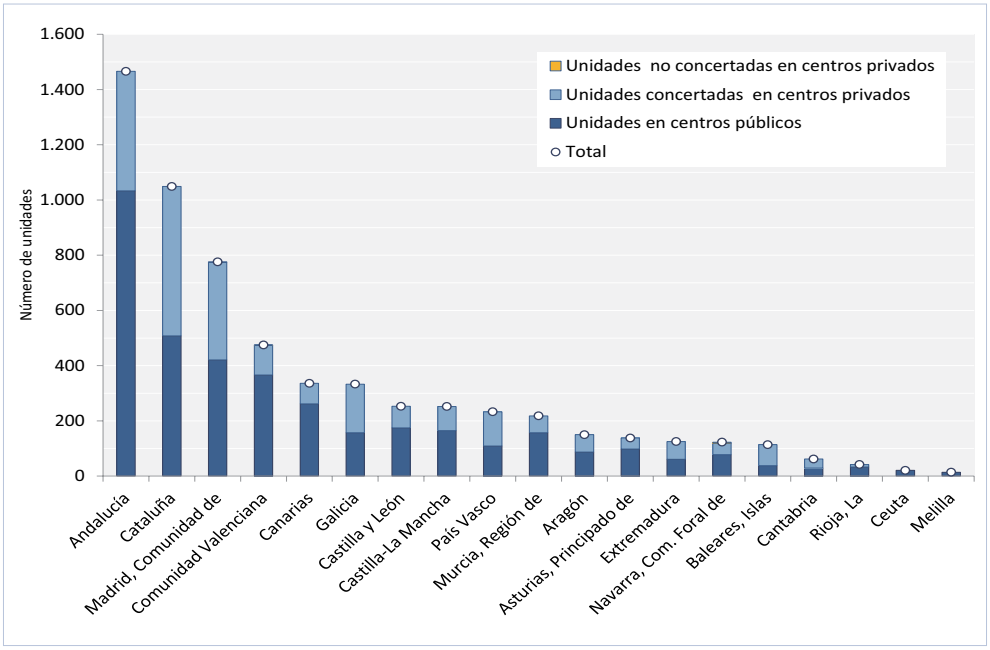
Centros de Educación Especial

Con objeto de favorecer la inclusión, la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se realiza, siempre que ello es posible, en centros ordinarios. No obstante, hay casos de alumnado, con severas discapacidades físicas o psíquicas, que requieren una atención más especializada en centros específicos. Durante el curso 2013-2014 hubo 1.314 centros ordinarios con unidades de Educación Especial y 470 centros específicos.

La figura B3.13 muestra, para el curso 2013-2014, las unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y el tipo de financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Las cifras incluyen las unidades de centros específicos de Educación Especial y las aulas de Educación Especial en centros ordinarios. En dicha figura aparecen ordenadas, de mayor a menor, las comunidades autónomas según el número de unidades de Educación Especial que, en el conjunto del territorio nacional, alcanzó la cifra de 6.180 unidades –3.812 en centros públicos, 2.361 en centros privados concertados y 7 unidades no concertadas en centros privados–. Las comunidades autónomas con un número mayor de estas unidades escolares fueron Andalucía (1.466 unidades; 23,7 % del total nacional), Cataluña (1.049 unidades; 17,0 %) y la Comunidad de Madrid (776 unidades; 12,6 %).

Entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos han experimentado un crecimiento sostenido. La figura B3.14 ofrece información sobre esta evolución, desagregada por titularidad de centro y financiación de la enseñanza. Como se puede apreciar en la figura, se ha producido un incremento relativo del 28,8 % en el último decenio, siendo mucho más acusado en los centros públicos (+41,9 %) que en las unidades concertadas de los centros privados (+17,1 %); la variación del número de unidades de Educación Especial en centros privados no concertados experimentó una reducción del 92,7 %, pasando de 96 unidades en el curso 2004-2005 a 7 unidades en el curso 2013-2014.

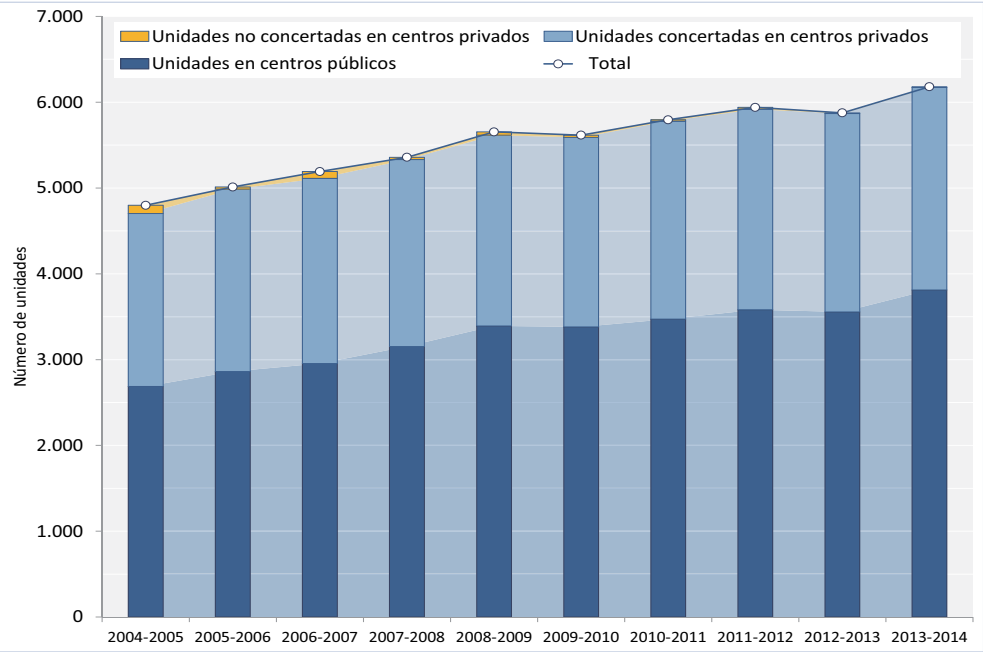
Figura B3.13
Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b313.pdf >

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

Figura B3.14
Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b314.pdf >

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

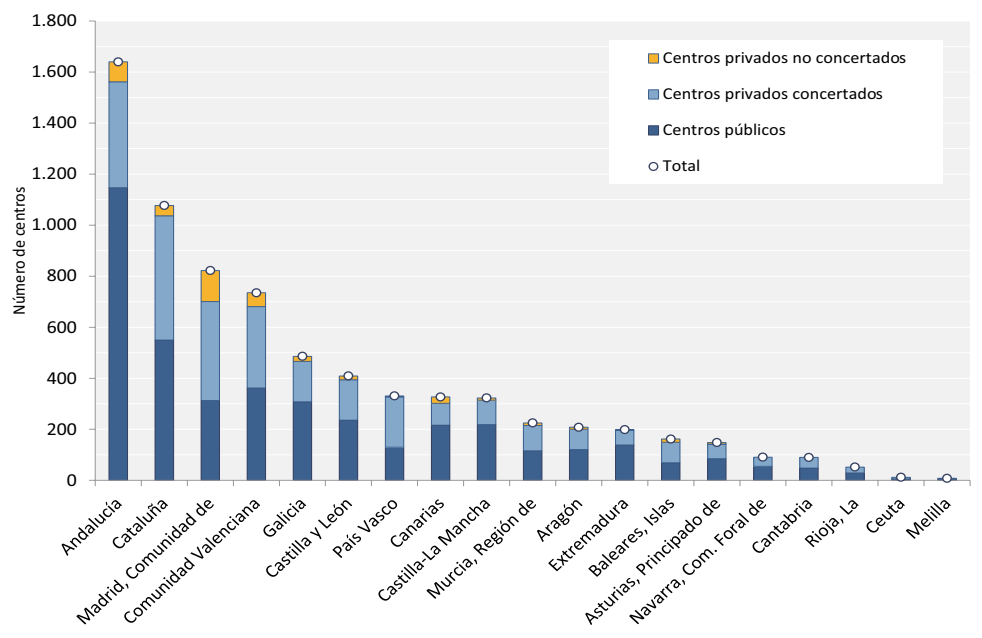
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria

Durante el curso de referencia de este informe, 7.345 centros españoles impartieron Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De ellos, 4.155 eran públicos, 2.784 privados concertados y 406 privados no concertados. Los centros que impartieron Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2013-2014 en las distintas comunidades y ciudades autónomas se detallan en la figura B3.15, atendiendo a la titularidad de centro y al tipo de financiación de las enseñanzas. Las comunidades con mayor número de centros son Andalucía (1.640 centros; 22,3 % del total nacional), Cataluña (1.077 centros; 14,7 % del total nacional), la Comunidad de Madrid (822 centros; 11,2 % del total nacional) y la Comunidad Valenciana (735 centros; 10,0 % del total nacional).

El número de centros privados supera al número de centros públicos en 4 comunidades autónomas, destacando la comunidad de Madrid, donde el 38,1 % de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria son centros públicos, el 47,2 % son centros privados concertados y el 14,7 % son centros privados no concertados; y el País Vasco con un 39,3 % de centros públicos, un 59,5 % de centros privados concertados y un 1,2 % de centros privados no concertados. En Ceuta, el número de centros públicos y de privados es el mismo –6 centros públicos y 6 centros privados concertados–, mientras que en Melilla el número de centros públicos es 6 frente a 2 centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas, no existiendo centros privados no concertados en estas ciudades autónomas que impartan este nivel.

El análisis de la evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 (figura B3.16) revela que, si bien sigue predominando la titularidad pública entre los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria –en el curso de referencia la distribución por titularidad y financiación era del 56,6 % de centros públicos, frente al 37,9 % de centros privados concertados y al 5,5 % de privados no concertados–, se ha producido, en el periodo considerado, un aumento en el número de centros privados concertados y en el número de centros privados no concertados (incremento de 43 y 56 centros, respectivamente); sin embargo, el número de centros públicos ha experimentado una reducción de 364 (-8,0 %) con respecto al curso 2004-2005.

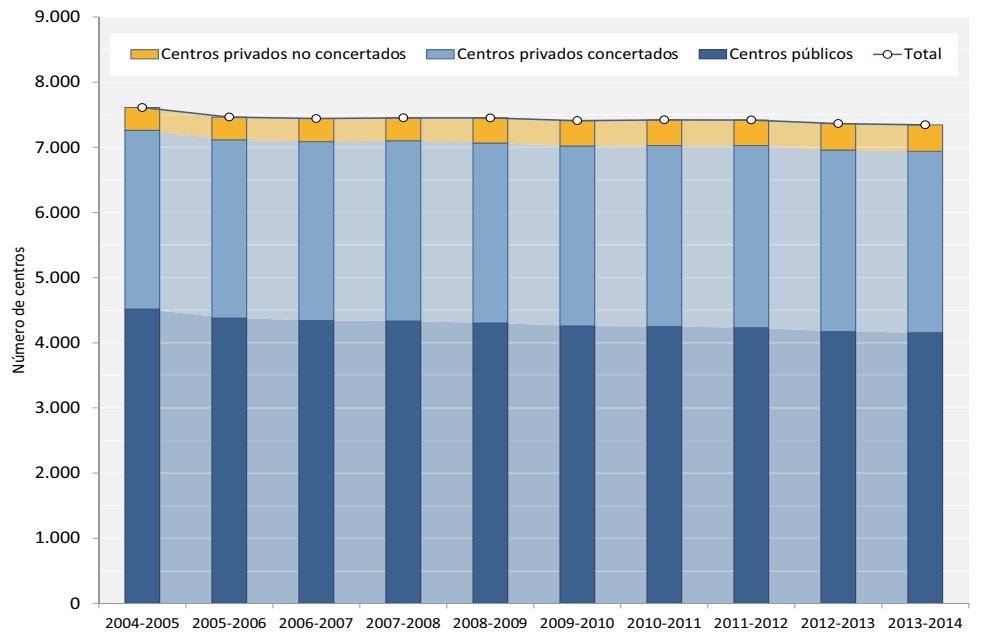
Figura B3.15
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b315.pdf >

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

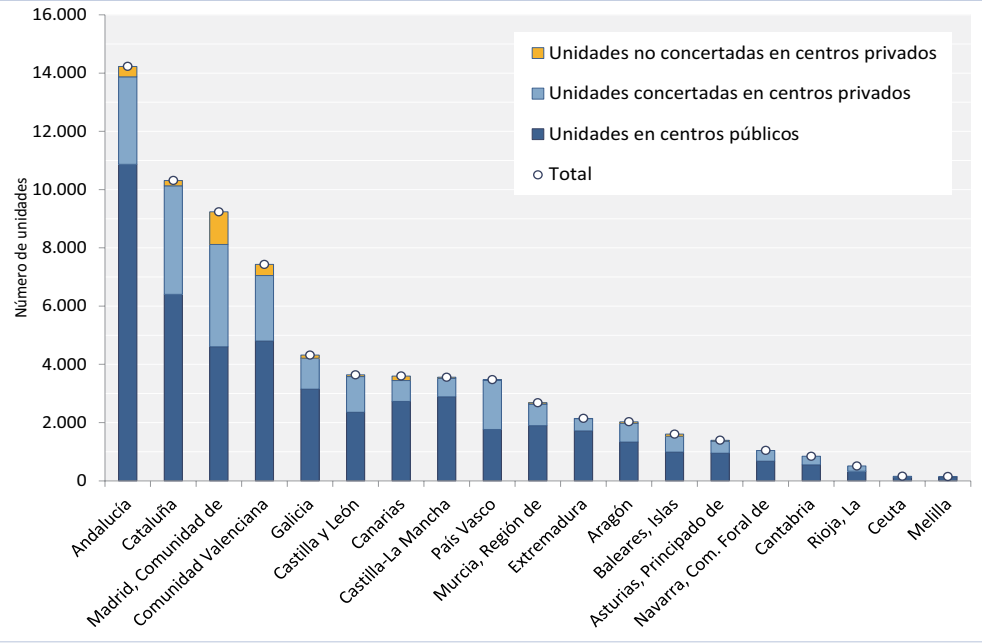
Figura B3.16
Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b316.pdf >

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

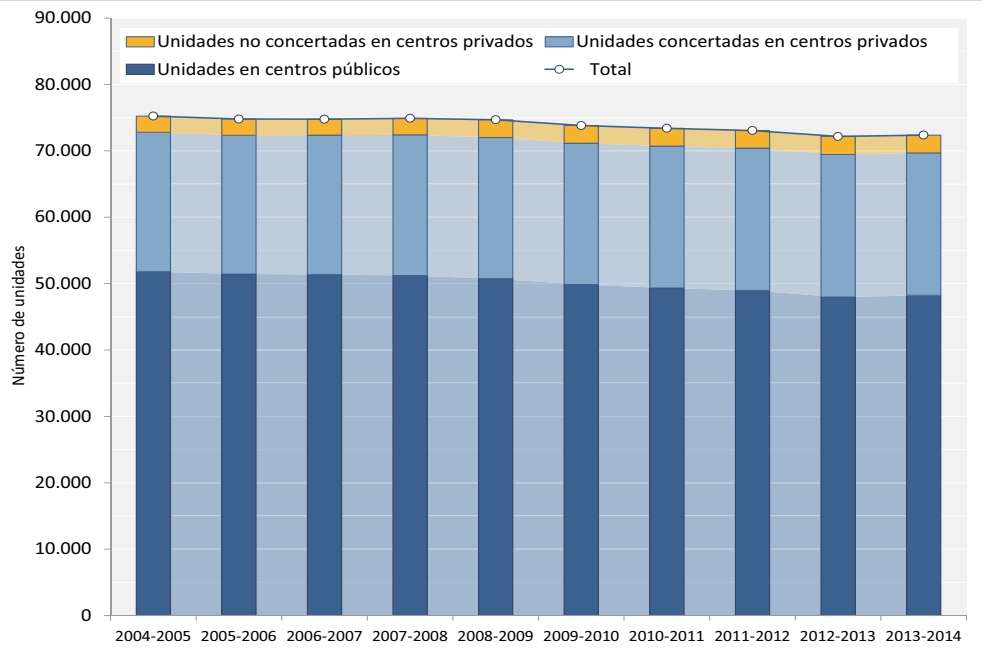
Figura B3.17
Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b317.pdf >

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

Figura B3.18
Evolución del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b318.pdf >

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

En lo que se refiere al número de unidades o grupos educativos de Educación Secundaria Obligatoria, la figura B3.17 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. Se puede apreciar en ella que, excepto en la Comunidad de Madrid, donde la proporción de unidades no concertadas en centros privados de Educación Secundaria Obligatoria es del 12,1 % (1.120 unidades de las 9.238 totales de esta comunidad), estas enseñanzas se imparten, casi exclusivamente, en centros financiados con fondos públicos, como corresponde al carácter gratuito de la etapa.

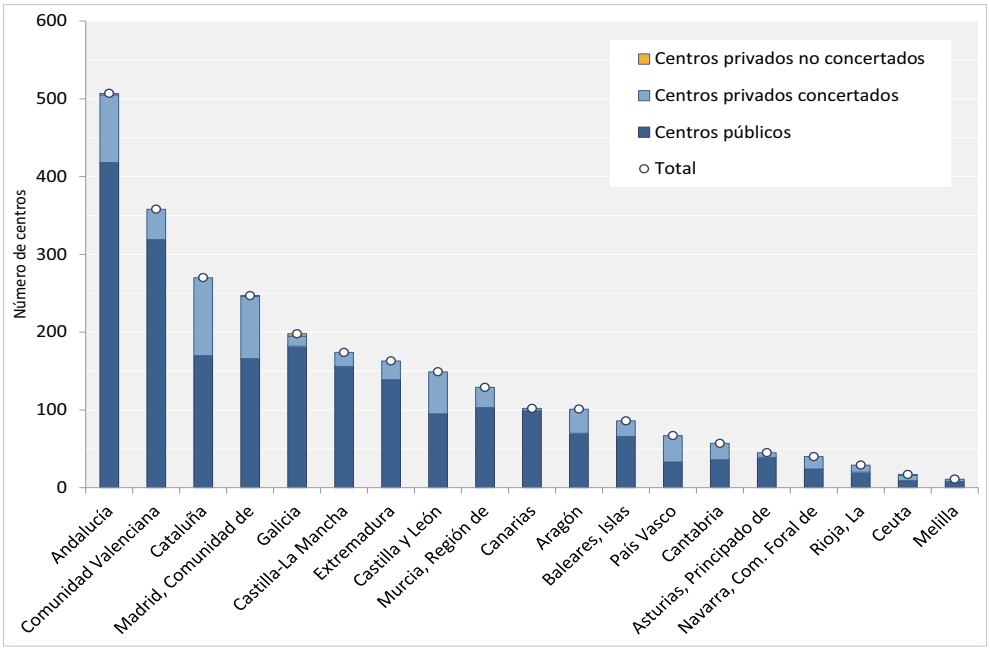
La figura B3.18 permite apreciar la evolución del número de unidades o grupos de Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 en el conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad. En el curso 2013-2014 las unidades de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria eran 72.367 –48.244 grupos en centros públicos (66,7 %), 21.456 en centros privados no concertados (29,6 %) y 2.667 en centros privados no concertados (3,7 %)–, experimentando una variación relativa global, en el curso de referencia con respecto al curso 2004-2005, del -3,8 %; ello supuso una reducción, en cuanto a número de unidades, del 6,9 % en los centros públicos; y un aumento del 2,2 % en los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas y del 9,2 % en centros privados no concertados.

Centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial

Durante el curso 2013-2014 se impartieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en 2.750 centros, de los cuales el 78,3 % eran públicos (2.152 centros), el 21,5 % eran centros privados concertados (591 centros) y el 0,3 % eran privados no concertados (7 centros).

La figura B3.19 muestra el detalle de la distribución territorial, por titularidad de centro y tipo de financiación de estas enseñanzas, en cada una de las comunidades autónomas y en Ceuta y Melilla. Andalucía (507 centros) y la Comunidad Valenciana (358 centros) son las que cuentan con un mayor número de centros que ofrecen estos programas, seguidas de Cataluña (270 centros, de los que 106 son centros privados no concertados), la Comunidad de Madrid (247 centros) y Galicia (198 centros).

Figura B3.19
Centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b319.pdf >

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

Entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 se produjo un importante incremento global del número de centros que impartían inicialmente Programas de Garantía Social y, más tarde, Programas de Cualificación Profesional Inicial (más de 1000 centros en un decenio). Este aumento fue notable tanto en los centros públicos (818 centros más) como en los centros privados (aumento de 233 centros privados concertados y de 4 centros privados no concertados), experimentándose una variación relativa en el periodo considerado del 62,2 %. Al comparar los datos del curso 2013-2014 con los del curso 2012-2013, se observa que el número de centros privados no concertados que imparten estos estudios se ha reducido en un 94,0 %, pasando de 116 centros a 7 centros en el curso de referencia (véase la figura B3.20).

En cuanto al cómputo por unidades, durante el curso 2013-2014 funcionaron 6.016 unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial en España (no se dispone de los datos de Cataluña relativo a las unidades no concertadas en centros privados). De ellas, 4.757 en centros públicos (79,1 %), 1.244 unidades concertadas en centros privados (20,7 %) y 15 unidades no concertadas en centros privados (0,2 %). La figura B3.21 muestra la distribución de los grupos educativos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial entre las comunidades y ciudades autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de estas enseñanzas.

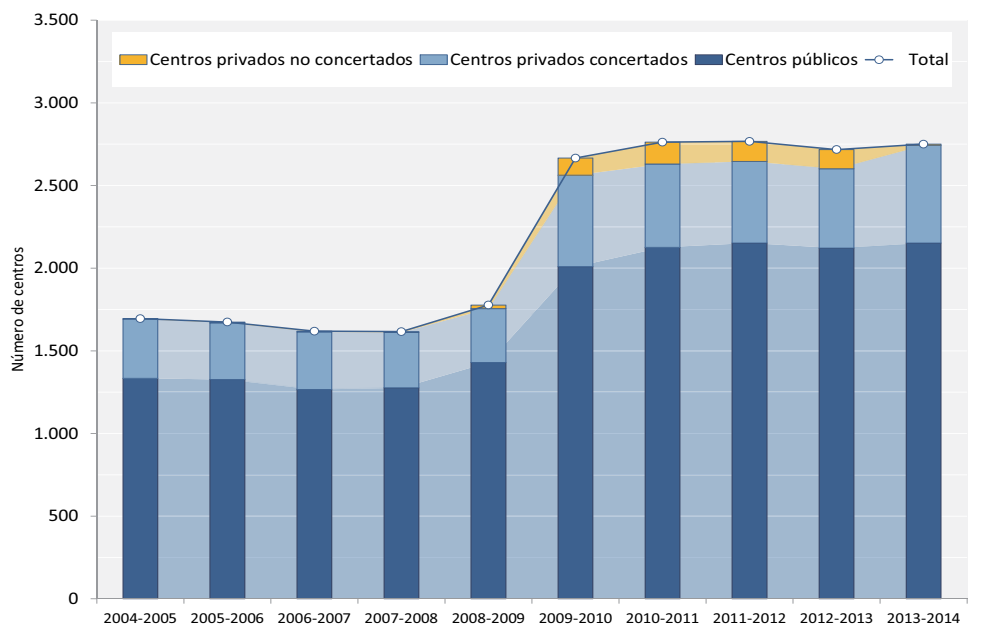
El análisis de la evolución del número de unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014 revela un incremento de 3.129 en el número total de grupos (108,4 %), de los cuales 2.608 pertenecen a centros públicos y 521 a centros privados (véase la figura B3.22). Este incremento sustantivo del número de unidades de estos programas refleja la generación de nuevas necesidades de escolarización.

Centros que imparten Bachillerato

Según modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato más frecuentemente impartidas en los centros del territorio nacional son la de Humanidades y Ciencias Sociales, y la de Ciencias y Tecnología. En el curso 2013-2014 la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales fue impartida en 4.351 centros del conjunto del territorio nacional. Le sigue en número de centros la modalidad de Ciencias y Tecnología, que fue impartida en 4.343 centros. Por su parte, la modalidad de

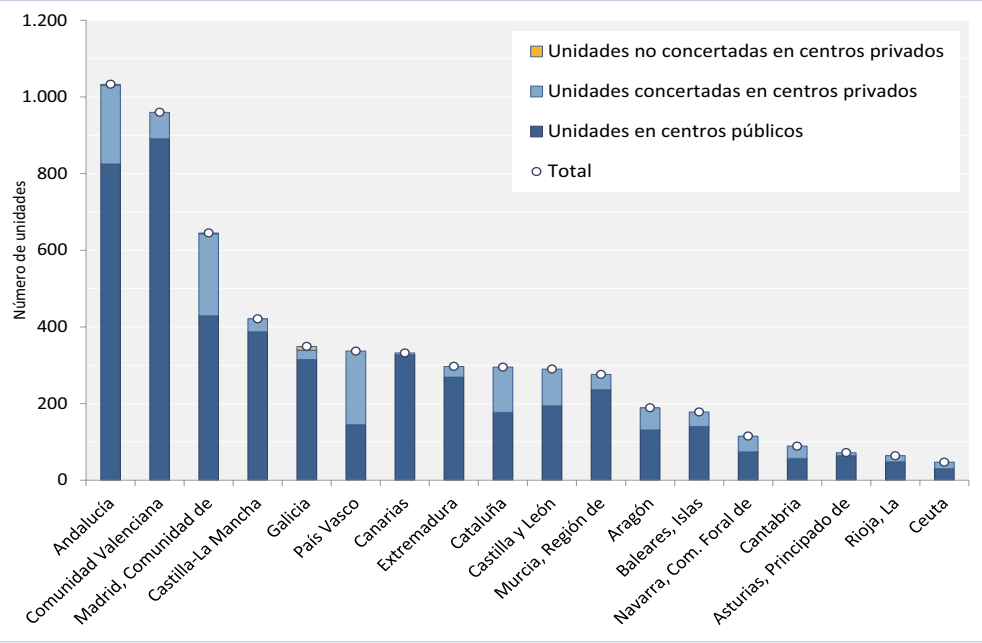
Figura B3.20
Evolución del número de centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b320.pdf >

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

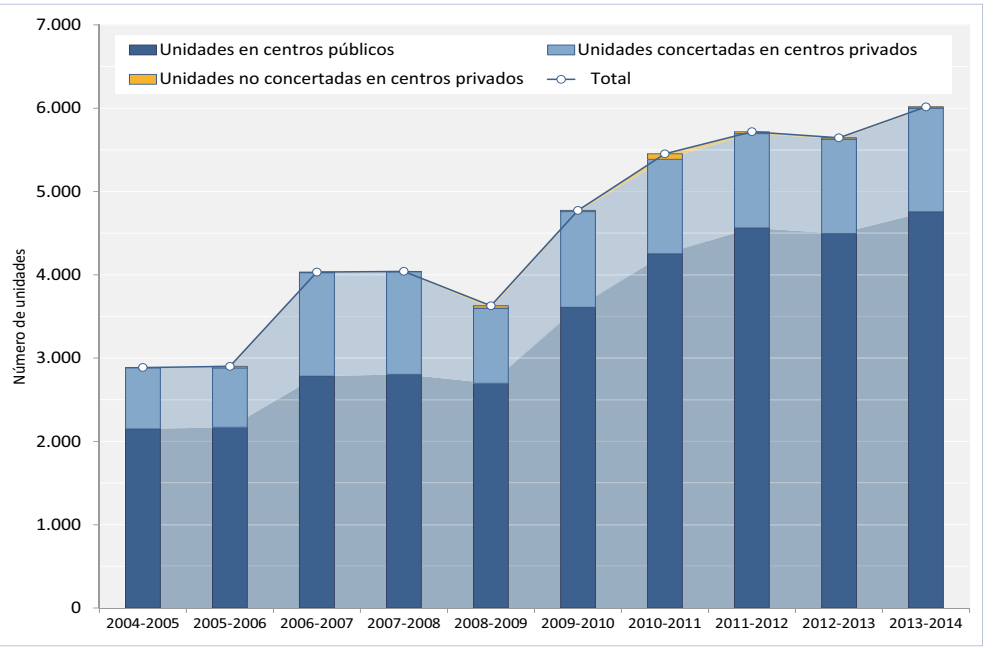
Figura B3.21
Unidades de Programa de Cualificación Profesional Inicial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b321.pdf >

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

Figura B3.22
Evolución del número de unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b322.pdf >

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

Bachillerato de Artes Plásticas, Diseño e Imagen se impartió durante el curso de referencia en 365 centros; y, finalmente, la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza, en 147 centros.

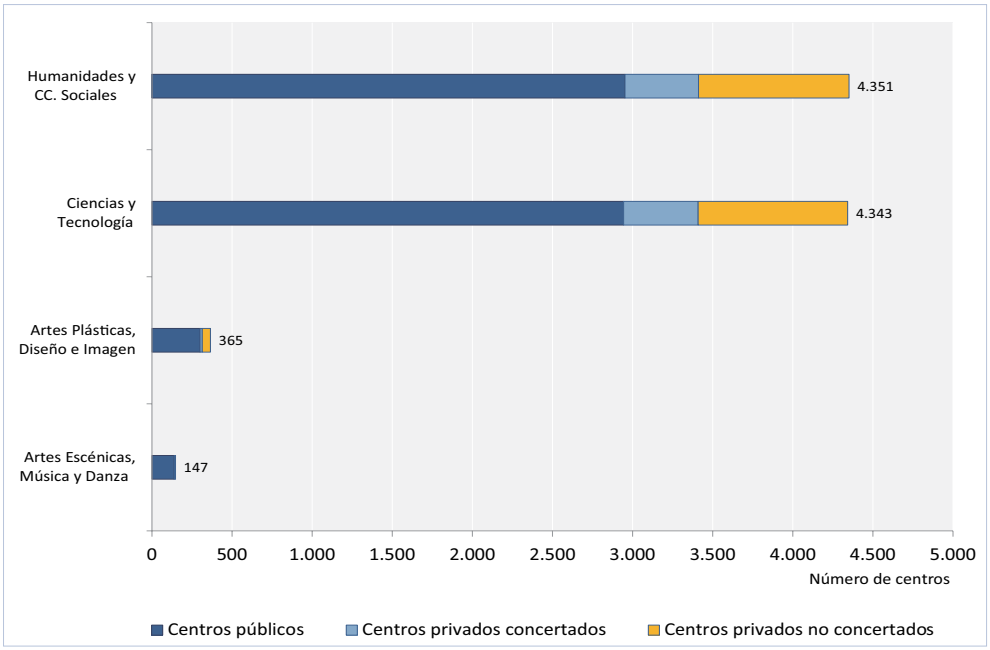
La figura B3.23 muestra el número de centros que, a lo largo del curso 2013-2014, impartieron Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y tipo de financiación de las enseñanzas en España. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas impartidas en régimen ordinario como las que se imparten en régimen de adultos o 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, es el 67,8 % en centros públicos, el 10,5 % en centros privados concertados y el 21,6 % en centros privados no concertados. Estas cifras son similares a las correspondientes a la modalidad de Ciencias y Tecnología (el 67,8 % en centros públicos, el 10,7 % en centros privados concertados y el 21,5 % en centros privados no concertados). Sin embargo, para la modalidad de Artes Plásticas, Diseño e Imagen, y para la de Artes Escénicas, Música y Danza, la presencia del sector público es fuertemente preponderante (82,2 % y 93,9 %, respectivamente).

En modo presencial

El Bachillerato presencial se impartió durante el curso 2013-2014 en 4.495 centros españoles, de los que 3.022 eran públicos (67,2 %), 467 privados concertados (10,4 %) y 1.006 privados no concertados (22,4 %). En la figura B3.24 se reseñan los centros que impartieron Bachillerato en modo presencial, por titularidad de centro, financiación de estas enseñanzas y con detalle territorial. En todas las comunidades autónomas predominan los centros públicos sobre los privados, con la excepción del País Vasco y de la Comunidad de Madrid, que cuentan con más centros de titularidad privada que imparten Bachillerato. Sin embargo, la distribución en estas dos comunidades autónomas de los centros de titularidad privada, atendiendo a la financiación de las enseñanzas, es diferente; así, mientras en el País Vasco, de los 115 centros de titularidad privada, 110 tenían estas enseñanzas financiadas con fondos públicos, en la Comunidad de Madrid, de los 349 centros de titularidad privada que impartieron Bachillerato en el curso 2013-2014, 306 eran centros privados no concertados.

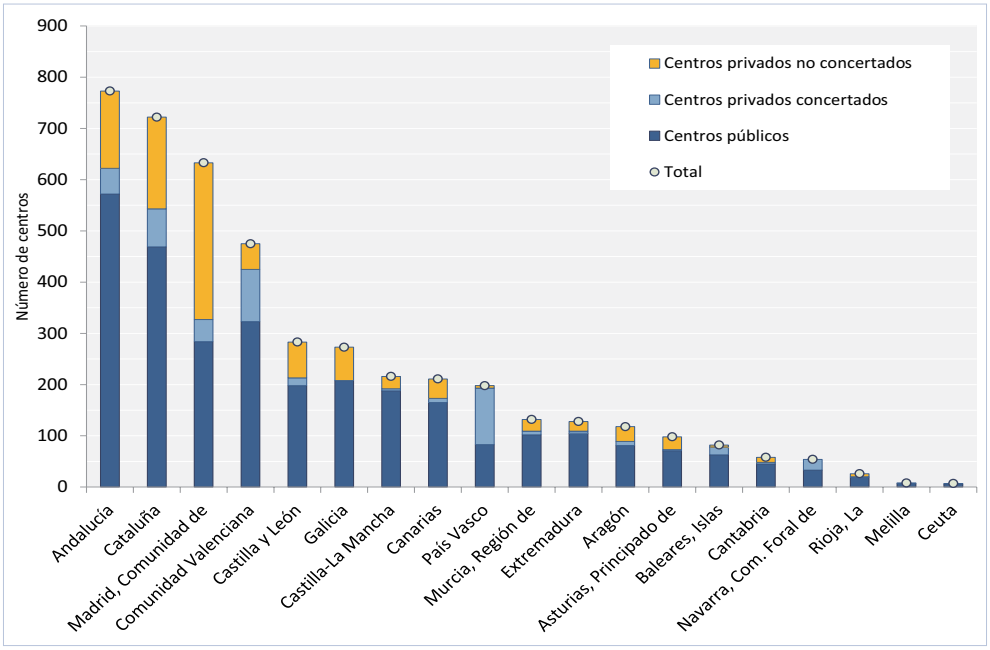
Figura B3.23
Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b323.pdf >

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

Figura B3.24
Centros que imparten Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014

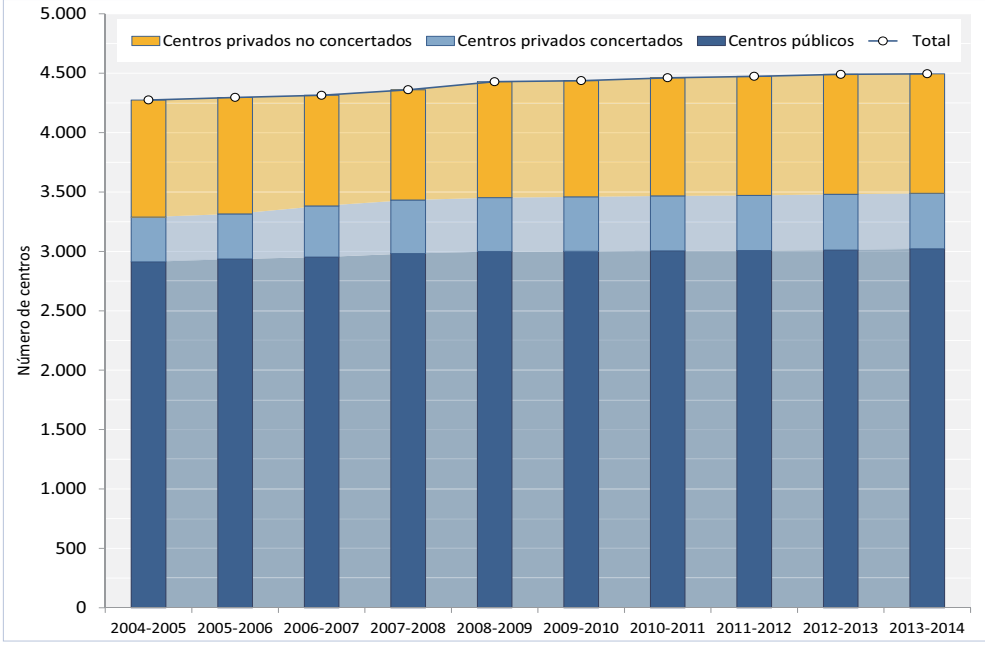


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b324.pdf >

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

El análisis de la evolución del número de centros que imparten Bachillerato a lo largo de los últimos diez cursos en el conjunto del territorio español (figura B3.25) indica que se ha experimentado un aumento, no muy pronunciado pero sostenido, en dicho periodo, con un incremento relativo del 5,2 %, que es más acusado en el caso de los centros privados con alguna enseñanza concertada (+23,9 %).

Figura B3.25
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b325.pdf >

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

A distancia

El Bachillerato a distancia fue impartido en el curso 2013-2014 en 166 centros del territorio nacional, 165 de los cuales eran públicos y uno solo privado no concertado, situado en las islas Canarias. Andalucía es la comunidad autónoma que cuenta con el mayor número de centros en los que se imparte el Bachillerato a distancia (73 centros). Le siguen, en número de centros, Canarias (22 centros), Galicia (18 centros), la Comunidad de Madrid (13 centros) y Castilla y León (10 centros), (véase la figura B3.26).

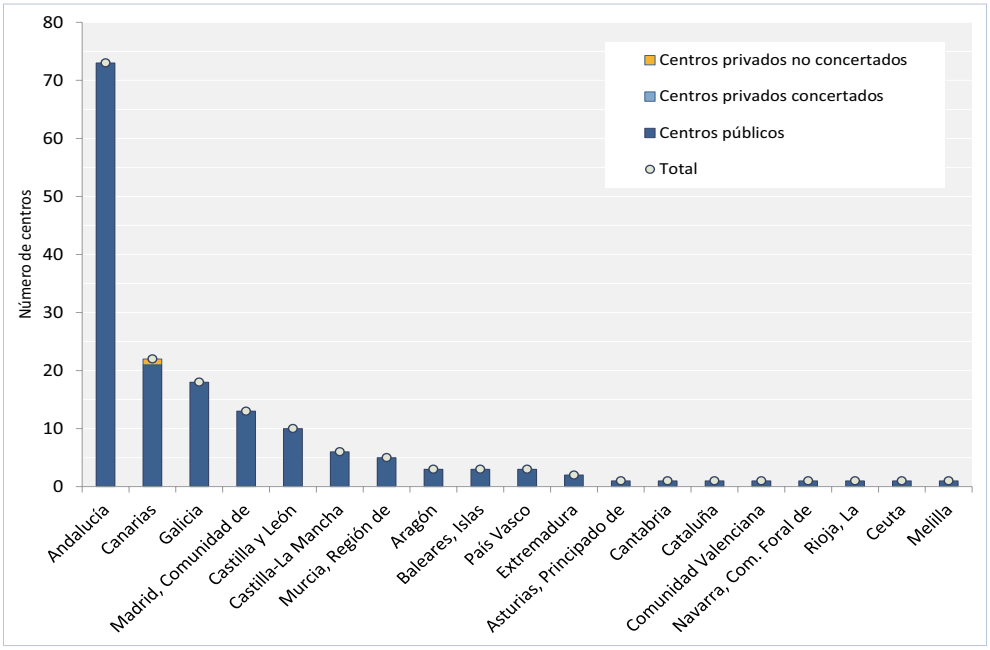
En el curso 2013-2014 el número de centros que impartieron Bachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentó un crecimiento relativo del 118,4 % respecto al curso 2004-2005 (76 centros en el curso 2004-2005, frente a 166 centros en 2013-2014), siendo el crecimiento mayor el producido entre los cursos 2009-2010 y 2011-2012, con la incorporación de 63 centros públicos (véase la figura B3.27).

Unidades en régimen ordinario

Cuando se desciende a la unidad escolar como base de análisis se advierte que, en el curso 2013-2014, funcionaron 22.572 unidades de Bachillerato en régimen ordinario, de las que 16.114 eran de centros públicos (71,4 %), 2.358 (10,4 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 4.100 (18,2 %) en centros privados sin concierto o subvención. La distribución de estos grupos de Bachillerato, o unidades, por comunidades y ciudades autónomas se muestra en la figura B3.28, en la que, además, aparecen desagregados los datos en cada uno de los territorios por titularidad del centro y financiación de la enseñanza.

Con respecto al grado de financiación de las enseñanzas hay que destacar cinco comunidades autónomas en las que más del 85,0 % de las unidades de Bachillerato funcionaban con fondos públicos: la Región de Murcia (85,9 %), Extremadura (86,0 %), Castilla-La Mancha (88,9 %) y las ciudades autónomas (Ceuta con el 91,3 %

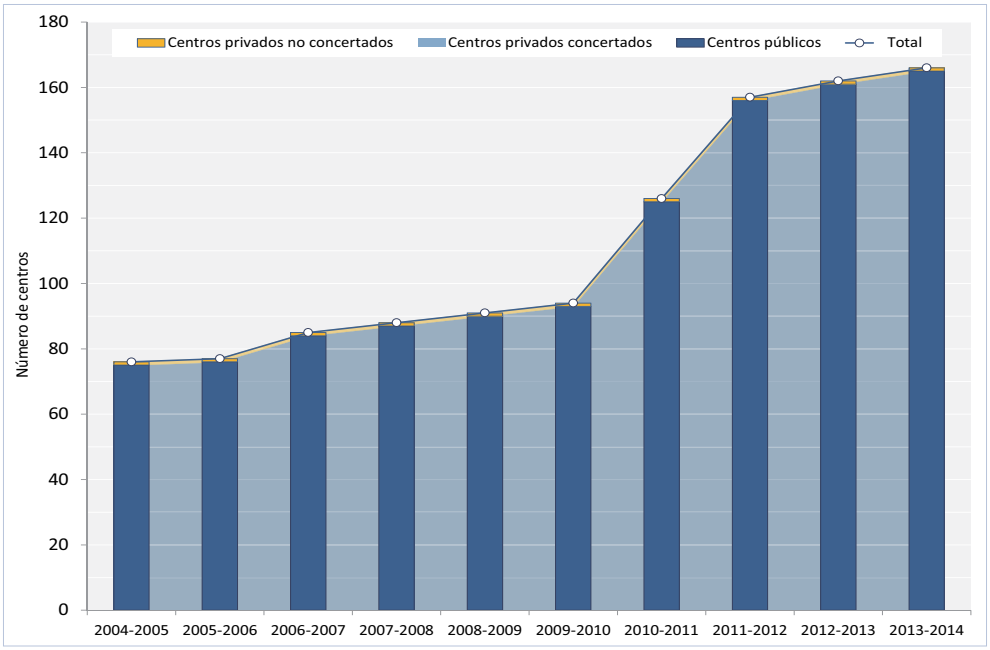
Figura B3.26
Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b326.pdf >

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

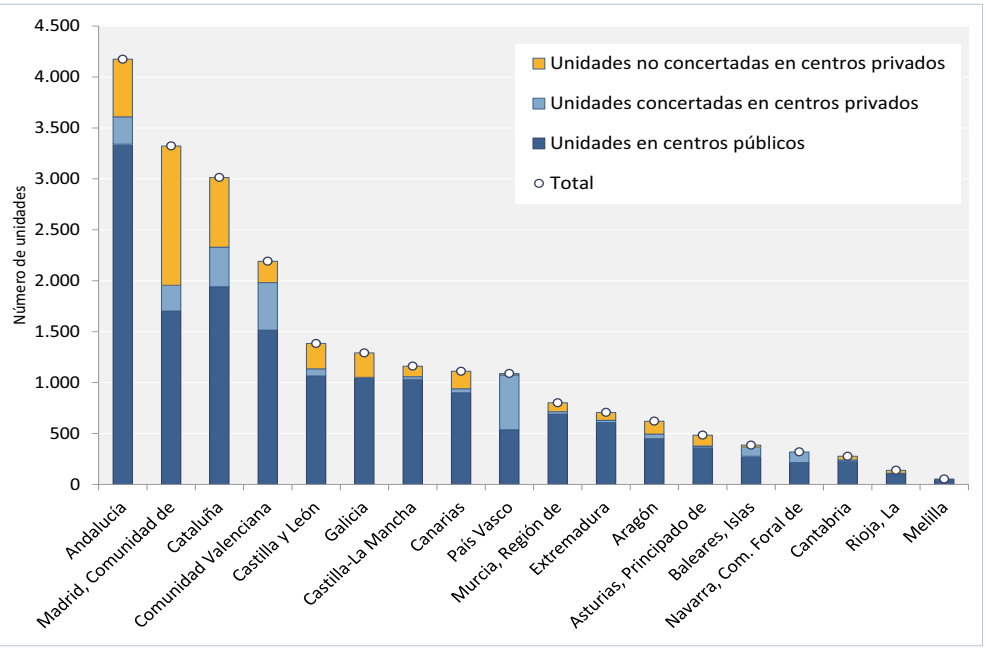
Figura B3.27
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b327.pdf >

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

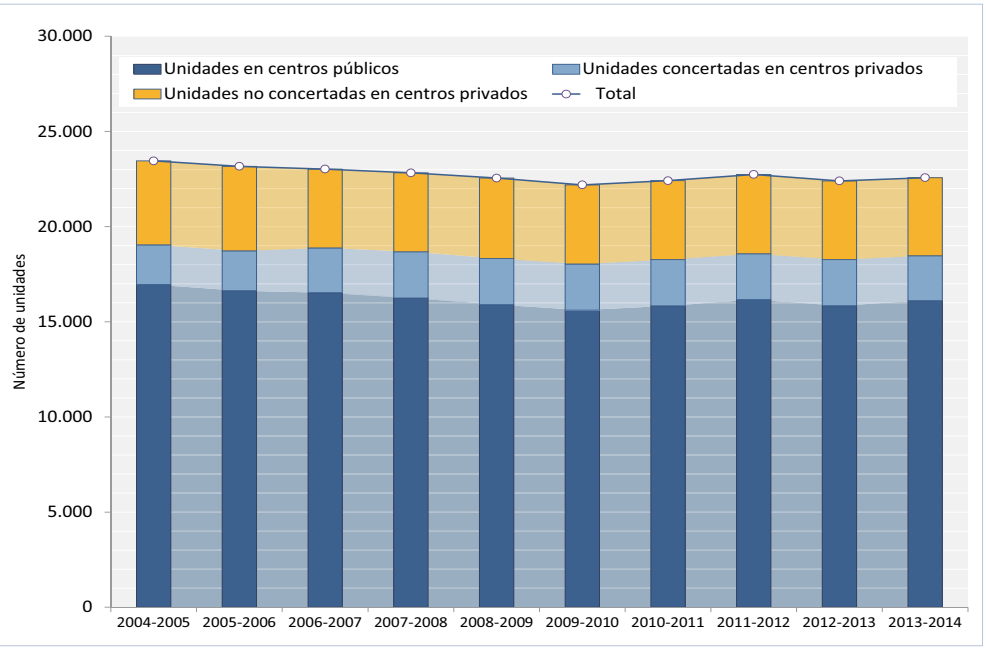
Figura B3.28
Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b328.pdf >

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

Figura B3.29
Evolución del número de unidades Bachillerato en régimen ordinario, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b329.pdf >

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

y Melilla con el 92,5 %). En el extremo opuesto se sitúan Aragón (20,5 %), la Rioja (20,9 %), el Principado de Asturias (22,1 %), Cataluña (22,7 %) y la Comunidad de Madrid (41,2 %) con porcentajes de unidades de Bachillerato en centros privados financiadas con fondos privados superiores al 20,0 % (véase la figura B3.28).

El análisis de la evolución del número de unidades de Bachillerato a lo largo de los diez últimos cursos (figura B3.29) muestra globalmente una cierta estabilidad que, en términos relativos, entre el curso 2004-2005 y 2013-2014, supone una reducción del 3,8 %. En ese mismo periodo se experimenta una reducción del 5,0 % en el número de unidades de Bachillerato en centros públicos y del 7,0 % de unidades de Bachillerato no concertadas o subvencionadas en centros privados, mientras que el número de unidades de Bachillerato financiadas con fondos públicos en centros privados se incrementa en un 12,8 %.

Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio

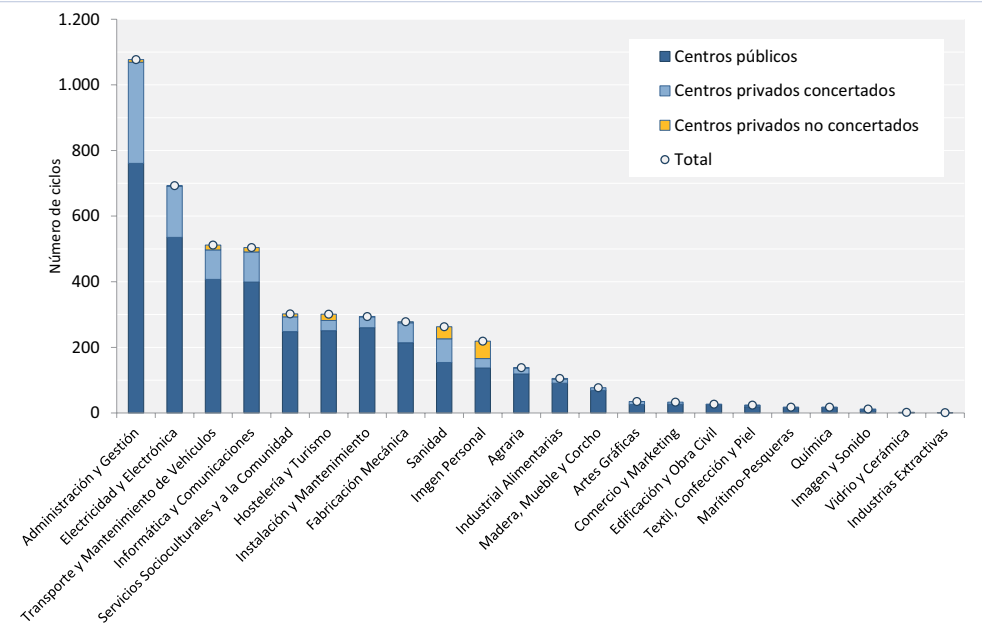
Según la familia profesional

En el curso 2013-2014, las familias profesionales correspondientes a ciclos formativos de grado medio más frecuentemente impartidas en los centros del territorio nacional fueron: Administración y Gestión (1.077 ciclos); Electricidad y Electrónica (693 ciclos); Transporte y Mantenimiento de Vehículos (512 ciclos) e Informática y Comunicaciones (504 ciclos).

La figura B3.30 muestra el número de ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio que se impartieron en los centros en España, a lo largo del curso 2013-2014, según la familia profesional, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas impartidas en régimen ordinario como las que se imparten en régimen de adultos o en horario nocturno.

Se puede apreciar en la citada figura que la presencia del sector público y del privado con enseñanzas concertadas es mayoritaria en todas las familias profesionales. La distribución de los ciclos, en cuanto a la titularidad y financiación de las enseñanzas de los centros en los que se imparten estos estudios, en relación con la familia profesional de Administración y Gestión, es la siguiente: 70,7 % en centros públicos, 28,6 % en centros privados concertados y 0,7 % en centros privados no concertados. Estas cifras son similares a las correspondientes a las

Figura B3.30
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 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b330.pdf >

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

familias de Electricidad y Electrónica (el 77,2 % en centros públicos, el 22,5 % en centros privados concertados y el 0,3 % en centros privados no concertados), de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (79,5 % en centros públicos, 17,6 % en centros privados concertados y 2,9 % en centros privados no concertados) y de Informática y Comunicaciones (79,2 % en centros públicos, el 18,3 % en centros privados concertados y el 2,6 % en centros privados no concertados).

En modo presencial

Durante el curso 2013-2014, 2.688 centros impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio en modo presencial, de los cuales 1.947 eran públicos (72,4 %), 515 privados concertados (19,2 %) y 226 privados no concertados (8,4 %).

La figura B3.31 presenta los centros que en el curso 2013-2014 impartieron ciclos formativos de grado medio, en las distintas comunidades y ciudades autónomas, desagregados por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Se puede observar que en todas las comunidades y ciudades autónomas el peso del sector público sigue siendo mayor en todos los casos. Asimismo, en la citada figura se aprecia que más del 50 % del número de centros que imparten Formación Profesional de grado medio se distribuye entre cuatro comunidades autónomas: Andalucía (566 centros), Cataluña (368 centros), la Comunidad Valenciana (288 centros) y la Comunidad de Madrid (217 centros).

Entre el curso 2004-2005 y el 2013-2014 el número de centros que impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio en la modalidad presencial aumentó en 270 centros, lo que en cifras relativas representa una variación de 11,2 %. En el caso de los centros públicos y de los centros privados no concertados, en este periodo de diez cursos académicos, experimentaron un aumento de 187 centros y 88 centros, respectivamente; mientras que los centros privados concertados que impartieron estas enseñanzas profesionales disminuyeron en 5 centros (véase la figura B3.32).

A distancia

Durante el curso 2013-2014, 164 centros impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio a distancia, de los cuales 131 eran públicos (79,9 %) y 33 privados no concertados (20,1 %).

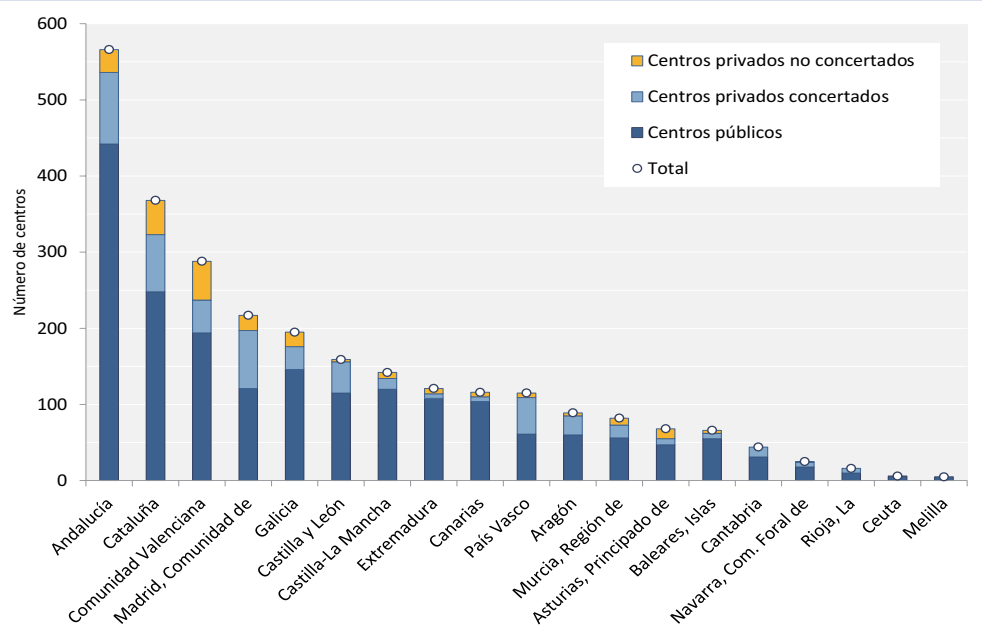
La figura B3.33 presenta el número de centros que en el curso 2013-2014 impartieron ciclos formativos de grado medio a distancia en las distintas comunidades autónomas, desagregado por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Se puede observar que, excepto en las comunidades autónomas de Cataluña, en la que de los 20 centros que imparten estas enseñanzas a distancia, 17 son centros privados no concertados; de Canarias, con 40 centros públicos y 7 privados no concertados; de Andalucía, con 2 centros públicos y 4 privados no concertados; de Castilla-La Mancha, con 12 centros de los cuales 9 son públicos y 3 privados no concertados; de Castilla y León, con 13 centros públicos y 1 privado no concertado; y de Murcia, que cuenta con 5 centros públicos y 1 privado concertado, en el resto de las comunidades autónomas todos los centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio a distancia son públicos. Asimismo, en la citada figura se aprecia que el 50,0 % de los centros que imparten Formación Profesional de grado medio a distancia se distribuye entre tres comunidades autónomas: Canarias (47 centros), Cataluña (20 centros) y Galicia (15 centros).

El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de formación profesional creció de forma muy notable y sostenida en los últimos siete cursos académicos (véase la figura B3.34). Como se ha indicado más arriba, esta modalidad se imparte mayoritariamente en centros de titularidad pública –no existen enseñanzas concertadas–, y el número de centros privados con enseñanza no concertada, si bien muy escaso, ha pasado de 1 centro en el curso 2006-2007 a 33 centros en el curso de referencia de este informe. Globalmente, la variación relativa en el periodo considerado es del +343,2 %, pasando de 37 centros en el curso 2005-2006 a 164 centros en el curso 2013-2014.

Unidades en régimen ordinario

Si se desciende a la unidad escolar de estudiantes como elemento básico de cómputo, se aprecia que, durante el curso 2013-2014, funcionaron 14.264 unidades de ciclos de Formación Profesional de grado medio en régimen ordinario, de las que 10.829 eran de centros públicos (75,9 %), 2.839 (19,9 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 596 (4,2 %) en centros privados sin concierto o subvención. La distribución de estas unidades de ciclos de Formación Profesional de grado medio por comunidades y ciudades autónomas se

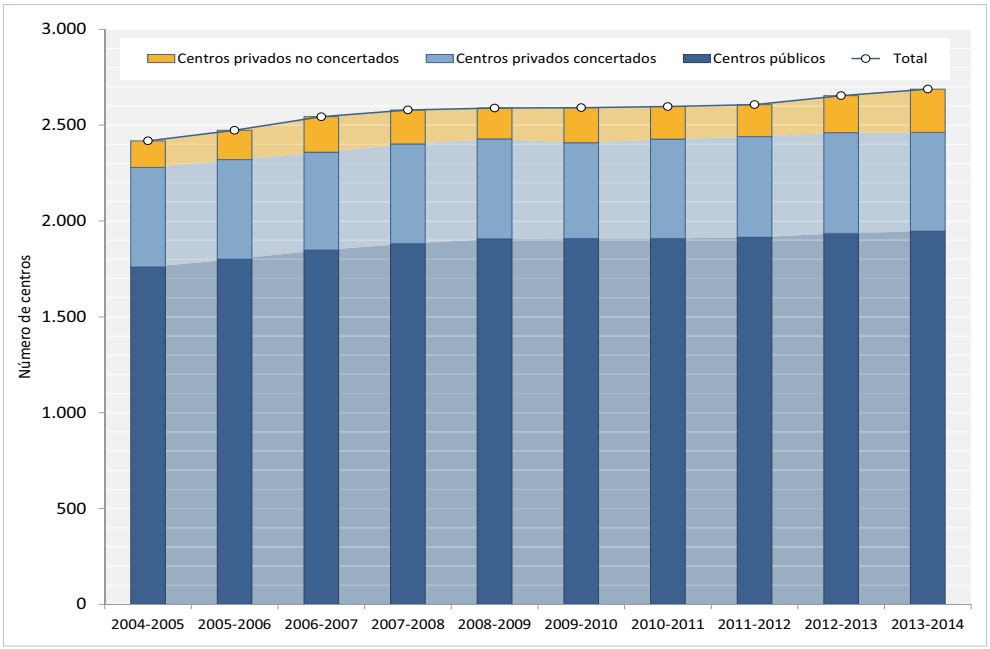
Figura B3.31
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b331.pdf >

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

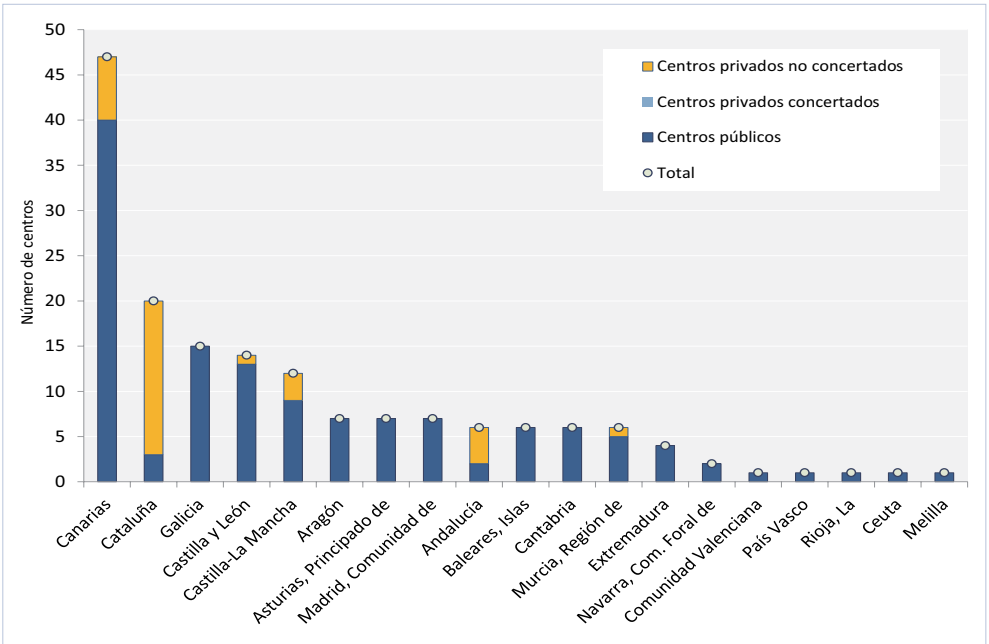
Figura B3.32
Evolución del número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b332.pdf >

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

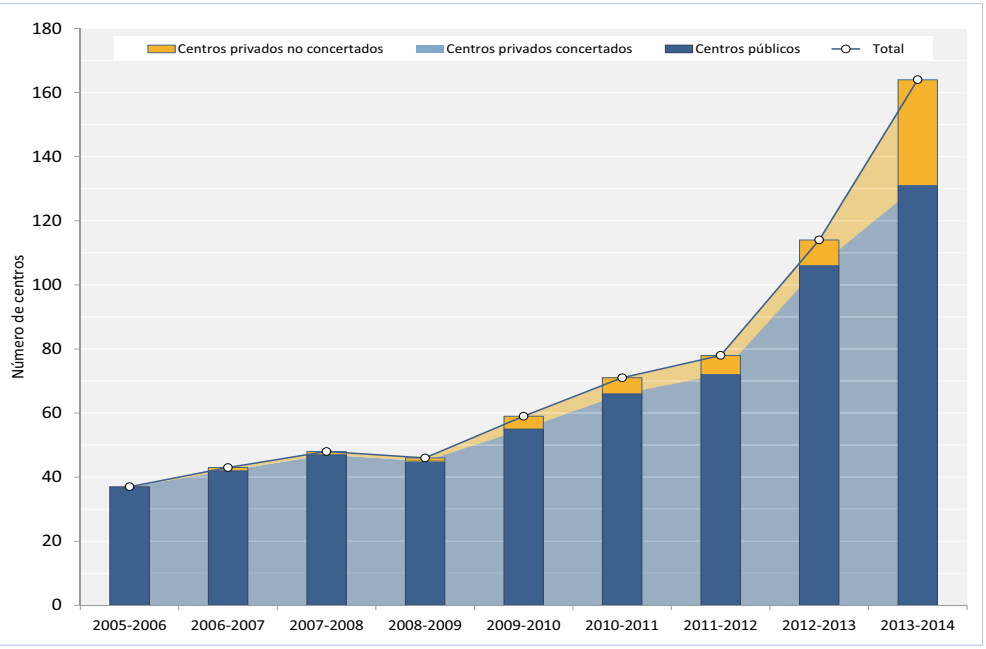
Figura B3.33
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b333.pdf >

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

Figura B3.34
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 2005-2006 a 2013-2014



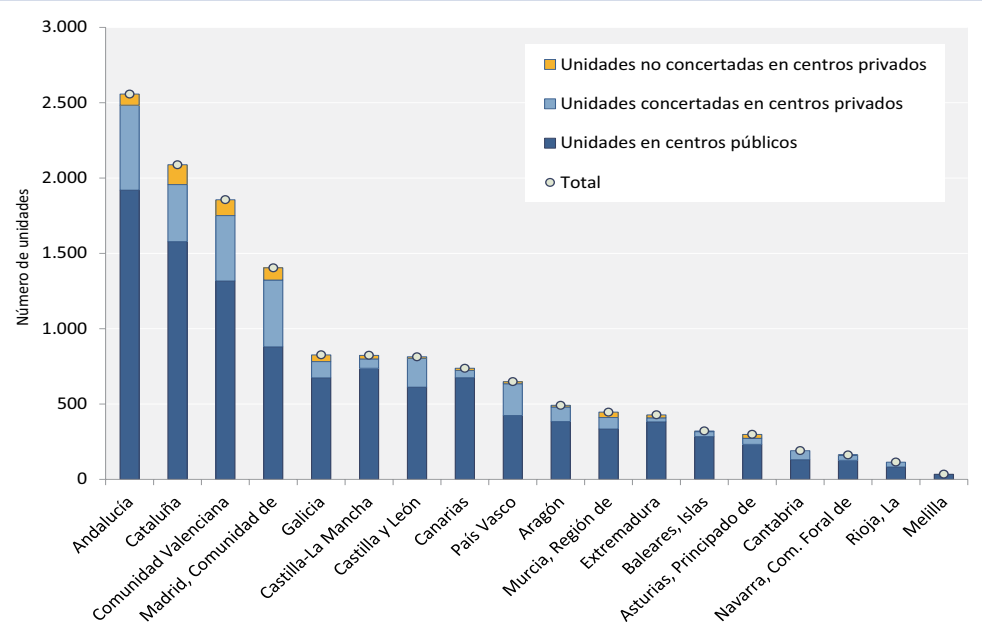
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b334.pdf >

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

muestra en la figura B3.35, en la que además se tiene en cuenta, en cada uno de los territorios, la titularidad del centro y la financiación de las unidades en funcionamiento.

Con respecto al grado de financiación con fondos públicos de las unidades de ciclos de Formación Profesional de grado medio en funcionamiento a lo largo del curso 2013-2014, destacan las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla –territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecen a centros públicos– y las comunidades de Canarias (91,6 %), Castilla-La Mancha (89,6 %), Extremadura (89,0 %) y Baleares (88,5 %), con un porcentaje de unidades en centros públicos superior al 85,0 %. En el extremo opuesto se sitúa el Principado de Asturias, con el 8,7 % de las unidades de ciclos de Formación Profesional de grado medio en centros privados financiados con fondos privados (véase la figura B3.35).

Figura B3.35
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 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b335.pdf >

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

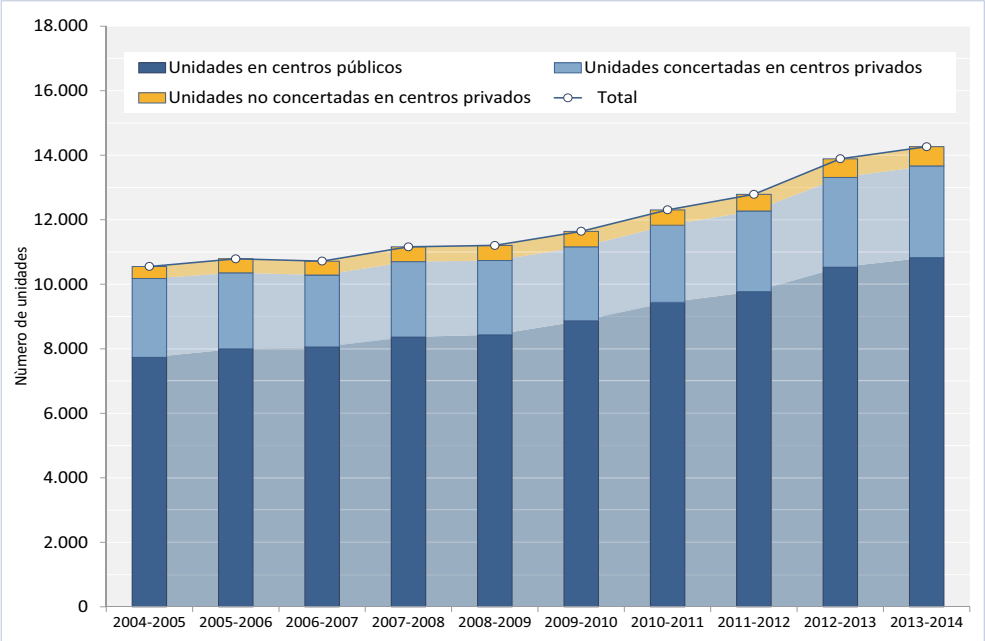
El análisis de la evolución del número de unidades a lo largo de los diez últimos cursos académicos muestra una tendencia creciente sostenida en dicho periodo, que supone un incremento global en cifras absolutas de 3.714 unidades y que, en términos relativos, representa un aumento del 35,2 %. La distribución 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, es de 3.095 unidades en centros públicos, 396 unidades concertadas en centros privados y de 223 unidades no concertadas en centros privados (véase la figura B3.36). Al comparar los datos del curso 2013-2014 con los del curso 2011-2012, se observa un mayor incremento que en bienios anteriores; así, el número total de unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio, en régimen ordinario, se ha visto incrementado en 1.477 (1.055 unidades en la enseñanza pública, 342 unidades concertadas en la enseñanza privada y 80 unidades no concertadas en la enseñanza privada), lo que se corresponde con una cierta aceleración de la demanda de este tipo de estudios.

Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior

Según la familia profesional

En el curso 2013-2014 las familias profesionales, correspondientes a ciclos formativos de grado superior, impartidas con más frecuencia en los centros del territorio nacional fueron: Administración y Gestión (735 ciclos);

Figura B3.36
Evolución del número de unidades de ciclos formativos de grado medio de Formación de Formación Profesional en régimen ordinario, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b336.pdf >

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

Informática y Comunicaciones (697 ciclos); Electricidad y Electrónica (541 ciclos); Servicios Socioculturales y a la Comunidad (432 ciclos); y Hostelería y Turismo (372 ciclos).

La figura B3.37 muestra el número de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior que se impartieron a lo largo del curso 2013-2014, según la familia profesional, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en el conjunto de España. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas en régimen ordinario como las de régimen de adultos o de horario nocturno.

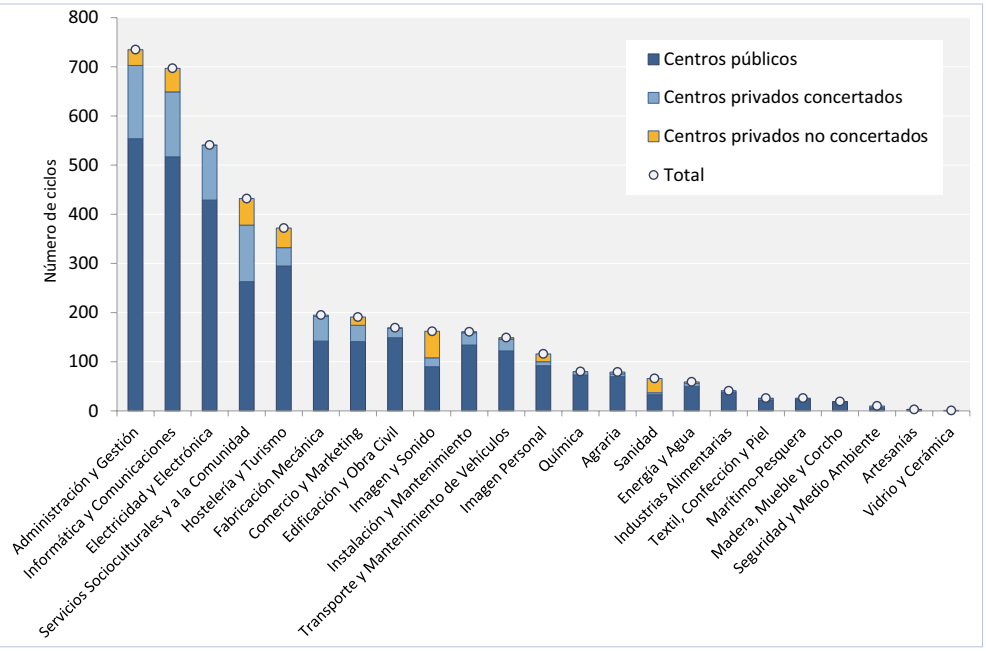
Se puede apreciar, en la citada figura B3.37, que la presencia del sector público es mayoritaria en todas las familias profesionales. Asimismo, en la mayoría de las familias profesionales, el número de ciclos correspondientes a estos estudios que se imparten en centros privados concertados es mayor que el que se imparte en centros privados no concertados, excepción hecha de las familias de Hostelería y Turismo, de Imagen y Sonido, de Imagen Personal, de Sanidad y de la familia Marítimo Pesquera. La distribución del número de ciclos, en cuanto a la titularidad y financiación de las enseñanzas de los centros en los que se imparten, para las 3 familias profesionales más frecuentemente cursadas, es: en la familia de Administración y Gestión el 75,4 % de los ciclos se imparten en centros públicos, el 20,3 % en centros privados concertados y el 4,4 % en centros privados no concertados; en Informática y Comunicaciones el 74,2 % de los ciclos se imparten en centros públicos, el 18,9 % en centros privados concertados y el 6,9 % en centros privados no concertados; y en Electricidad y Electrónica el 79,3 % de los ciclos se imparten en centros de titularidad pública, el 20,5 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 0,2 % en centros privados no concertados .

En modo presencial

Durante el curso 2013-2014 se impartieron ciclos formativos de grado superior en esta modalidad en 2.236 centros, 1.606 públicos, 335 privados concertados y 295 privados no concertados. Estas cifras indican un mayor peso relativo (del 71,8 %) de la red financiada con fondos públicos.

La figura B3.38 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. El 53,8 % de los centros que impartían Formación Profesional de grado superior se distribuyen entre cuatro comunidades autónomas: Andalucía (438 centros), Cataluña (306 centros), Comunidad Valenciana (252 centros) y la Comunidad de Madrid (208 centros).

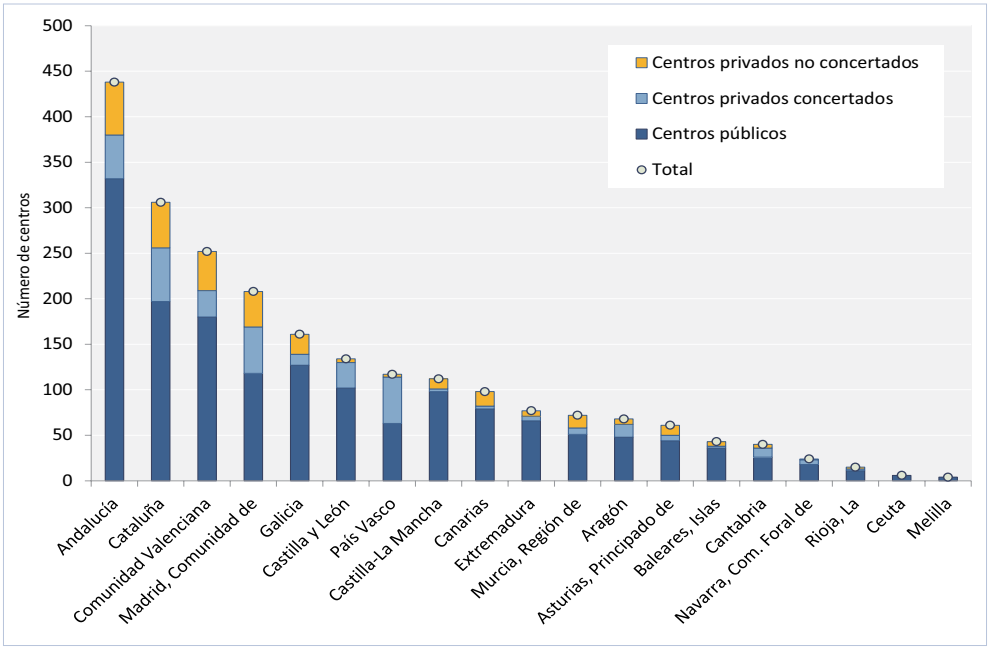
Figura B3.37
Ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior que se imparten en los centros en España según la familia profesional, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b337.pdf >

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

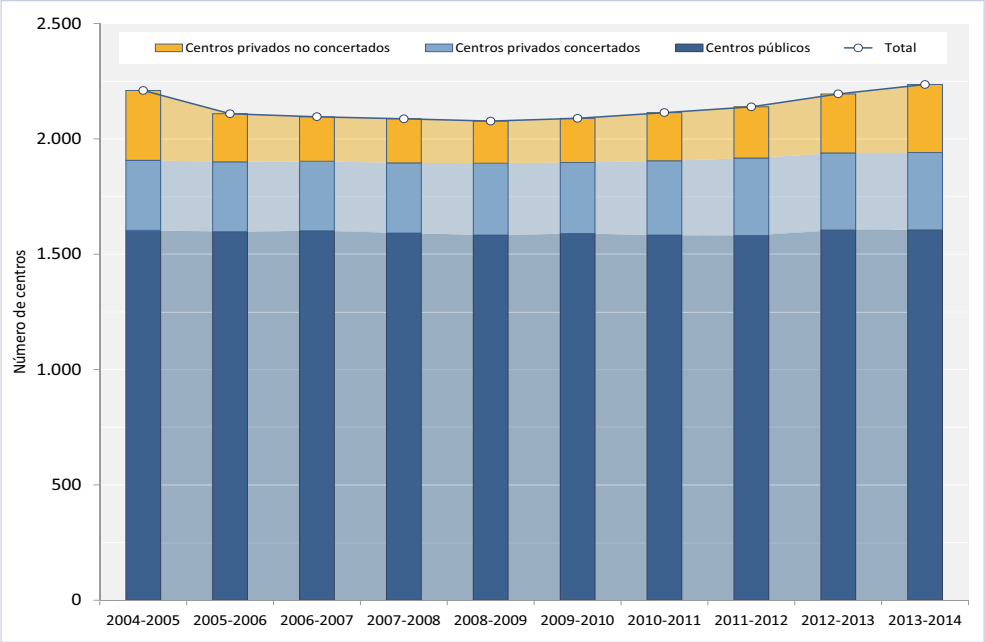
Figura B3.38
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b338.pdf >

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

Figura B3.39
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 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b339.pdf >

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

En cuanto a su evolución a lo largo del último decenio, el número de centros que impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior en la modalidad presencial se ha mantenido estable, experimentando un crecimiento relativo acumulado del 1,2 % para el conjunto de todos los centros. La red pública, en el curso 2013-2014 experimentó, con respecto al curso 2004-2005, un aumento del 0,1 % y la red privada concertada aumentó en un 10,6 %; por otro lado, la red de centros privados no concertados disminuyó en un 2,6 % –8 centros menos respecto al curso 2004-2005–.

A distancia

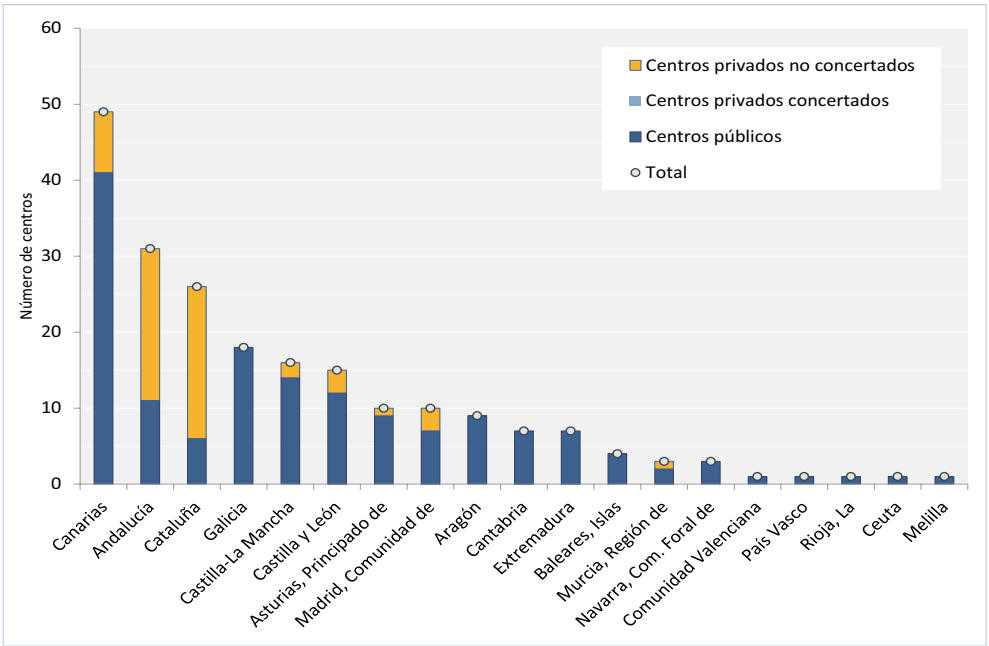
La modalidad a distancia de la Formación Profesional de grado superior se imparte mayoritariamente en centros de titularidad pública: 155 centros públicos en el curso 2013-2014; ello representa el 72,8 % del total de centros. No existen enseñanzas concertadas en esta modalidad y los centros privados con enseñanza no concertada representan, con sus 58 centros, un peso relativo del 27,2 %.

La figura B3.40 presenta los centros que en el curso 2013-2014 impartieron ciclos formativos de grado superior a distancia en las distintas comunidades autónomas, desagregado por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Se puede observar que, excepto en las comunidades autónomas de Andalucía y Cataluña –en las que de los 31 y 26 centros que, respectivamente, imparten estas enseñanzas a distancia, 20 son centros privados no concertados–, en el resto de las comunidades autónomas la presencia de la red pública es mayoritaria.

Las comunidades autónomas con un mayor número de centros que, en el curso 2013-2014, impartían Formación Profesional de grado superior a distancia fueron Canarias (49 centros), Andalucía (31 centros), Cataluña (26 centros), Galicia (18 centros) y Castilla-La Mancha (16 centros).

El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de formación profesional creció de forma muy notable y constante en los últimos siete cursos académicos (figura B3.41). En particular, los centros privados no concertados que ofrecen estas enseñanzas han pasado de 2 centros en el curso 2005-2006 a 58 centros en el curso 2013-2014. En conjunto, la variación relativa en el periodo considerado es de 317,6 %, pasando de un total de 51 centros en el curso 2005-2006 a 213 centros en el curso 2013-2014. Ello refleja una tendencia acentuada de aprovechamiento de esta modalidad de enseñanza que no resta potencial a la modalidad presencial, sino que la suplementa (véase la figura B3.39).

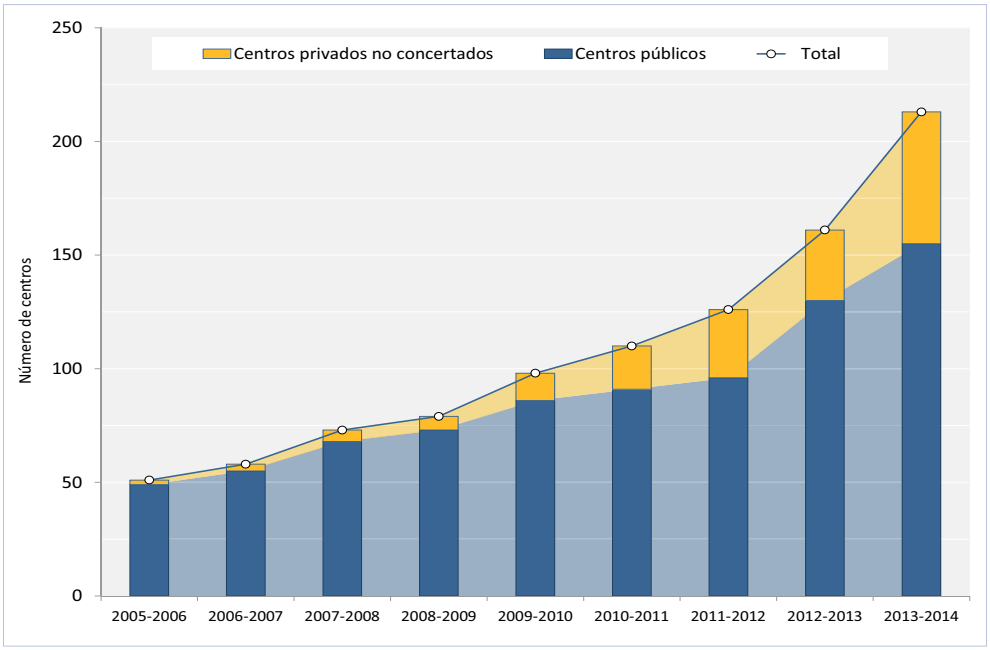
Figura B3.40
Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b340.pdf >

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

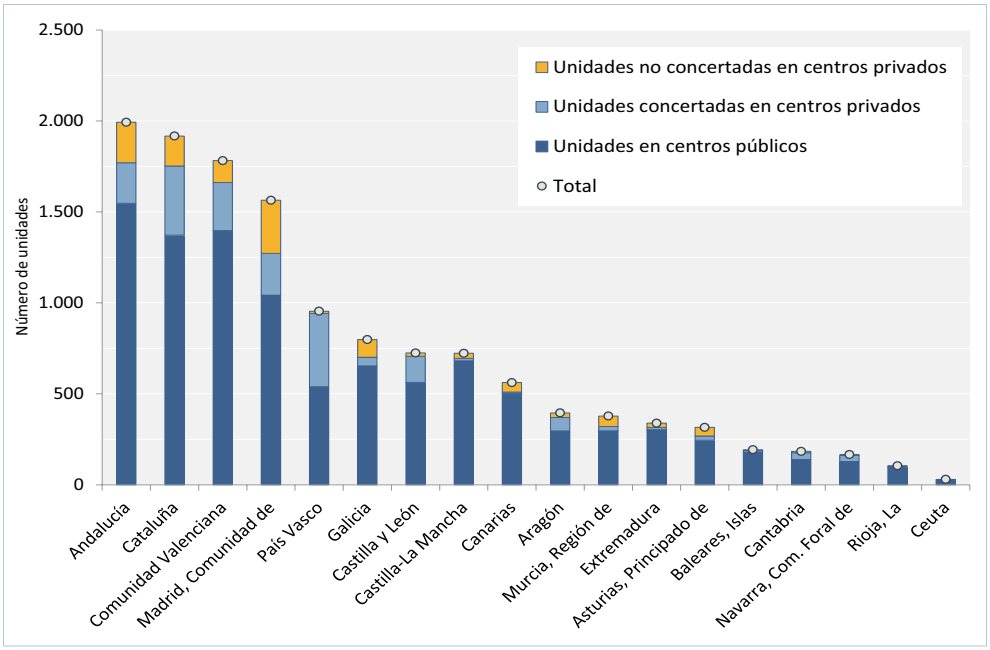
Figura B3.41
Evolución del número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2005-2006 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b341.pdf >

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

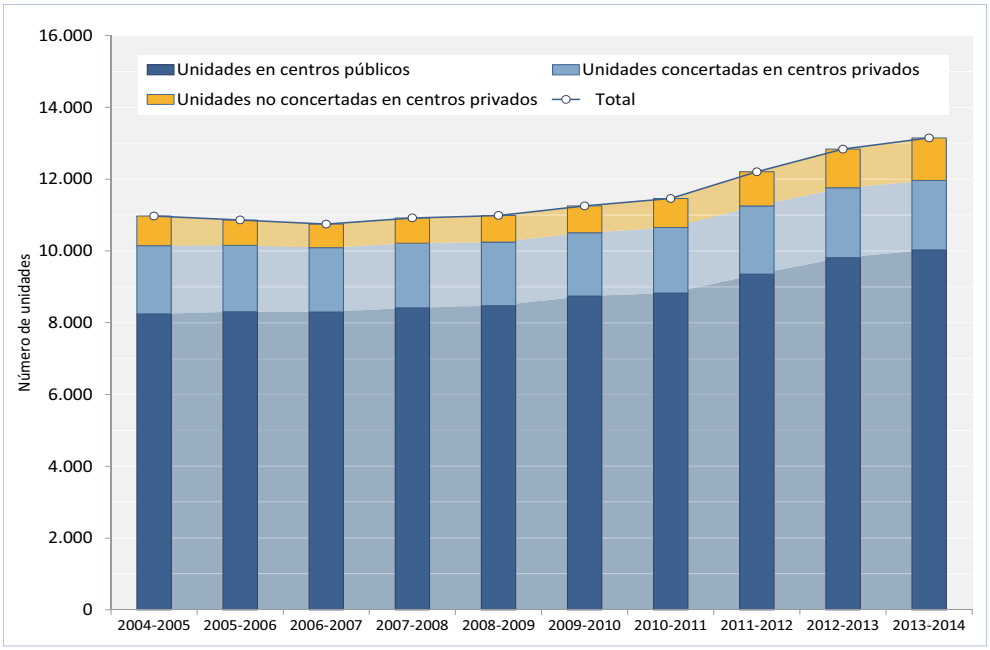
Figura B3.42
Unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b342.pdf >

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

Figura B3.43
Evolución del número de unidades de ciclos formativos de grado superior de Formación de Formación Profesional en régimen ordinario, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b343.pdf >

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

Unidades en régimen ordinario

Cuando se analiza el número de unidades o grupos de alumnos se advierte que, en el curso 2013-2014, funcionaron 13.147 unidades de ciclos de Formación Profesional de grado superior en régimen ordinario, de los que 10.031 eran de centros públicos (76,3 %), 1.931 (14,7 %) estaban financiados con fondos públicos en centros privados y 1.185 (9,0 %) en centros privados sin concierto o subvención. La distribución de estos grupos o unidades por comunidades y ciudades autónomas se puede apreciar en la figura B3.42, en la que además se tiene en cuenta, en cada uno de los territorios, la titularidad del centro y la financiación de las unidades en funcionamiento.

Respecto al grado de financiación con fondos públicos de las unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior, en funcionamiento a lo largo del curso 2013-2014, destacan las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla –territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecen a centros públicos– y las comunidades autónomas del País Vasco (98,7 %) –en donde el 56,5 % de las unidades funcionan en centros públicos y el 42,2 % restante están concertadas en centros de titularidad privada–, Castilla y León (98,3 %) –comunidad en la que el 79,2 % de los grupos de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior son públicos y el 19,1 % están concertados en centros privados–, Castilla-La Mancha (94,2 %), Islas Baleares (93,3 %) y La Rioja (90,5 %), donde el porcentaje de unidades en centros públicos supera el 90 %. En el extremo opuesto se sitúa el Principado de Asturias, con el 15,8 % de los grupos de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior en centros privados financiados con fondos privados (véase la figura B3.42).

Al comparar los datos del curso 2012-2013 con los del curso 2011-2012, se observa que el número total de unidades de ciclos formativos de grado superior en régimen ordinario se ha incrementado en 631 (en la enseñanza pública 465 unidades, 38 en la enseñanza privada concertada y 128 en la enseñanza privada no concertada). Por otra parte, el análisis de la evolución del número de unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior a lo largo de los diez últimos cursos académicos muestra una tendencia creciente, que se traduce en un incremento en cifras absolutas de 1.492 unidades y que representa en términos relativos un aumento del 13,2 %. La distribución de la variación de las unidades correspondientes a los ciclos formativos de grado superior, cuando se atiende a la titularidad del centro y a su financiación, es de un aumento de 1.323 unidades en centros públicos y de 169 en los centros privados (reducción de 3 unidades concertadas en centros privados y aumento de 172 unidades sin concertar en centros privados (véase la figura B3.43).

B3.3. Centros que imparten enseñanzas de régimen especial

En el curso 2013-2014, 2.619 centros (2.012 públicos y 607 privados) impartieron enseñanzas de régimen especial cuya clasificación, según enseñanzas y titularidad, se ha presentado en la tabla B3.1. Estas enseñanzas no están concertadas, por lo que a lo largo de este apartado se establecerá únicamente la distinción entre centros públicos y centros privados.

En la figura B3.44 se presenta, desglosado por titularidad, el número de centros que impartían en el curso de referencia cada una de las enseñanzas de régimen especial. En la figura se incluyen en las Enseñanzas de Idiomas, las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Aulas Adscritas, y 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.

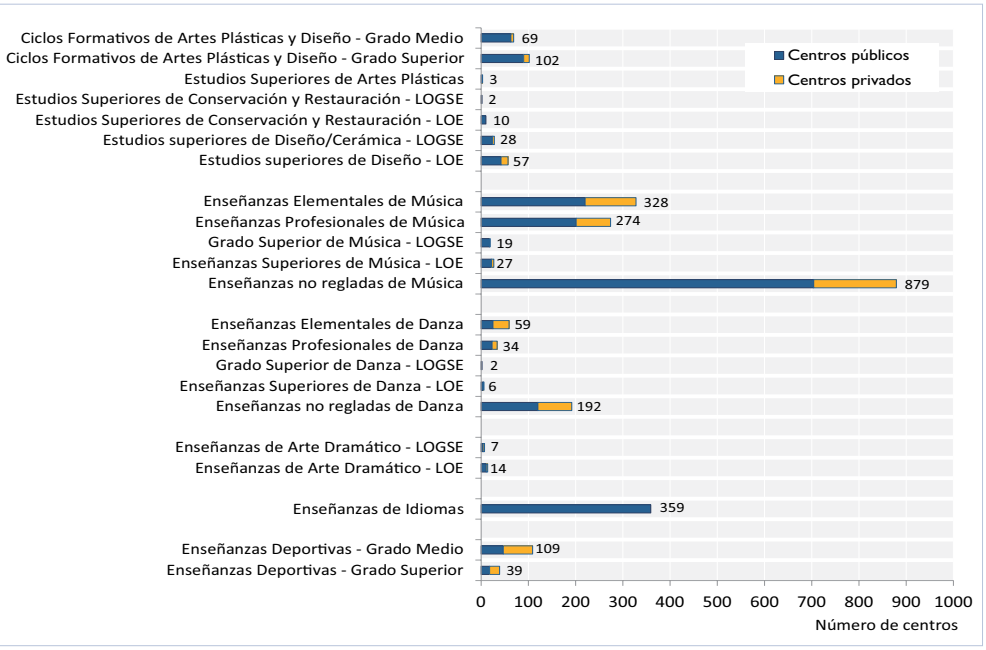
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño

En las figuras B3.45, B3.46 y B3.47 se representa el número de centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales en las distintas comunidades y ciudades autónomas. En ellas se diferencian las enseñanzas profesionales en ciclos de grado medio y de grado superior de Artes Plásticas y Diseño (figura B3.45); los estudios superiores de Diseño y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (figura B3.46); y finalmente, se incluyen las nuevas enseñanzas de grado en Diseño, en Artes Plásticas y en Conservación y Restauración (figura B3.47).

Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza

Los centros que imparten enseñanzas musicales por comunidades y ciudades autónomas, diferenciando los que imparten enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales, enseñanzas profesionales de grado superior

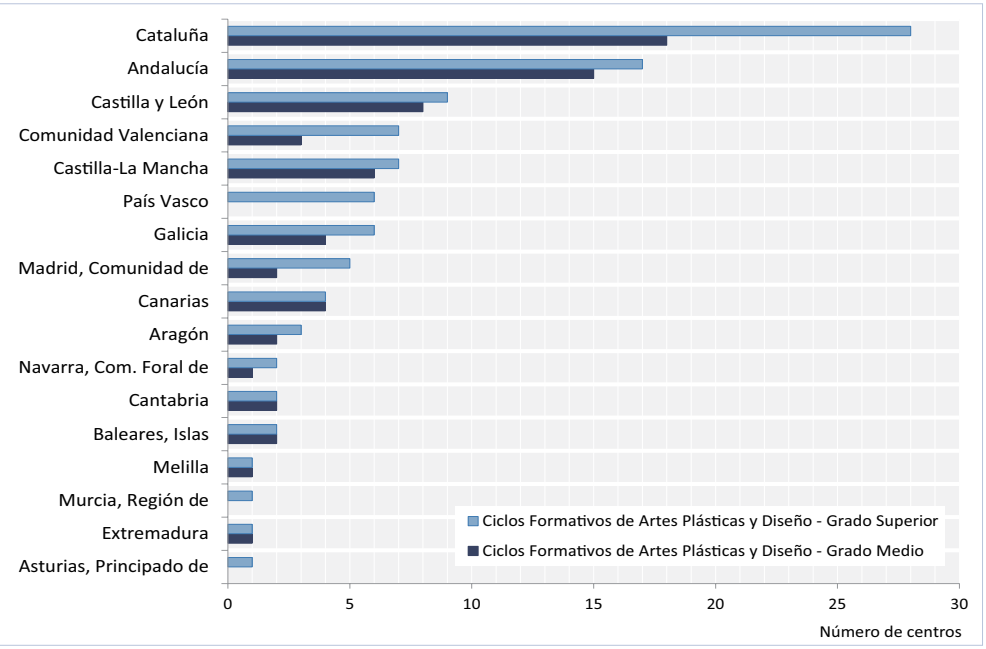
Figura B3.44
Número de centros que imparte cada enseñanza de régimen especial en España, por titularidad del centro. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b344.pdf >

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

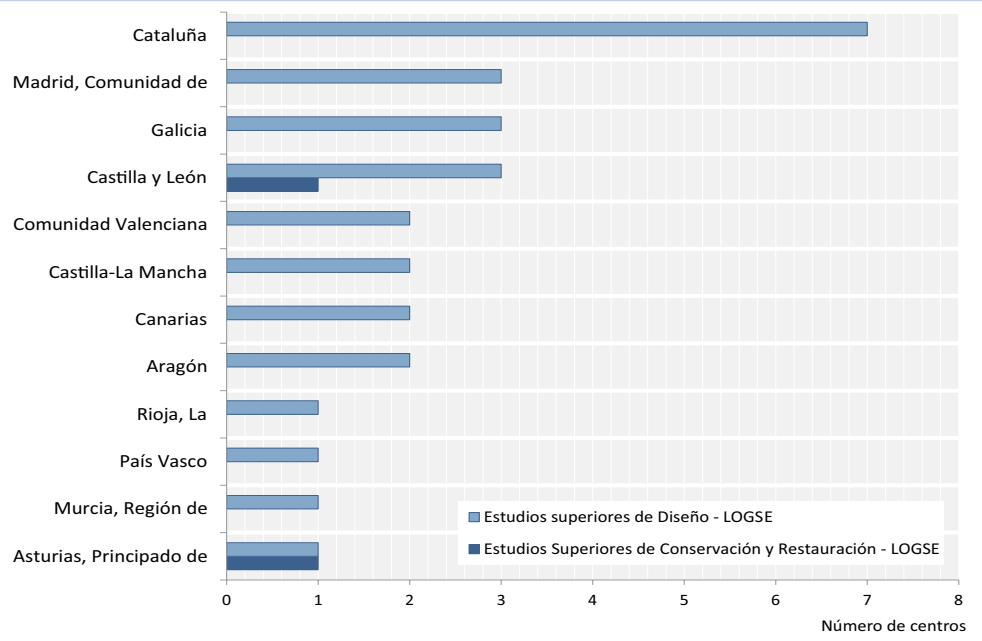
Figura B3.45
Número de centros que imparten ciclos formativos de enseñanzas artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b345.pdf >

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

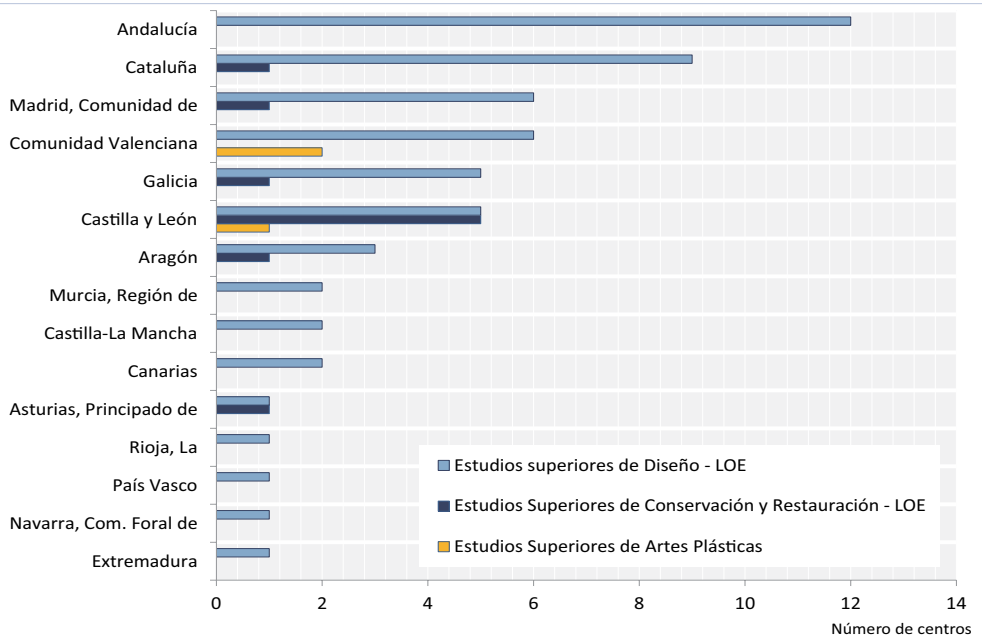
Figura B3.46
Número de centros que imparten estudios superiores en Conservación y Restauración de Bienes Culturales y en Diseño, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b346.pdf >

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

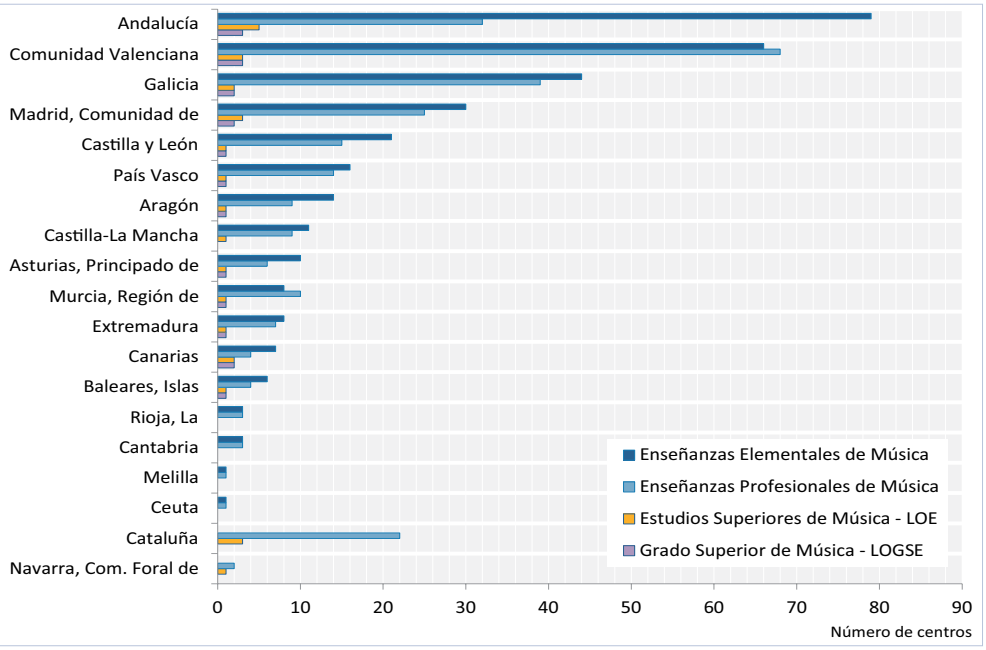
Figura B3.47
Número de centros que imparten enseñanzas de grado en Artes Plásticas, en Conservación y Restauración, y en Diseño, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b347.pdf >

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

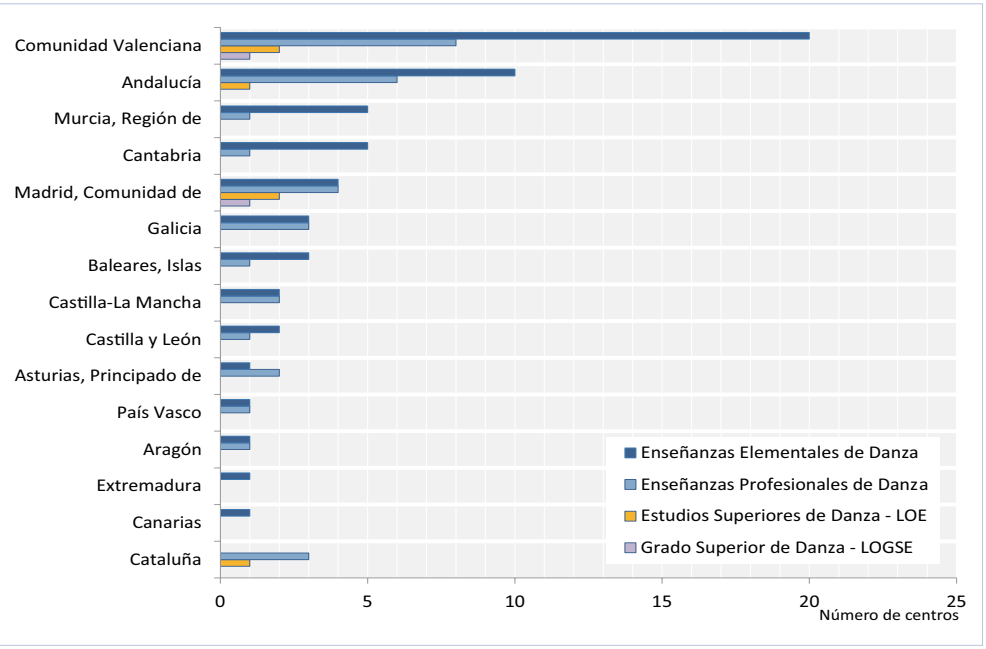
Figura B3.48
Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b348.pdf >

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

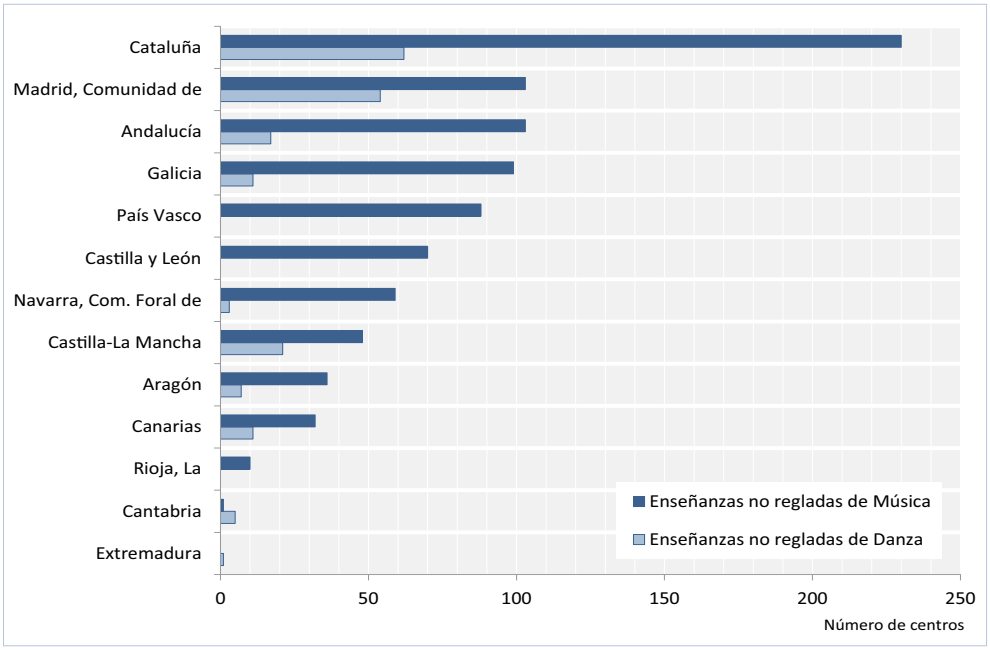
Figura B3.49
Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b349.pdf >

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

Figura B3.50
Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b350.pdf >

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

y las nuevas enseñanzas de grado, se presentan en la figura B3.48. Las comunidades autónomas se encuentran ordenadas atendiendo al número de centros que ofrecen enseñanzas elementales de Música. En el conjunto del territorio nacional, las enseñanzas elementales de Música se imparten en 328 centros, las enseñanzas profesionales en 274 centros, los estudios superiores de Música (Grado superior de Música-LOGSE) en 19 centros y las enseñanzas de grado (Enseñanzas superiores de Música-LOE) en 27 centros, de los cuales 14 se distribuyen en 4 comunidades autónomas: Andalucía con 5 centros y Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana con 3 centros cada una.

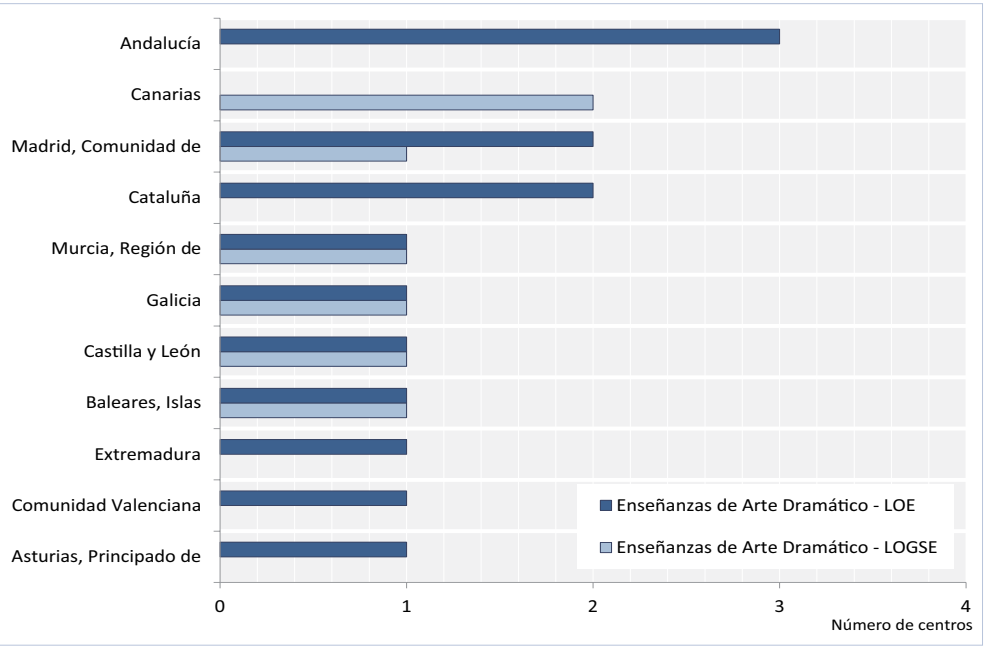
En la figura B3.49 se presenta la distribución del número de centros que imparten enseñanzas artísticas de Danza en las distintas comunidades y ciudades autónomas. En el conjunto del territorio nacional, 59 centros ofrecieron enseñanzas elementales de Danza; 34, enseñanzas profesionales; 2, enseñanzas de grado superior LOGSE (1 centro en la Comunidad de Madrid y otro en la Comunidad Valenciana) y 6 impartieron estudios superiores LOE (1 En Canarias, 1 en Andalucía, 2 en Madrid y 2 en la Comunidad Valenciana). En la figura B3.50 se muestran las comunidades autónomas que cuentan con centros en los que se imparten 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.

Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Los estudios superiores de Arte Dramático y las enseñanzas de Grado de Arte Dramático que las sustituyen –implantadas por primera vez en el curso 2010-2011– se impartieron en 11 comunidades autónomas: Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y la Región de Murcia. La distribución de los 19 centros que imparten las Enseñanzas Artísticas de Arte Dramático por comunidades autónomas en el curso 2013-2014 se presenta en la figura B3.51.

En relación con la titularidad del centro que imparte estas enseñanzas, excepto 6 centros que son de titularidad privada –distribuidos en las comunidades autónomas de Canarias, Castilla y León, Cataluña y Madrid–, la titularidad del resto de los centros que imparten estas enseñanzas es pública.

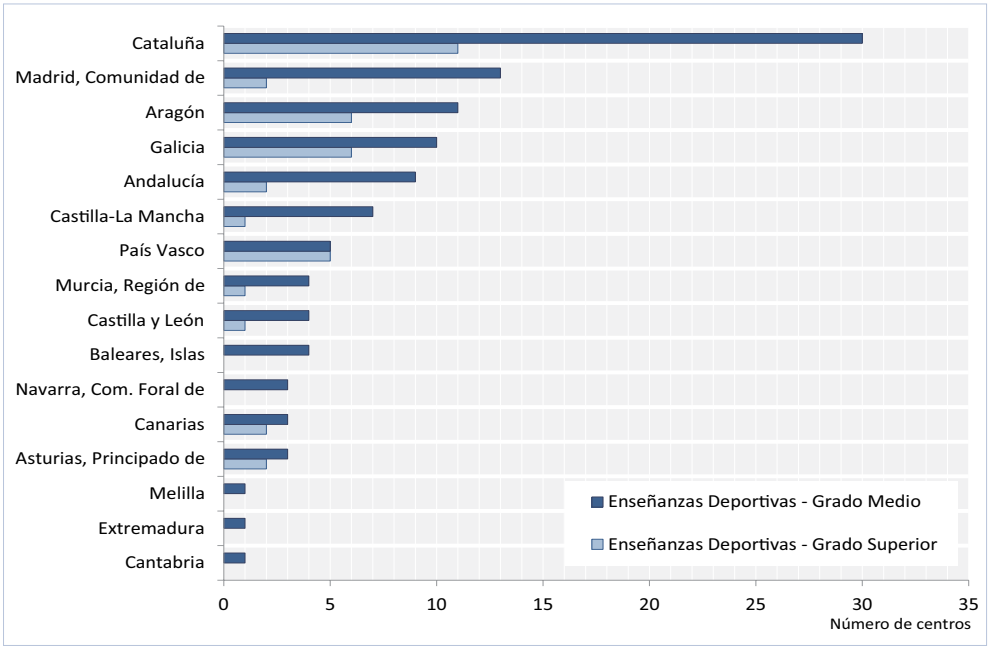
Figura B3.51
Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b351.pdf >

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

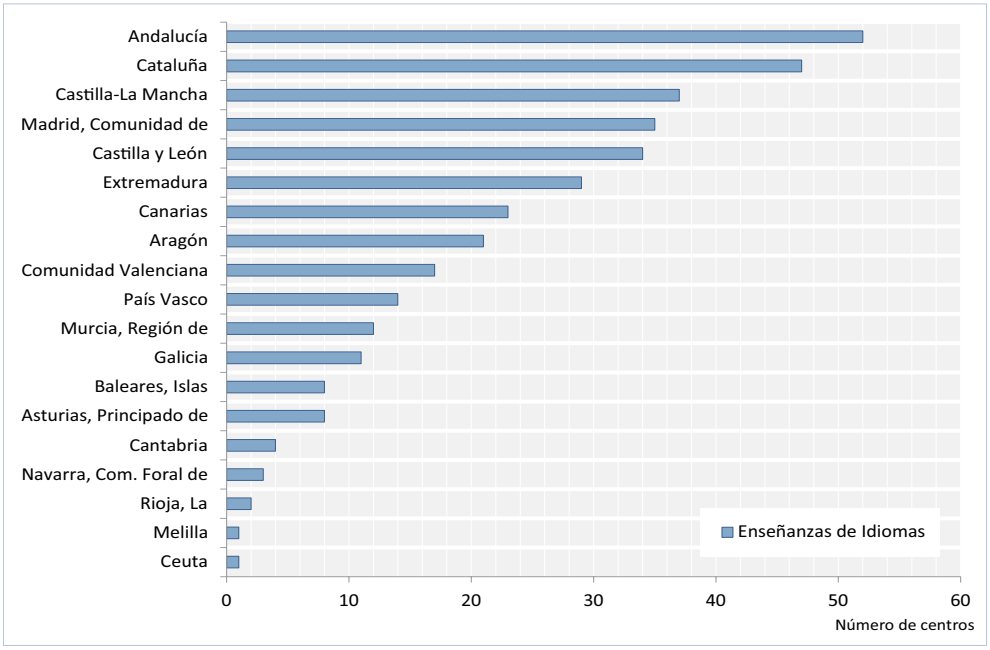
Figura B3.52
Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b352.pdf >

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

Figura B3.53
Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b353.pdf >

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

Centros que imparten enseñanzas deportivas

El detalle territorial de los centros que imparten enseñanzas deportivas de régimen especial se muestra en la figura B3.52, en la que se diferencia entre el grado medio y el grado superior. Las Enseñanzas Deportivas de grado medio fueron impartidas, en el curso de referencia, en 109 centros, con un reparto desigual según las comunidades autónomas. Si bien algunas no cuentan aún con ningún centro dedicado a este tipo de enseñanzas, otras, como Cataluña, las imparten en 30 centros, 23 de ellos de titularidad pública. Por otro lado, hay 39 centros dedicados a las Enseñanzas Deportivas de grado superior de los que Cataluña cuenta con 11 centros en total, de los cuales 9 son centros financiados con fondos públicos.

Escuelas Oficiales de Idiomas

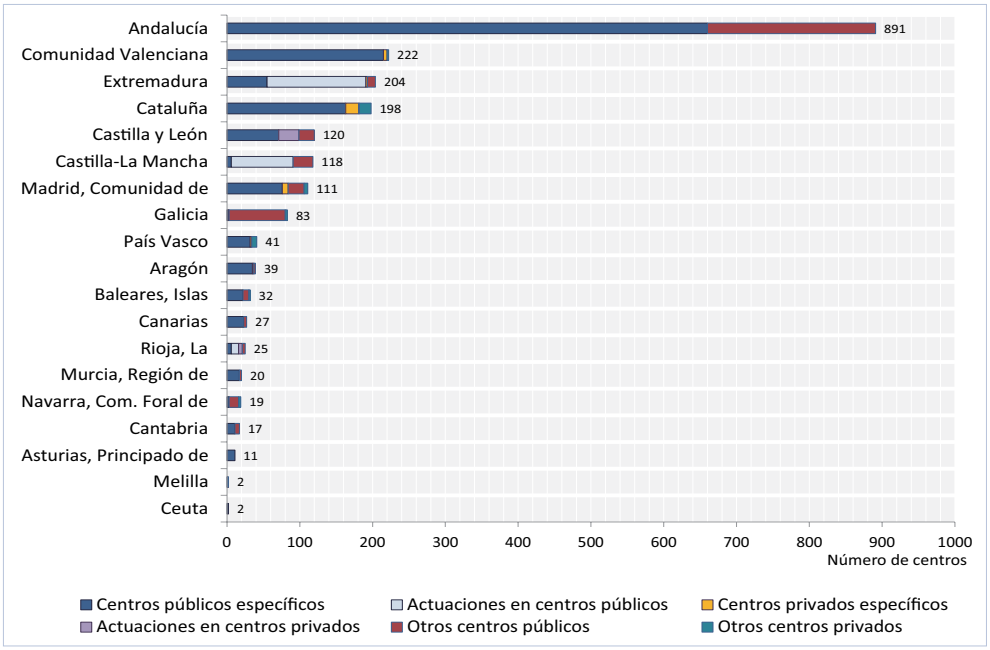
Todas las comunidades y ciudades autónomas cuentan con Escuelas Oficiales de Idiomas. Destacan por su número Andalucía (52 centros), Cataluña (47 centros), Castilla-La Mancha (37 centros), Comunidad de Madrid (35 centros) y Castilla y León (34 centros). El total de las 359 Escuelas Oficiales de Idiomas que impartieron enseñanzas de idiomas de régimen especial –todas ellas de titularidad pública– se muestra en la figura B3.53, y su número aparece distribuido por comunidades y ciudades autónomas.

B3.4. Centros que imparten educación para personas adultas

La educación para las personas adultas se imparte, bien en centros específicos, bien integrada en centros de otro tipo de enseñanzas, o bien a través de actuaciones de distinto carácter que se corresponden con diferentes modalidades de la educación permanente. Durante el curso 2013-2014, la Educación de Personas Adultas se impartió en 1.449 centros específicos (1.411 públicos y 38 privados), en 469 centros dedicados a otro tipo de enseñanzas (431 públicos y 38 privados) y se produjeron 264 actuaciones (231 en centros públicos y 33 en centros privados).

La Educación de Personas Adultas se ofrece, fundamentalmente, en centros de titularidad pública. No obstante, Castilla y León, Cataluña, la Comunidad de Madrid, el País Vasco y la Comunidad Valenciana son las comunidades autónomas en las que la presencia de centros de titularidad privada tiene cierta relevancia (véase la figura B3.54).

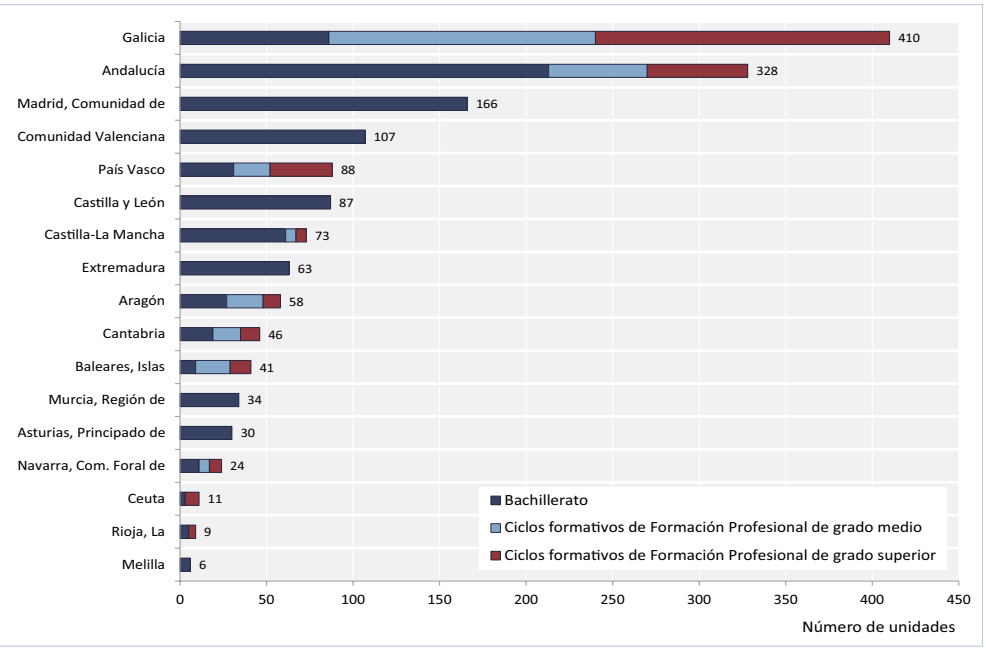
Figura B3.54
Educación de Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b354.pdf >

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

Figura B3.55
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 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b355.pdf >

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

En la figura B3.54 se detalla el número de centros que, en el curso 2013-2014, impartieron las distintas modalidades de educación para personas adultas (centros específicos, otros centros y actuaciones) en las distintas comunidades y ciudades autónomas, atendiendo asimismo al tipo de titularidad del centro. Con un mayor número de centros específicos destacan Andalucía (660 centros, todos públicos), Comunidad Valenciana (220 centros, de los que 215 son públicos), Cataluña (181 centros, de los que 163 son públicos), Comunidad de Madrid (84 centros, de los que 76 son públicos), Castilla y León (71 centros, todos públicos) y Extremadura (57 centros, de los que 55 son públicos). Entre las comunidades que imparten este tipo de enseñanzas en otros centros destacan Andalucía (231 centros, todos públicos) y Galicia (80 centros, de los cuales 77 son públicos). Las actuaciones se concentran en cuatro comunidades: Extremadura con 136 actuaciones, Castilla-La Mancha con 85 actuaciones, Castilla y León con 28 y La Rioja con 15 actuaciones.

La figura B3.55 proporciona información sobre el número de unidades de Bachillerato y de ciclos formativos de Formación Profesional, en régimen de adultos, en cada una de las comunidades y ciudades autónomas para el curso 2013-2014. En el curso de referencia, funcionaron en España, en régimen de adultos, 1.001 unidades de Bachillerato, 301 unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio y 322 unidades de ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior. Destaca la comunidad autónoma de Galicia por el mayor número de unidades en este régimen de enseñanza, con 86 unidades de Bachillerato, 154 de Formación Profesional de grado medio y 170 unidades de Formación Profesional de grado superior.

B4. 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. En él se analiza la influencia de las variables edad y sexo, y se muestra la evolución experimentada por el número de efectivos en los últimos años.

B4.1. El profesorado en los centros educativos

Una visión de conjunto

La figura B4.1 muestra la distribución porcentual, por enseñanzas y titularidad del centro, del conjunto del profesorado del ámbito no universitario que, durante el curso 2013-2014, desempeñó su función docente en España. Se aprecia en ella una mayor contribución del sector público (72 %) que la del sector privado (28 %) a la cifra total de profesorado. En cuanto al régimen de enseñanza, es el profesorado de las enseñanzas de régimen general el que tiene un mayor peso en el conjunto (93, %), muy por encima del correspondiente a las enseñanzas de régimen especial (5,2 %) o a la Educación de Personas Adultas (1,4 %). Con respecto al curso anterior, se ha producido un aumento en el número total de docentes de 6.584 personas, lo que representa un aumento porcentual del 0,9 %, siendo las cifras más significativas las referidas a las enseñanzas de régimen general, con un incremento de 4.468 docentes (+0,9 %) en los centros públicos y de 1.062 docentes (+0,6 %) en los centros privados.

Respecto a las retribuciones del personal docente de centros privados y privados concertados, estas se establecen en los convenios colectivos de los distintos sectores.

En relación a los docentes de centros concertados, es necesario reseñar que sus salarios y cotizaciones a la Seguridad Social son abonados directamente por las Administraciones públicas en nombre del titular del centro a través del pago delegado. La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 117.4, no modificado por la LOMCE, dice que las cantidades que se asignan a salarios del personal docente en el módulo del concierto establecido en la Ley de Presupuestos Generales del Estado y en las Leyes Presupuestarias de las comunidades autónomas, «posibilitarán la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas».

Si bien este proceso no se ha culminado, los recortes establecidos en el Real Decreto 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo[9], afectaron de igual forma al profesorado de centros concertados en lo que se refiere al aumento de la ratio alumno/profesor y a la sustitución del profesorado. Asimismo, el Real Decreto 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad[10], estableció en el módulo del concierto una reducción del 4,5 %

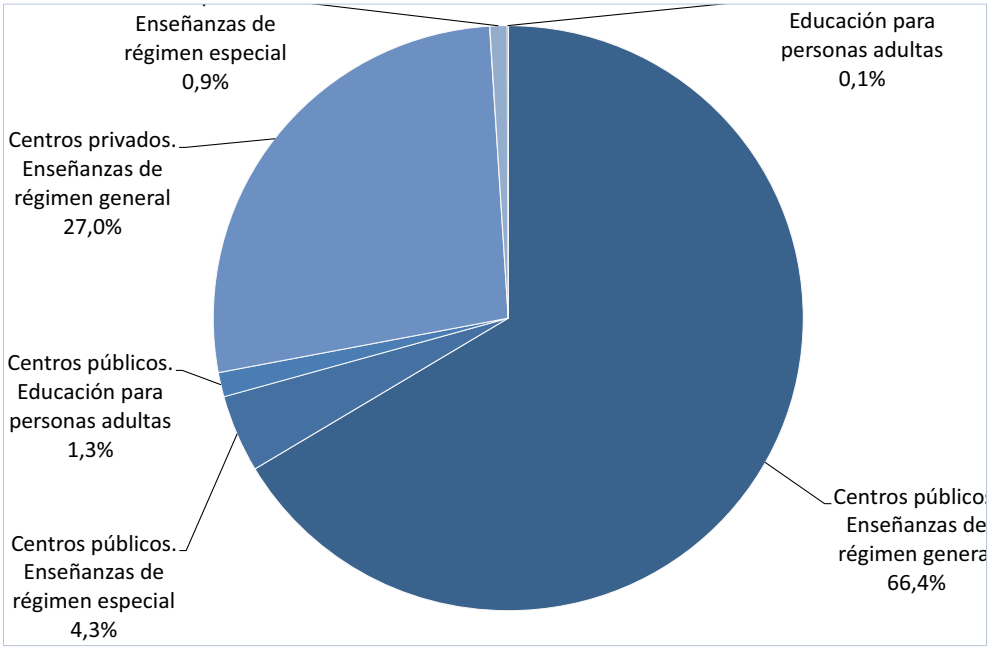
9. < BOE-A-2012-5337 >
10. < BOE-A-2012-9364 >

de los salarios del año 2012 del personal docente de centros concertados, cantidad equivalente a la supresión de la paga extra de los funcionarios docentes. Esta reducción fue aplicada por las Comunidades Autónomas con diferentes criterios.

Los convenios colectivos que regulan los salarios del profesorado de la enseñanza concertada y privada en este curso son:

- VI Convenio de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos[11].
- IX Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada de régimen general o enseñanza reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado[12].
- XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil[13].
- XIV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad[14].

Figura B4.1
Distribución de los profesores por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Nivel nacional. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b401.pdf >

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

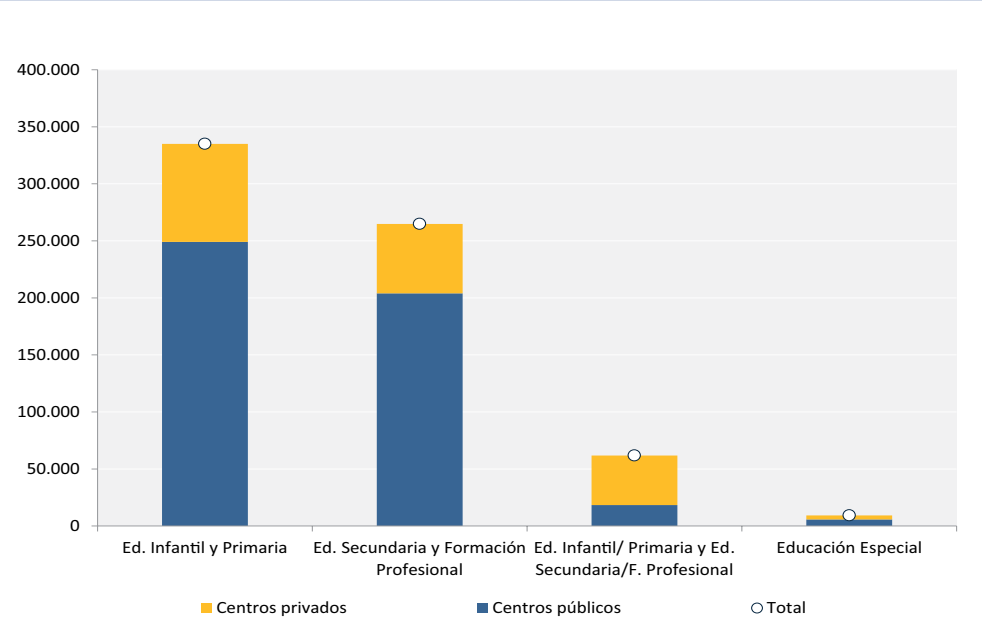
Profesorado que imparte enseñanzas de régimen general

El número de docentes que, durante el curso 2013-2014, ejerció docencia directa en los centros educativos en enseñanzas de régimen general fue de 670.934. De ellos, 477.150 (71,1 %) trabajaron en centros públicos y 193.784 (28,9 %) lo hicieron en centros privados. Su distribución en función de las correspondientes enseñanzas indica que el grupo más numeroso es el que imparte Educación Infantil y Primaria (335.025 docentes y un 49,9 % del total), seguido por el profesorado que imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (264.852 docentes; 39,5 %). En esta última categoría se incluye el profesorado que imparte Programas de Cualificación Profesional Inicial en actuaciones desarrolladas fuera de centros docentes. Un 9,2 % de docentes (61.787) imparten Educación Infantil y/o Primaria y, a un tiempo, Educación Secundaria y/o Formación Profesional, siendo su peso mayor en los

11. < BOE-A-2007-1024 >
12. < BOE-A-2011-9193 >
13. < BOE-A-2010-4729 >
14. < BOE-A-2012-12618 >

centros privados (43.429, 22,4 %) que en los públicos (18.358, 3,8 %). La Educación Especial, ocupa a 9.270 docentes que suponen el 1,4 % 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 específicas de Educación Especial en centros ordinarios (véase la figura B4.2).

Figura B4.2
Profesorado de régimen general por tipo de enseñanza que imparte y titularidad de centro en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b402.pdf >

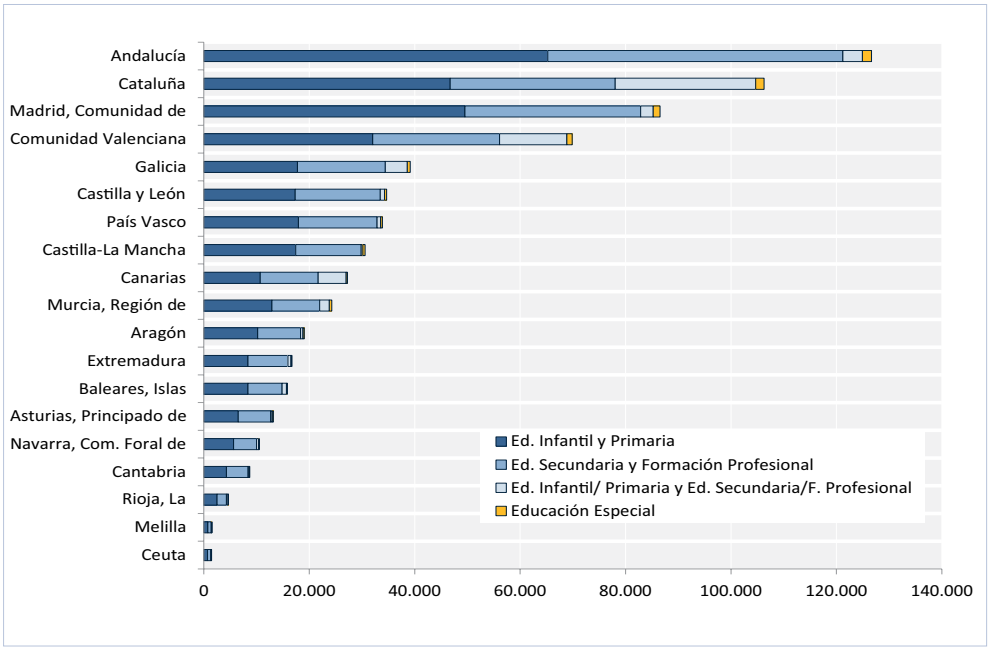
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La figura B4.3 recoge la distribución del profesorado de régimen general por comunidades y ciudades autónomas, con referencia a las enseñanzas que imparte. Andalucía, con 126.649 docentes, y Cataluña, con 106.274 profesores y profesoras, son las comunidades con un mayor contingente de profesorado, seguidas por la Comunidad de Madrid con 86.546 docentes.

Si se tienen en cuenta los distintos niveles de enseñanza y la titularidad del centro, se aprecia que, en el conjunto del territorio nacional, el profesorado que imparte Educación Infantil y/o Educación Primaria en los centros públicos es mucho más numeroso (249.065; 74,3 %) que el de centros privados (85.960; 25,7 %). Los 203.931 docentes del sector público que impartían Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato) y/o Formación Profesional, en el curso de referencia representan el 77 % de esos niveles; mientras que los 60.921 profesores y profesoras que trabajaban en el sector privado suponen el 23 % restante. En las figuras B4.4 y B4.5 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.

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 2013-2014, 61.787 docentes impartían enseñanzas en más de un nivel en los centros educativos del territorio nacional. En términos relativos, el 9,2 % del profesorado que impartía enseñanzas de régimen general, lo hacía al mismo tiempo en niveles de Educación Infantil/Primaria y Educación Secundaria/Formación Profesional. En la figura B4.6 se presenta el número de docentes que impartieron enseñanza en dos o más niveles educativos en las distintas comunidades y ciudades autónomas. Con relación al total del profesorado de cada una de las comunidades y ciudades autónomas, los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo enseñanzas en los niveles CINE 1 y CINE 2 al mismo tiempo son Cataluña (25,1 %) y Canarias (19,4 %).

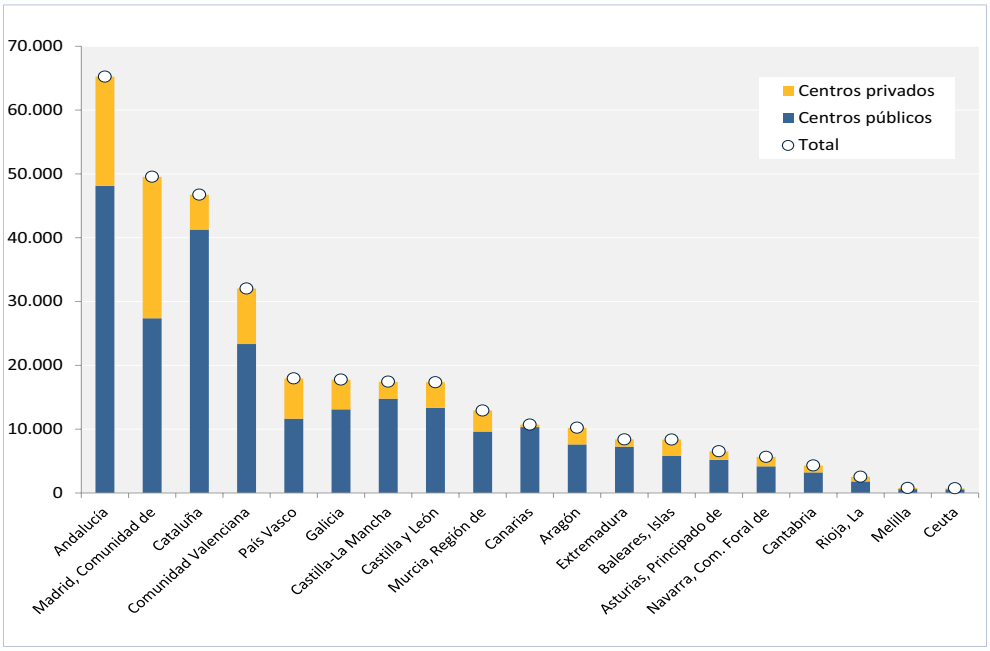
Figura B4.3
Profesorado de régimen general según las enseñanzas que imparte, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b403.pdf >

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

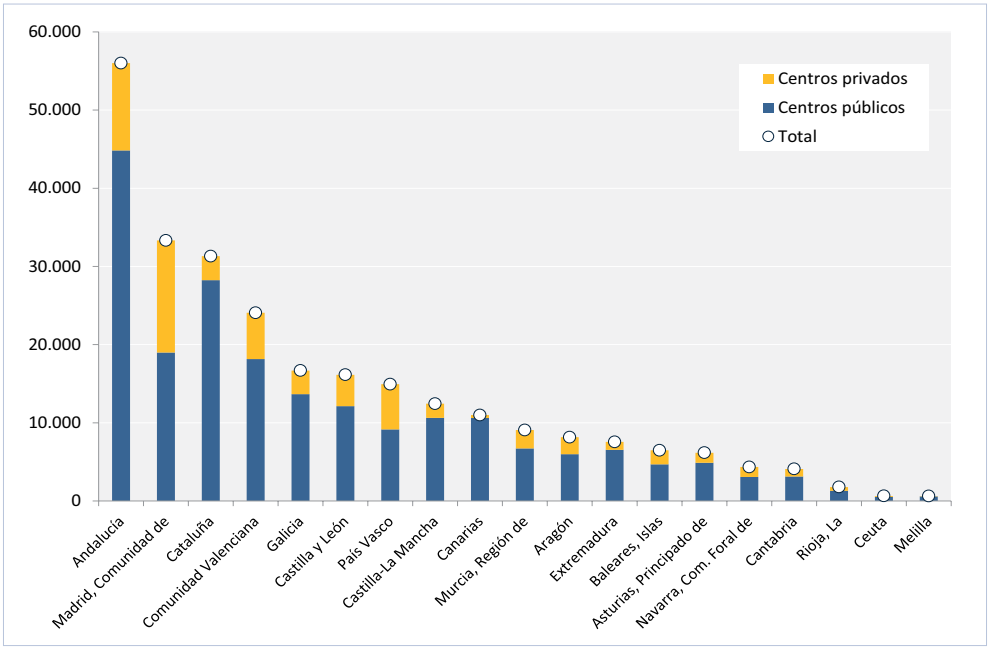
Figura B4.4
Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria (CINE 0-1) según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b404.pdf >

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

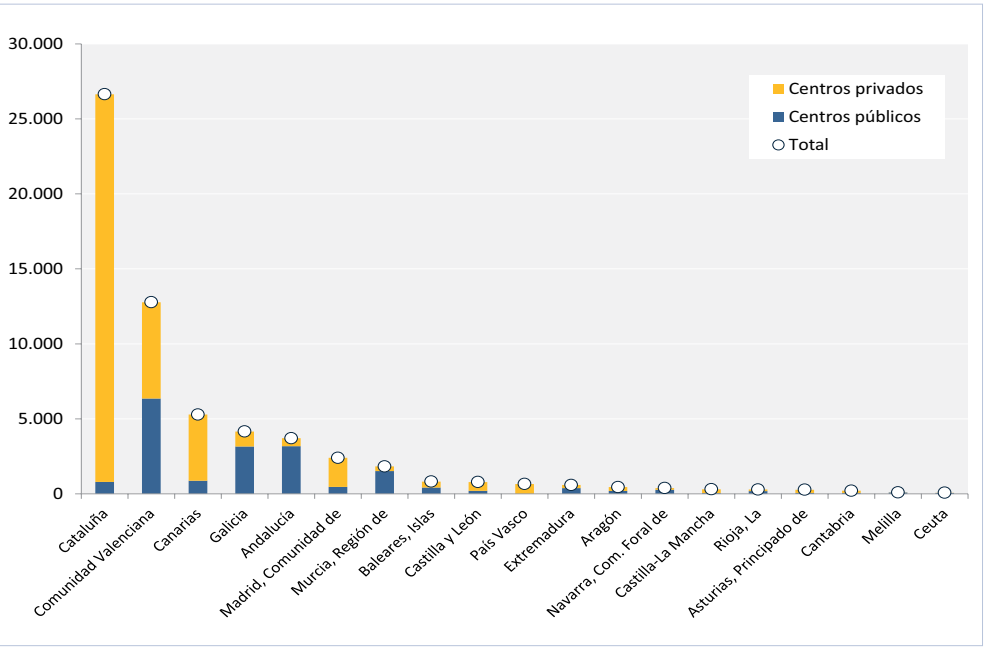
Figura B4.5
Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional (CINE 2-3) según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b405.pdf >

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

Figura B4.6
Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



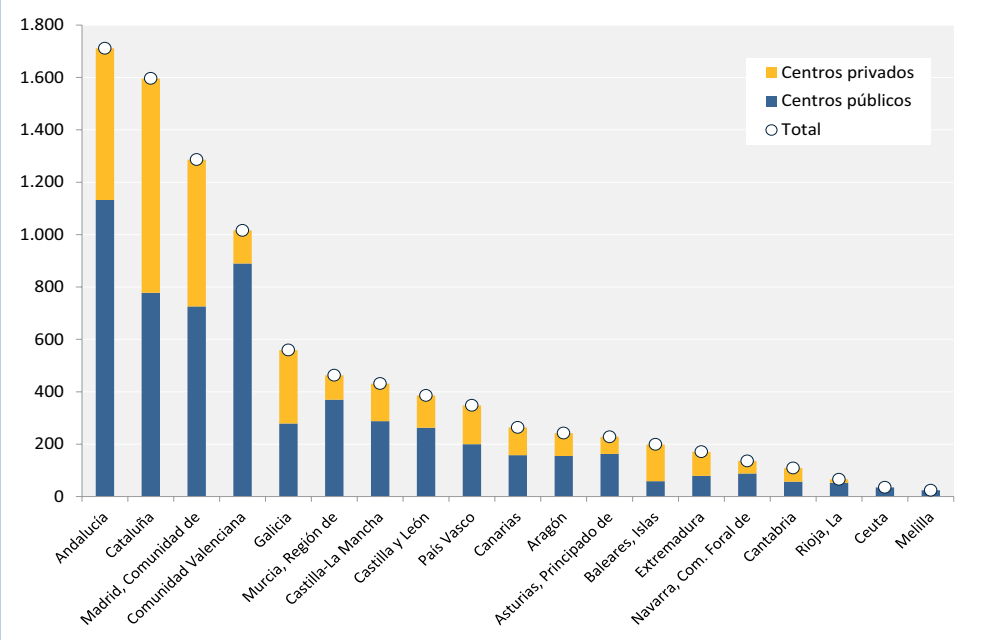
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b406.pdf >

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

La atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo requiere un profesorado especializado. En el curso 2013-2014 fueron 9.270 los docentes que trabajaron en centros específicos de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios –cifra que representa el 1,4 % del total del profesorado que imparte enseñanzas de régimen general–; de ellos, 5.796 (62,5 %) lo hicieron en centros públicos y 3.474 (37,5 %) en centros de titularidad privada. En la figura B4.7 se muestra el número de docentes que impartió Educación Especial en las distintas comunidades y ciudades autónomas según la titularidad del centro. En términos relativos la ciudad autónoma de Ceuta, con un 2,4 % de su profesorado impartiendo enseñanzas de este nivel educativo, y la Región de Murcia, con un (1,8 %), son los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo Educación Especial.

Figura B4.7

Profesorado que imparte Educación Especial según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b407.pdf >

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

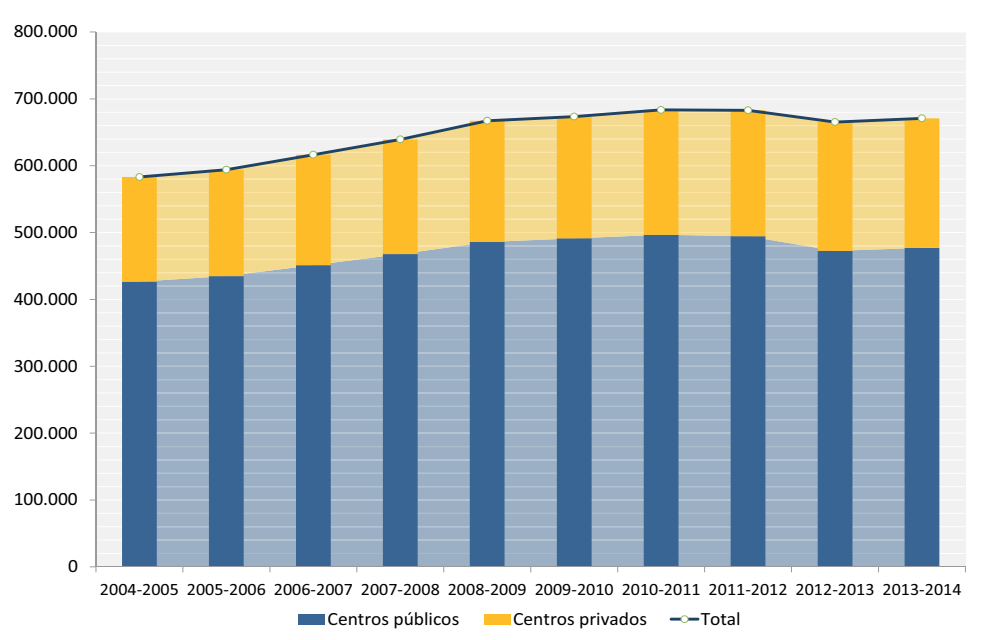
En relación con la evolución del número de docentes experimentada a lo largo del periodo comprendido entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014, cabe señalar que se ha producido un crecimiento de 87.856 profesores y profesoras, lo que supone un aumento relativo del 15,1 % en ese periodo. Por tipo de centro, han aumentado 50.515 docentes en los centros públicos y 37.341 docentes en los centros privados, lo que representa un incremento relativo del 11,8 % y del 23,9 %, respectivamente (véase la figura B4.8).

En la figura B4.9 se representan los datos del crecimiento relativo del número de docentes que imparten enseñanzas de régimen general en cada una de las comunidades y ciudades autónomas en el periodo antes citado, diferenciándose en ella la titularidad del centro en el que desempeñan su función docente. Las comunidades que han experimentado un mayor crecimiento relativo del número de sus docentes, en el intervalo de tiempo considerado, son: la Comunidad Foral de Navarra (32,9 %), La Rioja (29,8 %), la Comunidad de Madrid (29,0 %) y la ciudad de Melilla (27,1 %). Respecto al profesorado de los centros de titularidad privada, destaca el aumento del número de docentes en La Rioja (62,3 %), la Comunidad de Madrid (60,7 %), la Comunidad Foral de Navarra (43,5 %) y Andalucía (43,4 %).

Profesorado que imparte 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 2013-2014, en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 37.463 profesores y profesoras; el

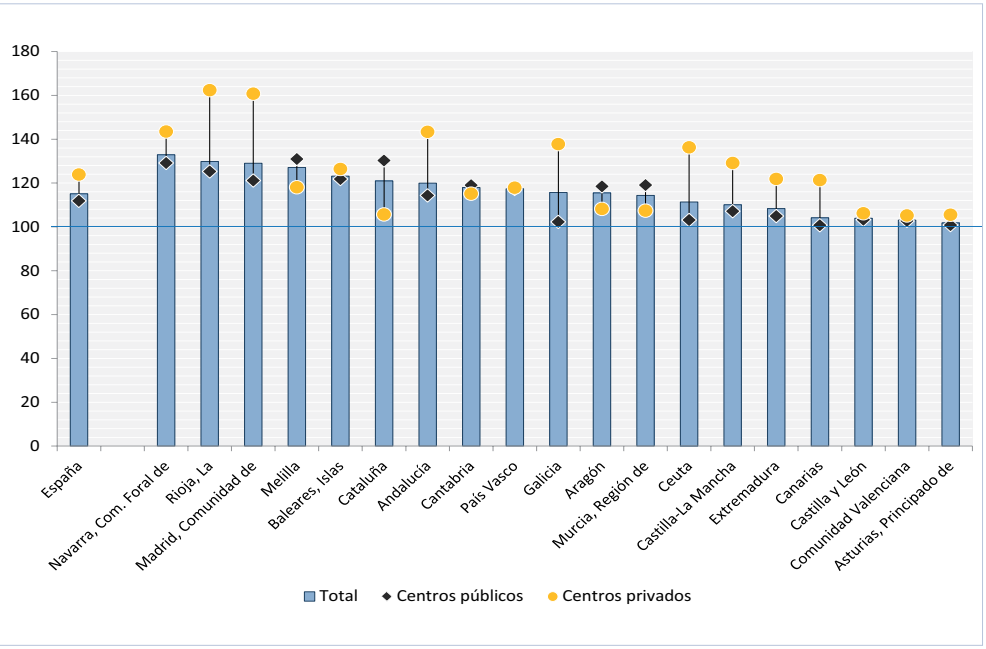
Figura B4.8
Evolución del número de docentes que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b408.pdf >

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

Figura B4.9
Índice de variación del profesorado de enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 (Curso 2004-2005 = 100)



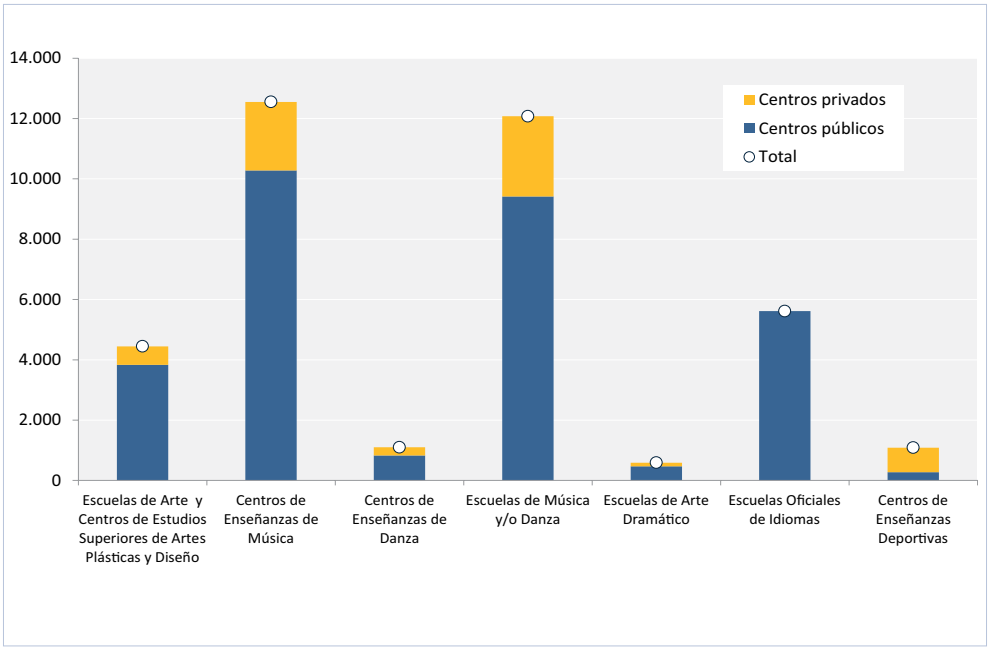
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b409.pdf >

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

mayor número corresponde a las Enseñanzas Artísticas (30.761 docentes, que representa el 82,1 % del total del profesorado del régimen especial), seguido por las Escuelas Oficiales de Idiomas (5.614 docentes; 15,0 %), y en último lugar se sitúan las Enseñanzas Deportivas (1.088 docentes; 2,9 %).

Por otra parte, la distribución global del profesorado en función de la titularidad del centro arroja las siguientes cifras: el 82 % impartió docencia en centros públicos (30.711 docentes) y el 18 % en centros privados (6.752 docentes). Además, mientras que el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (100 %) y el que imparte Enseñanzas Artísticas (80,7 %) trabaja mayoritariamente en centros públicos, la situación se invierte entre el profesorado que imparte Enseñanzas Deportivas a favor de los que trabajan en centros privados (74,9 %), (véase la figura B4.10).

Figura B4.10
Profesorado de enseñanzas de régimen especial según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro en el conjunto de España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b410.pdf >

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

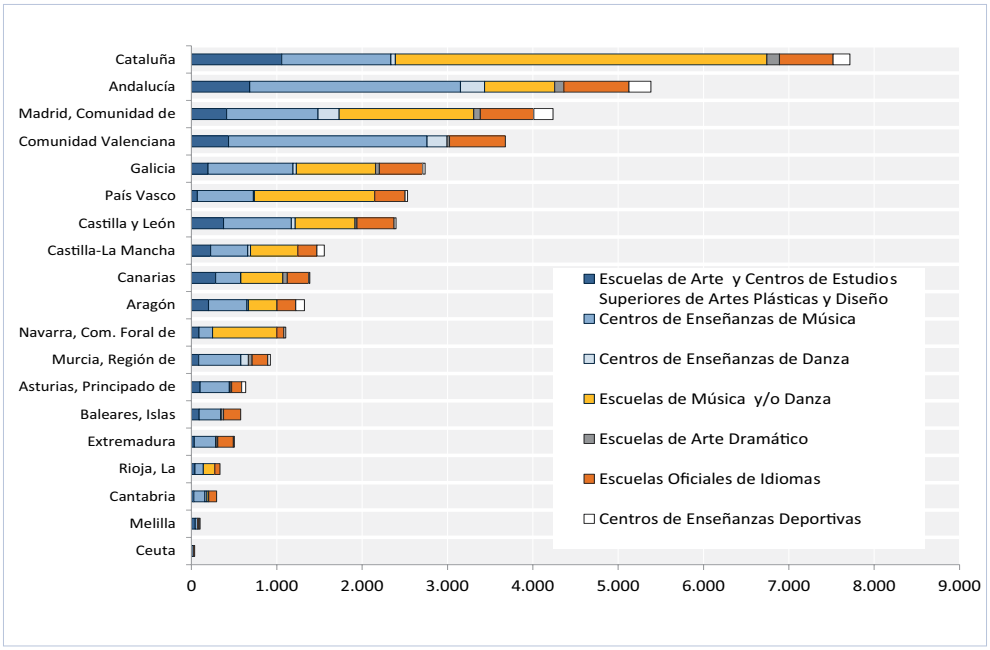
En la figura B4.11 se muestra la distribución del profesorado que imparte este régimen de enseñanza en cada una de las comunidades y ciudades autónomas; se puede constatar que más de la mitad del total nacional, el 56,1 % se distribuye entre cuatro comunidades: Cataluña (20,6 %); Andalucía (14,4 %), la Comunidad de Madrid (11,3 %) y la Comunidad Valenciana (9,8 %).

En el conjunto del profesorado que imparte Enseñanzas Artísticas, presenta un peso muy importante el que imparte Enseñanzas de Música (12.551 docentes; 35,5 %) y enseñanzas no regladas de Música y Danza (12.077 docentes; 32,2 %), enseñanzas estas últimas, que si bien no conducen a títulos con validez académica o profesional, están reguladas por las administraciones educativas. Les siguen el colectivo que imparte las enseñanzas correspondientes a Artes Plásticas y Diseño (4.446 docentes; 11,9 %), a mucha distancia del profesorado de centros de Enseñanzas de Danza (1.099 docentes; 2,9 %) y de los que trabajan en centros de Arte Dramático (588 docentes; 1,6 %).

En la figura B4.12 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 2013-2014 alcanzó la cifra de 18.684 docentes; esta cifra incluye al profesorado que impartía el Bachillerato de Artes. El porcentaje del profesorado de Enseñanzas Artísticas en centros públicos es del 82,5 % (15.409 docentes) frente al 17,5 % (3.275 docentes) que impartían esta docencia en centros privados.

El número más elevado de profesores y profesoras que impartían este tipo de enseñanzas prestaba sus servicios en Andalucía (3.542 docentes), la Comunidad Valenciana (3.024 docentes), Cataluña (2.537 docentes) y la Comunidad de Madrid (1.810 docentes).

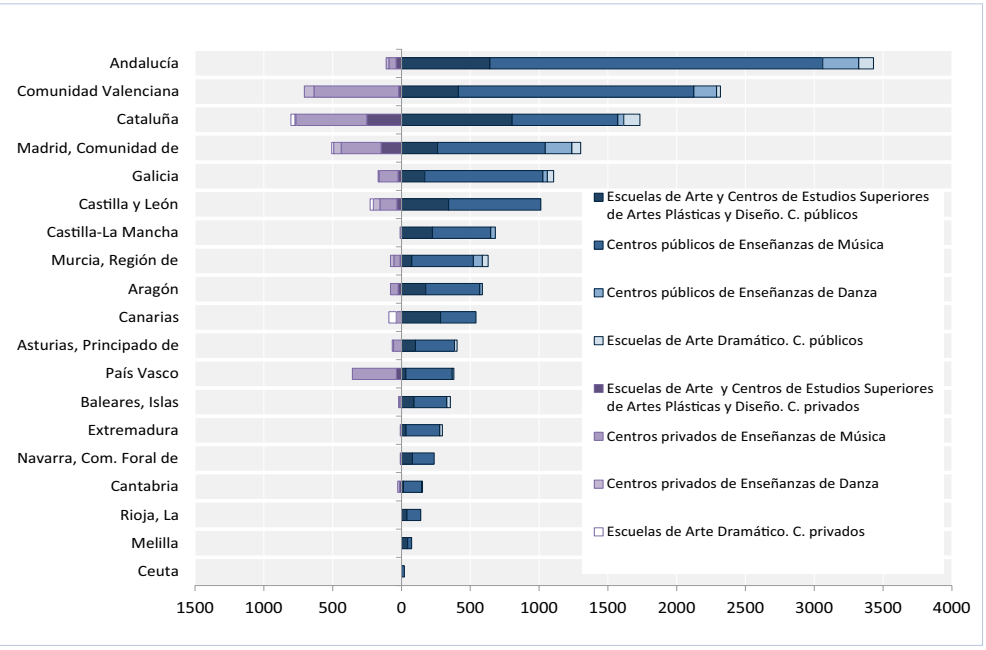
Figura B4.11
Profesorado de enseñanzas de régimen especial según el tipo del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b411.pdf >

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

Figura B4.12
Profesorado de enseñanzas artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas.Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b412.pdf >

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

En cuanto al profesorado de Enseñanzas Deportivas, como puede comprobarse en la figura B4.13, no está presente en todas las comunidades y ciudades autónomas (carecen de él: Islas Baleares, Cantabria, Comunidad Valenciana, La Rioja y la ciudad autónoma de Ceuta) por no existir oferta de las correspondientes enseñanzas. Por otra parte, atendiendo a la titularidad del centro, en el curso 2013-2014, de los 1.088 docentes de Enseñanzas Deportivas, 273 trabajaban en centros públicos, distribuidos entre las comunidades autónomas de Cataluña (198 docentes), Andalucía (27 docentes), País Vasco (26 docentes) y el Principado de Asturias (22 docentes).

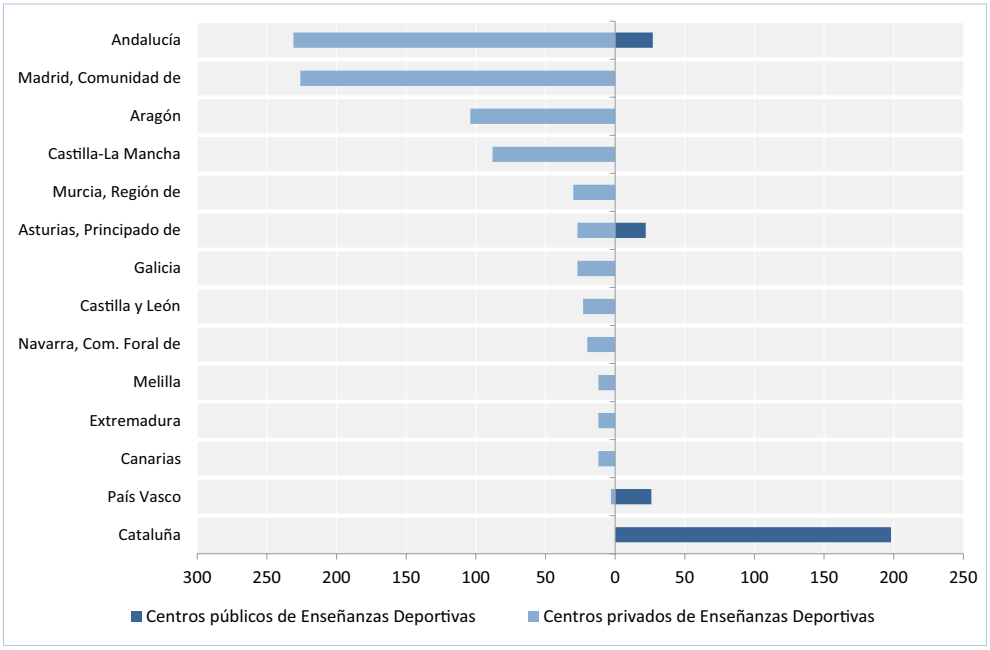
El análisis de la evolución experimentada en el periodo comprendido entre el curso 2004-2005 y el curso 2013-2014, en relación con profesorado del conjunto de las enseñanzas de régimen especial (véase figura B4.14), muestra que ha tenido lugar en el periodo considerado un aumento global de 7.794 docentes; de ellos, 6.367 en centros públicos y 1.427 en centros privados. En cifras relativas, el aumento de profesores de enseñanzas de régimen especial en dicho periodo de tiempo fue del 30,7 % en el conjunto de los centros, el 30,2 % en centros públicos y el 33,0 % en centros privados.

Profesorado que imparte educación para personas adultas

En el curso 2013-2014, 10.196 docentes se ocuparon de la educación para personas adultas; de ellos, 9.693 (95,1 %) impartieron docencia en centros o en actuaciones de carácter público y 503 en centros o actuaciones de carácter privado (4,9 %). En algunos territorios solamente existe profesorado en centros o en actuaciones públicas (Andalucía, Principado de Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, Ceuta y Melilla). En la figura B4.15 se detalla la distribución por la titularidad –pública o privada– de los centros y las actuaciones en las distintas comunidades y ciudades autónomas. Andalucía, la Comunidad Valenciana, Cataluña, Comunidad de Madrid, País Vasco, Castilla León, Aragón y Extremadura son las comunidades autónomas que cuentan con un número más elevado de efectivos en esta modalidad de enseñanza.

En lo concerniente a la evolución de este profesorado, entre los cursos de 2004-2005 y 2013-2014, esta ha supuesto una variación neta de -1.117 docentes (-582 en centros públicos y -535 en centros privados). En la figura B4.16 se puede apreciar en el curso 2013-2014 un aumento (de un 2,5 %) en el profesorado de este tipo de enseñanzas respecto al curso anterior.

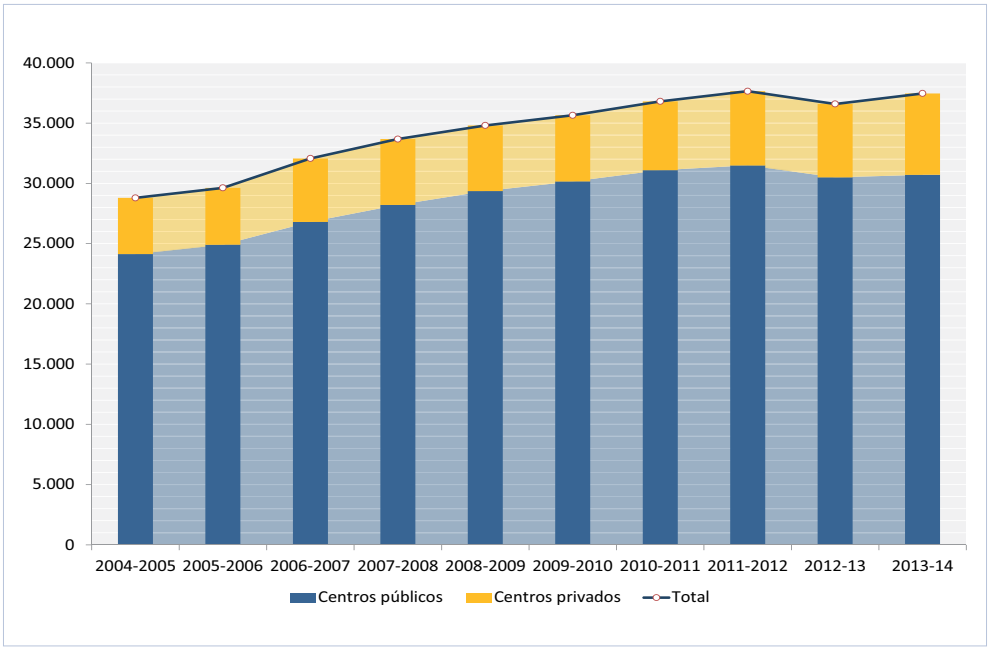
Figura B4.13
Profesorado de enseñanzas deportivas según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b413.pdf >

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

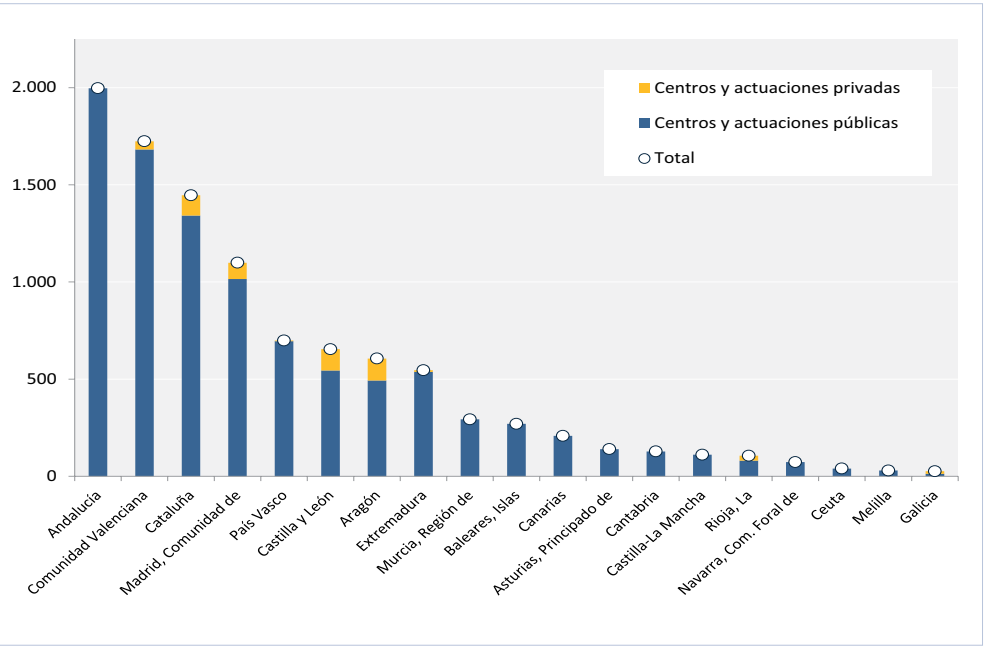
Figura B4.14
Evolución del número de docentes que imparten enseñanzas de régimen especial según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b414.pdf >

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

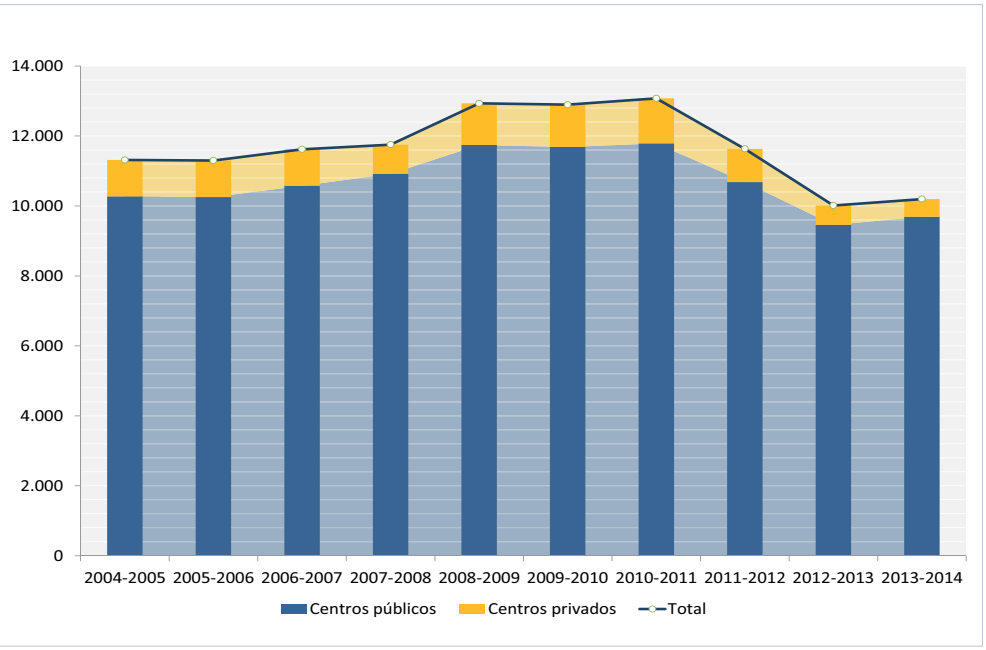
Figura B4.15
Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b415.pdf >

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

Figura B4.16
Evolución del número de profesores que imparte Educación para Personas Adultas según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b416.pdf >

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

B4.2. Algunas características de interés sobre el profesorado

La variable sexo en el profesorado

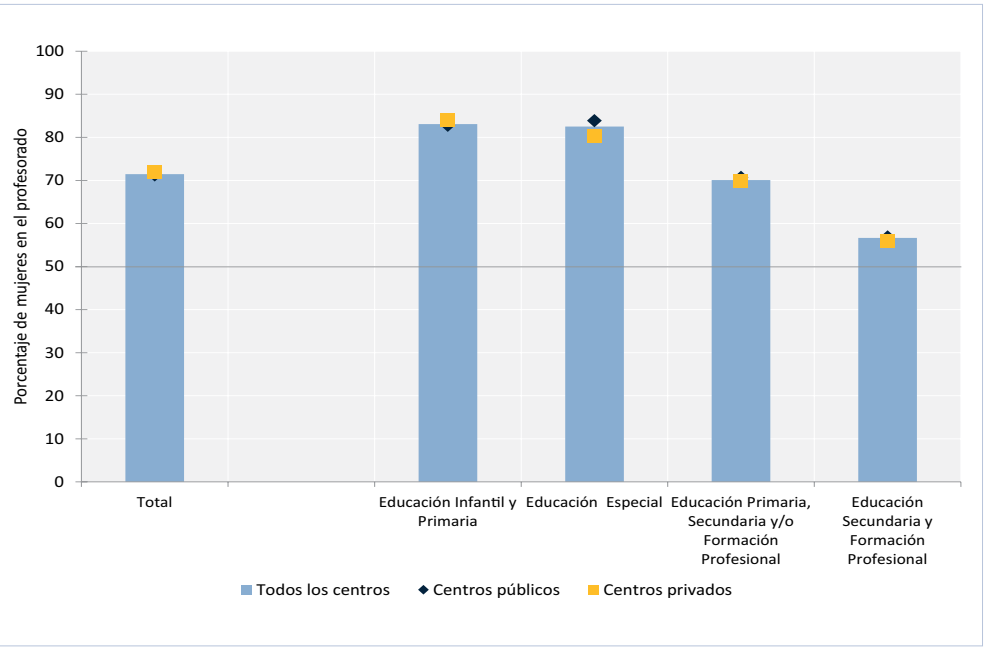
La presencia relativa de las mujeres en el profesorado que imparte enseñanzas de régimen general es mayor que la de los hombres, como se aprecia en la figura B4.17 sobre todo en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Especial –por encima del 83 % y el 82 % respectivamente–. En Educación Secundaria la proporción de mujeres es del 56,7 %. 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.

Esta clara feminización de la profesión docente en las enseñanzas de régimen general presenta porcentajes similares en las distintas comunidades y ciudades autónomas, lo que apunta a un fenómeno relativamente homogéneo en todo el territorio nacional. En la figura B4.18 se pone de manifiesto que la presencia relativa de profesoras en las enseñanzas de Educación Secundaria y Formación Profesional es menor que en cualquier otra de las enseñanzas no universitarias. En el curso 2013-2014, el Principado de Asturias (60,0 %), las Islas Baleares (59,6 %) y Cataluña y la Comunidad de Madrid –ambas con un (59,4 %)– eran las comunidades autónomas que presentaban los porcentajes más altos de mujeres impartiendo Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional.

En lo que respecta a las enseñanzas de régimen especial, el porcentaje de mujeres en la docencia de estas enseñanzas (62,8 %) es muy diferente al observado en las de régimen general. En este caso, la feminización es un hecho en el caso de las Enseñanzas Artísticas (62,2 %) y en las enseñanzas de idiomas de régimen especial (74,5 %); sin embargo, la presencia de mujeres es mínima en las Enseñanzas Deportivas (11,9 %), (véase la figura B4.19).

La figura B4.19 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 alejados de la media nacional del 62,8 %, siendo Ceuta (100,0 %), el País Vasco (87,4 %), Cantabria (84,5 %), Islas Baleares (80,5 %) y La Rioja (80,0 %) las que más se alejan de ella, por encima y por debajo de la misma la Comunidad Valenciana (52,7 %) y Andalucía (52,0 %). Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tienen un 74,5 % de mujeres entre su profesorado, presentan una proporción muy similar en los distintos territorios, destacando por su predominio femenino el Principado de Asturias (83,6 %) y La Rioja (82,0 %); y por su porcentaje inferior a la media, la ciudad de Melilla (66,7 %) y Navarra (65,5 %).

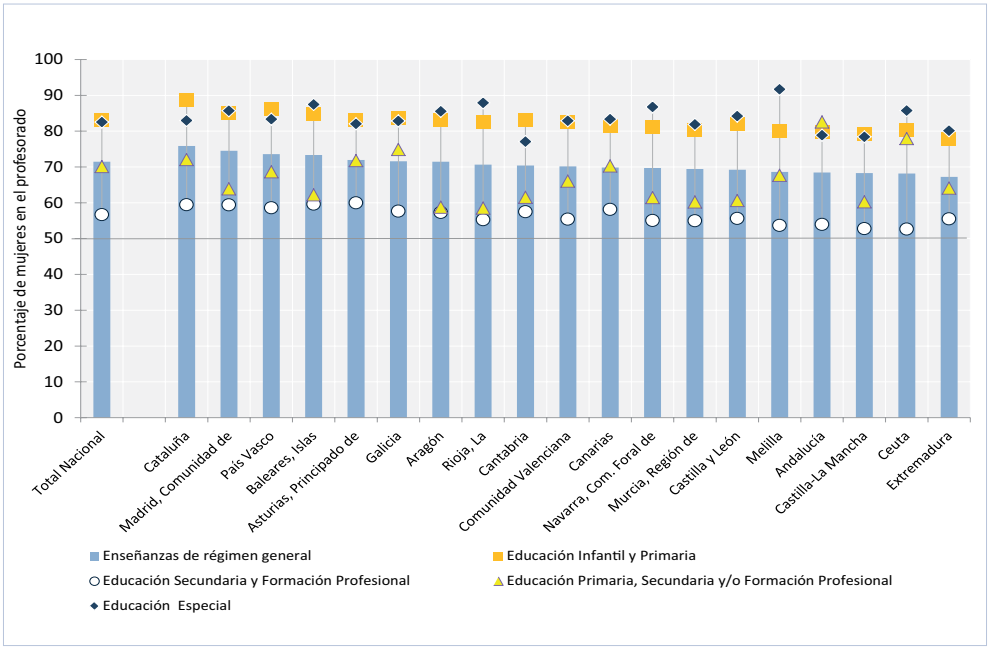
Figura B4.17
Enseñanzas de régimen general. Porcentaje de mujeres en el profesorado por enseñanza que imparte, según la titularidad del centro en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b417.pdf >

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

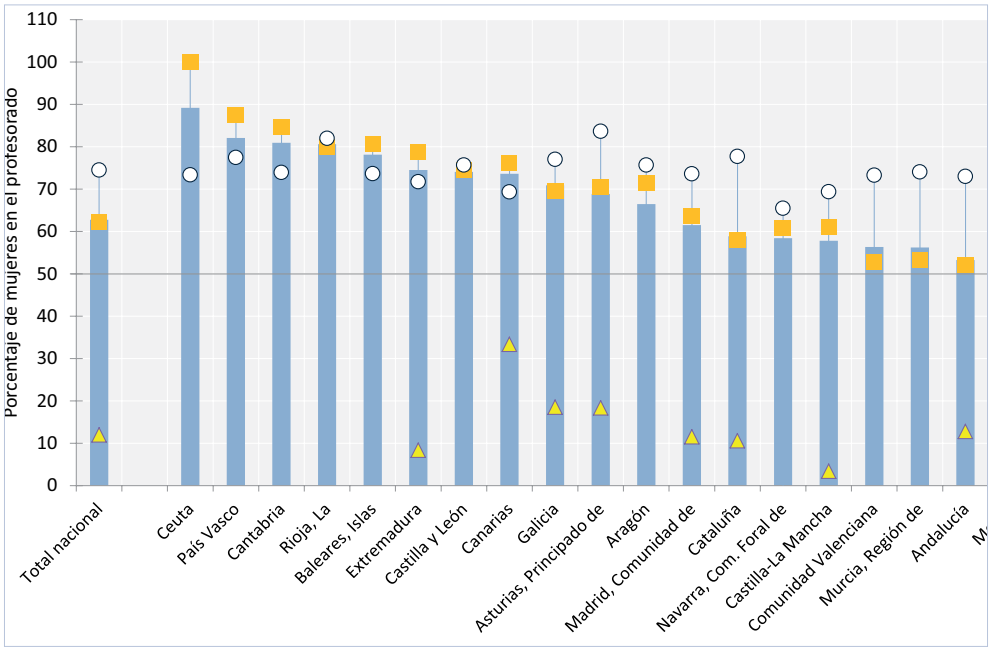
Figura B4.18
Presencia relativa de mujeres en el profesorado de enseñanzas de régimen general según la enseñanza que imparten, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b418.pdf >

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

Figura B4.19
Presencia relativa de mujeres en el profesorado de enseñanzas de régimen especial según la enseñanza que imparten, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b419.pdf >

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

Aunque en España el grado de feminización de la profesión docente es alto, no alcanza los índices que se aprecian en el contexto de los países de la Unión Europea. En la figura B4.20 los países de la Unión se muestran ordenados en relación con la presencia relativa de profesoras que imparten el nivel de secundaria superior; en ella se puede apreciar, además, que en educación infantil la presencia relativa de mujeres es similar en todos los países de la Unión y por encima del 83 %. En España, el 75,9 % del profesorado que imparte educación primaria (CINE 1) en 2013 eran mujeres, cifra que sitúa a nuestro país en último lugar, a 9,3 puntos por debajo de la media europea (85,2 %). En lo que se refiere al profesorado que imparte educación secundaria el porcentaje de mujeres, tanto en secundaria inferior (57,8 %) como en secundaria superior (52,4 %) sitúa a España en penúltimo lugar.

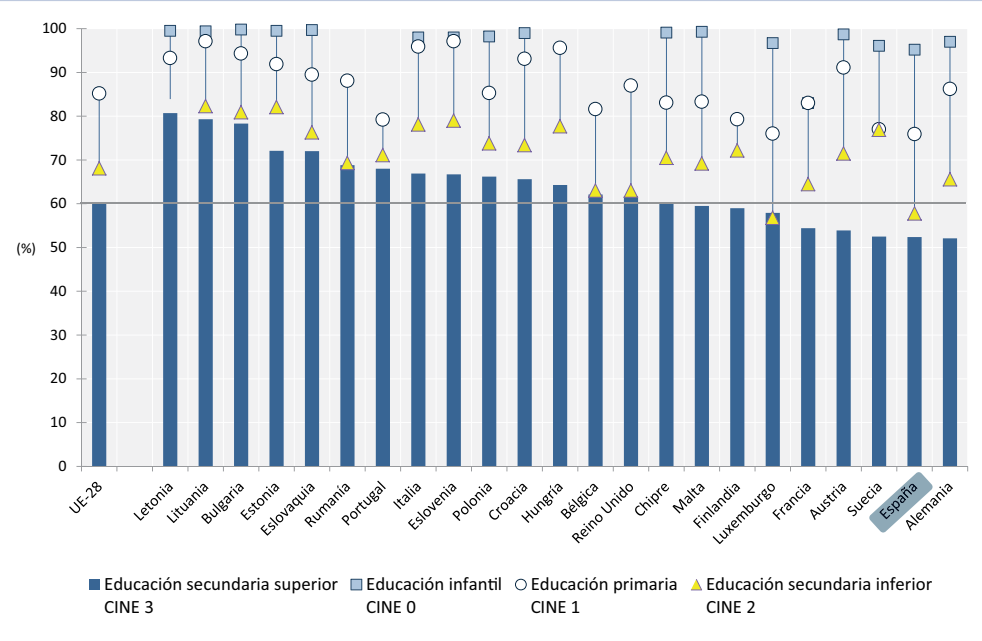
El factor edad del profesorado

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 cuerpo docente y disponer de criterio de cara a la definición de las tasas de reposición necesarias y a su evolución. En el conjunto del territorio nacional, y atendiendo a los docentes que impartían enseñanzas de régimen general a lo largo del curso 2013-2014, el 7,3 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 30,1 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 29,9 % del profesorado pertenecía al grupo de edad de 40 años a 50 años, y, finalmente, el 32,7 % del profesorado tenía más de 50 años (véase la figura B4.21). Este último dato advierte que, en la próxima década, se habrá de producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

La figura B4.21 muestra también la distribución, por tramos de edad, del profesorado de enseñanzas de régimen general que prestan sus servicios a nivel nacional, desagregados por sexo y la 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 inferior edad –menos de 40 años– es inferior en 9 puntos porcentuales a la correspondiente al caso de las profesoras (30,9 % de los profesores son menores de 40 años, frente al 39,9 % de las profesoras). En el extremo opuesto, el 38,0 % de los profesores tienen 50 años o más, mientras que, en el caso de las mujeres, el porcentaje de profesoras que son mayores de 50 años es el 30,7 %.

Figura B4.20
Presencia relativa de mujeres en el profesorado, según el nivel de enseñanza que imparte, en los países de la Unión Europea. Año 2013

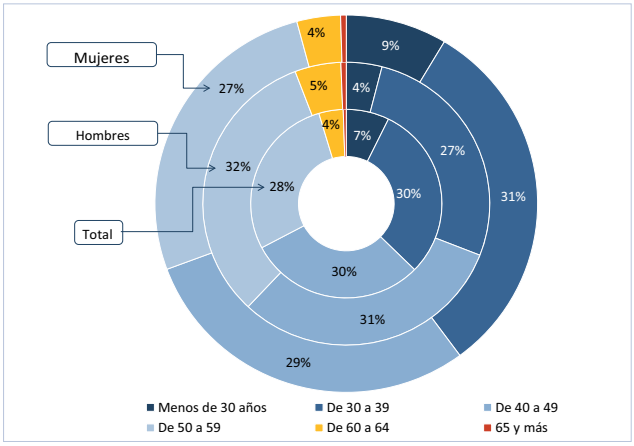


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b420.pdf >

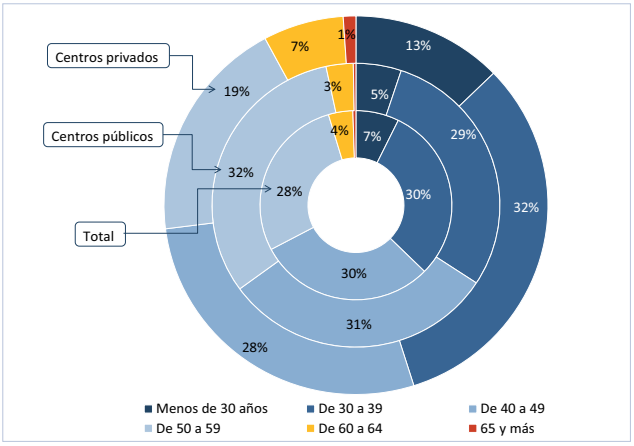
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

Figura B4.21
Distribución porcentual del profesorado de enseñanzas de régimen general en España por edad, según la titularidad de centro y el sexo. Curso 2013-2014

Según el sexo



Según la titularidad del centro



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b421.pdf >

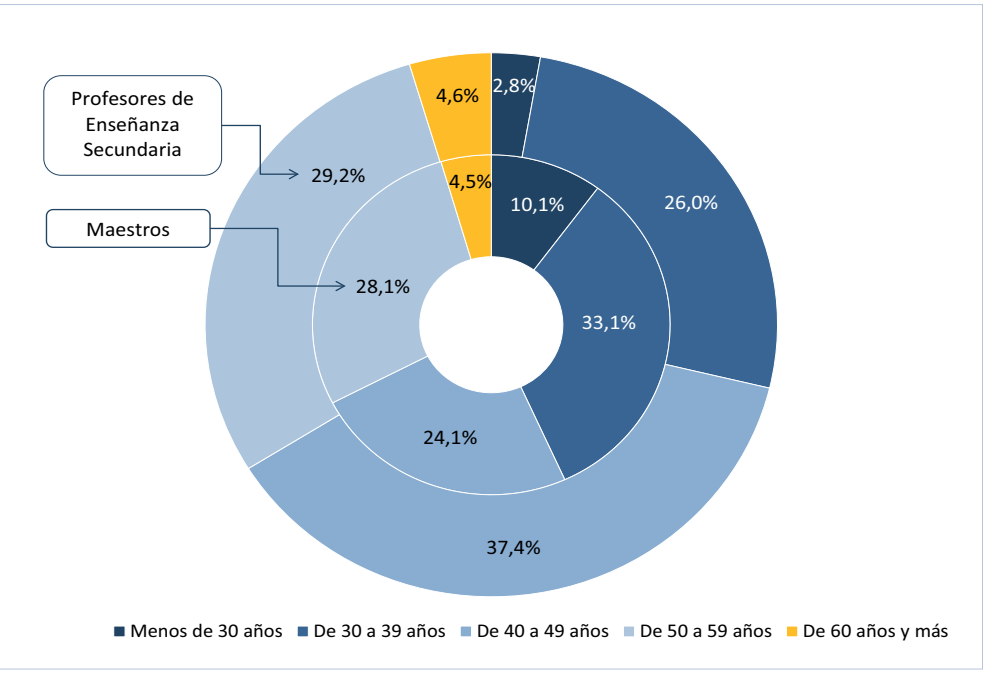
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Esta situación es análoga a la que se presenta entre el profesorado de los centros públicos y privados, siendo el profesorado de los centros privados más joven que el de los públicos. El 34,2 % de los profesores de centros públicos tienen menos de 40 años, frente al 45,1 % de los profesores de los centros privados. Por otro lado, el 35,0 % del profesorado de centros públicos tiene 50 años o más, mientras que, en el caso de los centros privados, el porcentaje del profesorado que es mayor de 50 años es el 27,0 %.

En el caso del profesorado de Enseñanza Secundaria, cabe calificar el cuerpo docente como maduro, es decir, con su población máxima, el 37,4 %, 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 (2,8 %) y más de 60 (4,6 %).

Si se compara el cuerpo docente de los Maestros con el de los Profesores de Enseñanza Secundaria (figura B4.22), se observa en el primero un mayor peso relativo de los docentes menores de 30 años (10,1 %).

Figura B4.22
Distribución porcentual del profesorado de enseñanzas de régimen general en España por edad, según el cuerpo docente. Curso 2012-2013



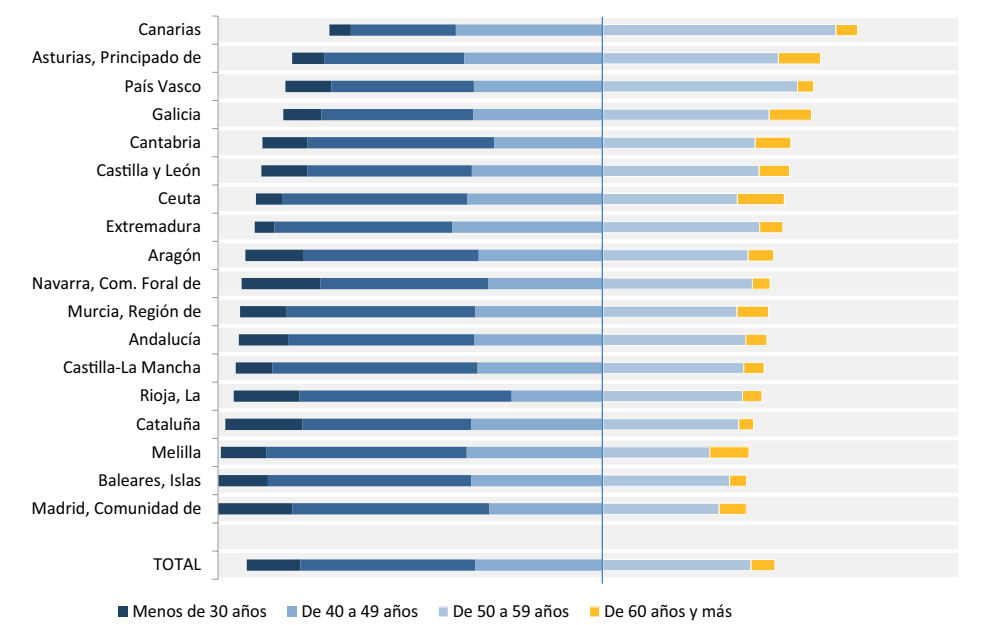
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b422.pdf >

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

Al realizar la comparación del promedio de las edades de los maestros y maestras a nivel estatal, y entre las distintas comunidades y ciudades autónomas, se observan diferencias notables. En el conjunto del Estado, el grupo más joven, con menos de 30 años, supone el 10,1 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional se sitúan la Comunidad Foral de Navarra (14,9 %), Cataluña (14,6 %), Comunidad de Madrid (14,0 %), La Rioja (12,5 %) y Aragón (10,9 %). Con porcentajes muy inferiores a la media se sitúan el Principado de Asturias (6,2 %), Ceuta (4,9 %), Canarias (4,1 %) y Extremadura (3,8 %). En el otro extremo, los maestros y maestras con 60 años o más suponen el 4,5 % a nivel nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media en el tramo con más edad se sitúan la ciudad autónoma de Ceuta (8,9 %), y Galicia y el Principado de Asturias, ambas con un 8,0 %. Muy por debajo de esa media se sitúan el País Vasco (3,1 %) y Cataluña (2,8 %), (véase la figura B4.23).

En lo que respecta a la distribución porcentual por edades del profesorado de Educación Secundaria, el grupo con menos de 30 años supone el 2,8 % del total. Con un porcentaje de docentes de secundaria jóvenes superior a la media nacional en uno o más puntos, se sitúan la Comunidad Foral de Navarra (5,1 %) y la Comunidad de Madrid (3,8 %); con porcentajes muy inferiores en un punto y medio o más a la media, se sitúan el Principado de Asturias (1,3 %) y Galicia (1,2 %). En sentido contrario, el profesorado de Enseñanza Secundaria con 60 años o más supone el 4,6 % a nivel nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media en el tramo del profesorado con más edad, se sitúan las ciudades autónomas de Ceuta (9,7 %) y Melilla (8,5 %), Galicia (7,5 %) y el Principado de Asturias (7,3 %), (véase la figura B4.24).

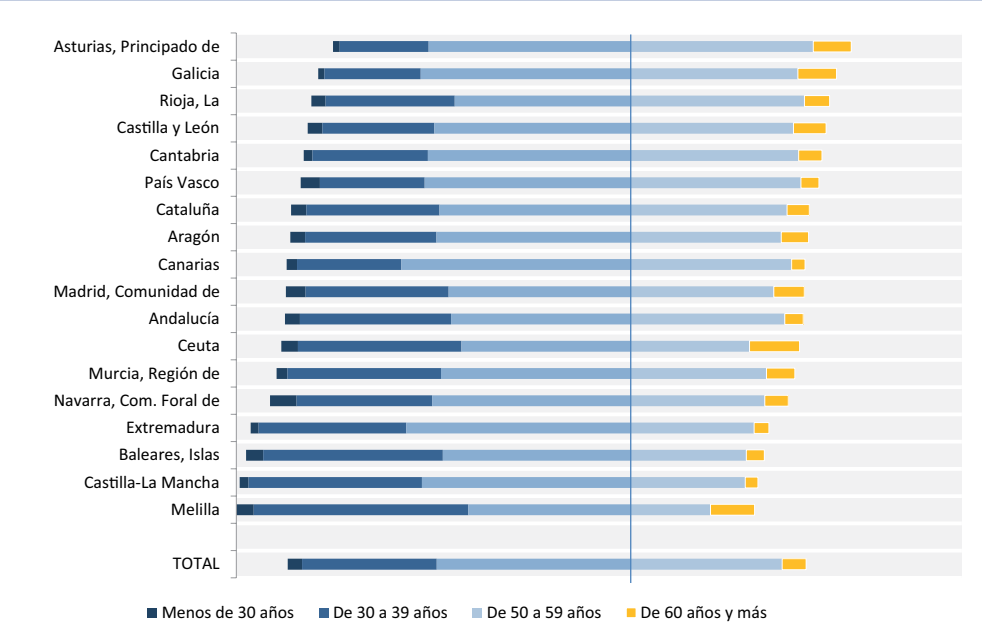
Figura B4.23
Distribución porcentual de maestros según la edad, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b423.pdf >

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

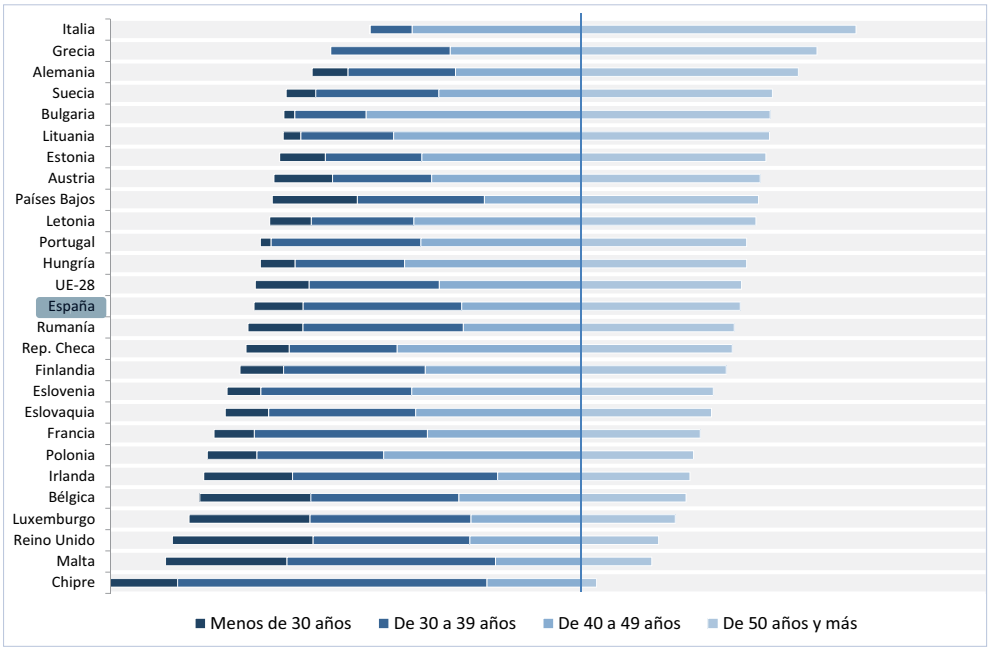
Figura B4.24
Distribución porcentual de profesores de enseñanza secundaria según la edad, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b424.pdf >

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

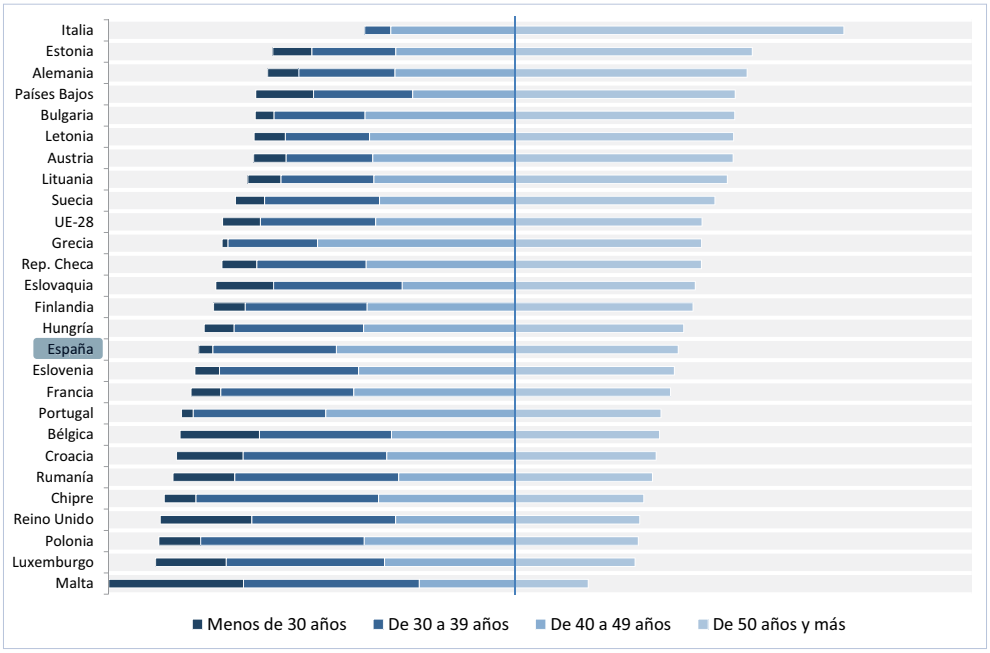
Figura B4.25
Distribución de profesores de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b425.pdf >

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

Figura B4.26
Distribución de profesores de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b426.pdf >

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

Como se muestra en la figura B4.25, las edades del profesorado español de enseñanza primaria (CINE 1) no se alejan significativamente de la media de la Unión Europea. El profesorado más joven, con menos de 30 años, era en España, en 2013, el 10,1 %, ocupando la duodécima posición cuando se ordenan los 26 países europeos, en los que los datos están disponibles, en orden descendente en cuanto a este factor. El Reino Unido ocupa la primera posición con el 28,9 % de los profesores de este nivel con menos de 30 años. Cuando se considera el grupo más maduro, con 50 años o más, el porcentaje en España es del 32,7 %. Los países con un porcentaje más elevado de profesorado con más de 50 años son Italia (56,6 %), Grecia (48,5 %) y Alemania (44,74 %), (véase la figura B4.25).

En lo que concierne a los grupos de edad del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) de los países de la Unión Europea, en el año 2013 el comportamiento era prácticamente el mismo que el descrito para educación primaria. En ese nivel educativo había una mayor proporción de profesores con menos de 30 años en Malta (28,1 %) y en el Reino Unido (19,1 %). Los países con mayor porcentaje de profesorado con 50 años o más eran Italia (68,7 %), Estonia (49,6 %), Alemania (48,5 %) y los Países Bajos (46,0 %). España, con el 34,1 % de su profesorado de secundaria con más de 50 años de edad, se sitúa en la posición decimosexta en la relación ordenada en modo descendente de los 26 países de la Unión para los que se dispone de datos relativos a este indicador (véase la figura B4.26).

B4.3. 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 (62.801 personas, de las que el 71,9 % son mujeres), seguida por la del personal de dirección y especializado sin función docente (31.587 personas, 80,6 % mujeres), siendo la menos numerosa la que corresponde al personal de administración (20.444 personas; 75,7 % mujeres). En el curso 2013-2014 se han producido unas variaciones porcentuales con respecto al curso anterior de -4,7, -14,1 y 2,0 puntos, respectivamente, en el número de personas adscritas a cada una de dichas categorías. En la tabla B4.1 se presenta el personal no docente de los centros que imparten enseñanzas de régimen general desagregado por categoría profesional, sexo y tipo 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.

En el caso de los centros privados de enseñanza concertada, la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 117 3. b), no modificado por la LOMCE, establece en el módulo del concierto una financiación no cuantificada ni reseñada de forma específica para los gastos del personal de administración y servicios.

Los convenios colectivos que regulan las condiciones laborales de este personal son:

- VI Convenio de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos[15].
- IX Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada de régimen general o enseñanza reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado[16].
- XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil[17].
- XIV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad[18].

En la figura B4.27 se muestra la distribución del personal de dirección y especializado sin función docente que prestaba sus servicios, en el curso de referencia, en centros de enseñanzas de régimen general en cada una de las comunidades y ciudades autónomas, atendiendo a la titularidad del centro. El 76,0 % de este personal se concentra en seis comunidades autónomas, destacando la Comunidad Valenciana con el 25,0 %, seguida de las comunidades de Andalucía (13,7 %), el País Vasco (13,2 %),la Comunidad de Madrid (10,2 %), Cataluña (7,7 %) y Castilla-La Mancha (6,1 %).

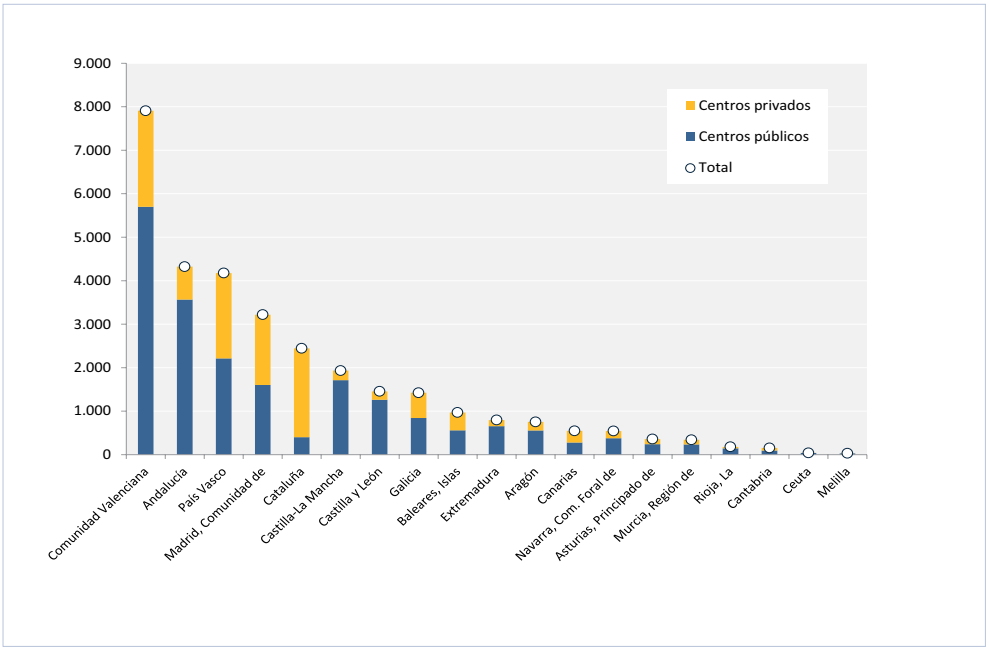
15. < BOE-A-2013-9028 >
16. < BOE-A-2011-9193 >
17. < BOE-A-2010-4729 >
18. < BOE-A-2012-12618 >

Tabla B4.1
Personal no docente en las enseñanzas de régimen general por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Nivel nacional. Curso 2013-2014

	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Personal de dirección y especializado sin función docente	20.523	81,9 %	11.064	78,1 %	31.587	80,6 %
Personal de administración	9.835	72,8 %	10.609	78,3 %	20.444	75,7 %
Personal subalterno y de servicios	45.413	70,9,	17.388	74,6 %	62.801	71,9 %

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

Figura B4.27
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 2013-2014



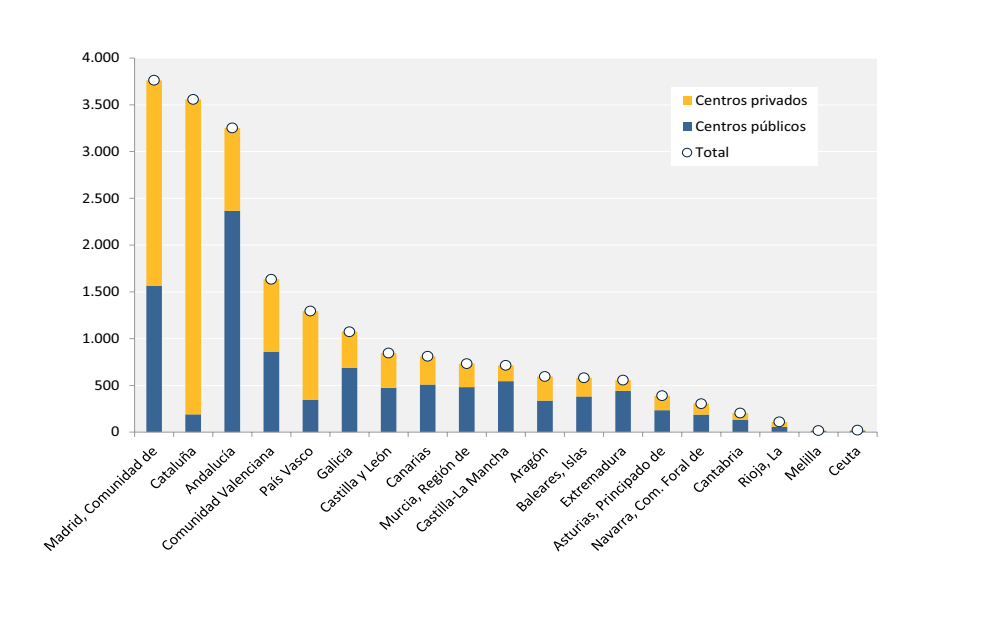
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b427.pdf >

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

En relación con el personal de administración, más de la mitad del total nacional, el 51,7 %, se distribuye entre tres comunidades: Comunidad de Madrid (18,4 %), Cataluña (17,4 %) y Andalucía (15,9 %). Finalmente, en cuanto al personal subalterno y de servicios, más de la mitad del total nacional, el 53,7 %, se distribuye de nuevo entre cuatro comunidades autónomas, como se puede apreciar en las figuras B4.28 y B4.29, con la ordenación: Comunidad de Madrid (23,9 %), Andalucía (15,7 %), Galicia (7,1 %) y Castilla y León (6,9 %).

La evolución con el tiempo del personal no docente en las tres categorías antes definidas se muestra en la figura B4.30. Su análisis indica que, en el curso 2013-2014, 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 9.401 personas con respecto al curso 2005-2006, lo que supone un aumento global relativo del 42,4 %. El personal de administración aumentó en el periodo considerado en 5.359 personas, representando un incremento relativo del 35,5 %. Por último, el personal subalterno y de servicios se incrementó en 11.666 personas, lo que equivale en cifras relativas a un aumento del 22,6 % a lo largo del periodo considerado.

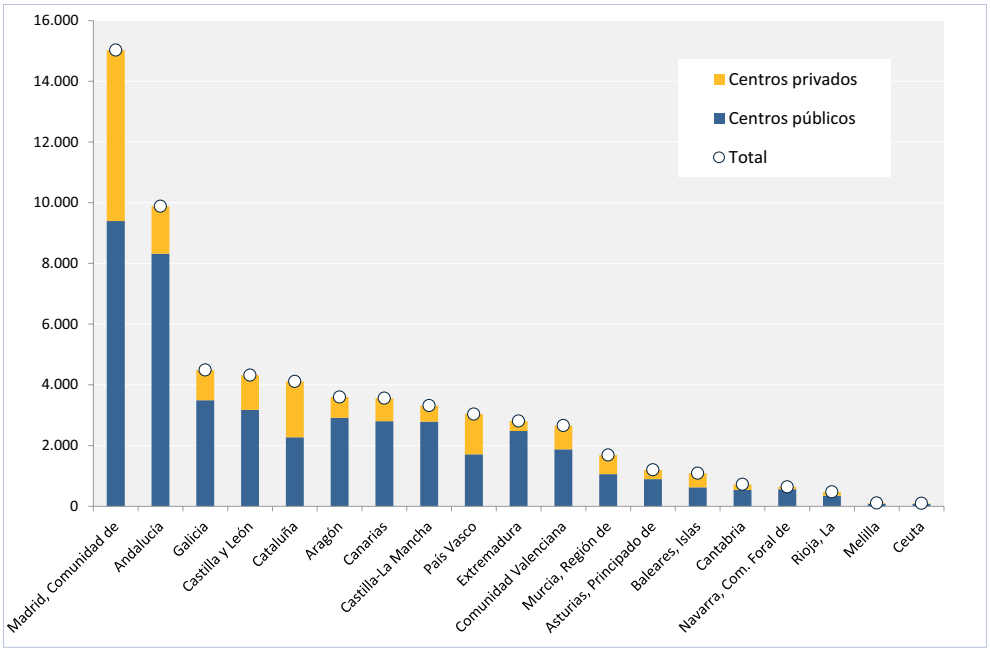
Figura B4.28
Personal de administración en los centros que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b428.pdf >

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

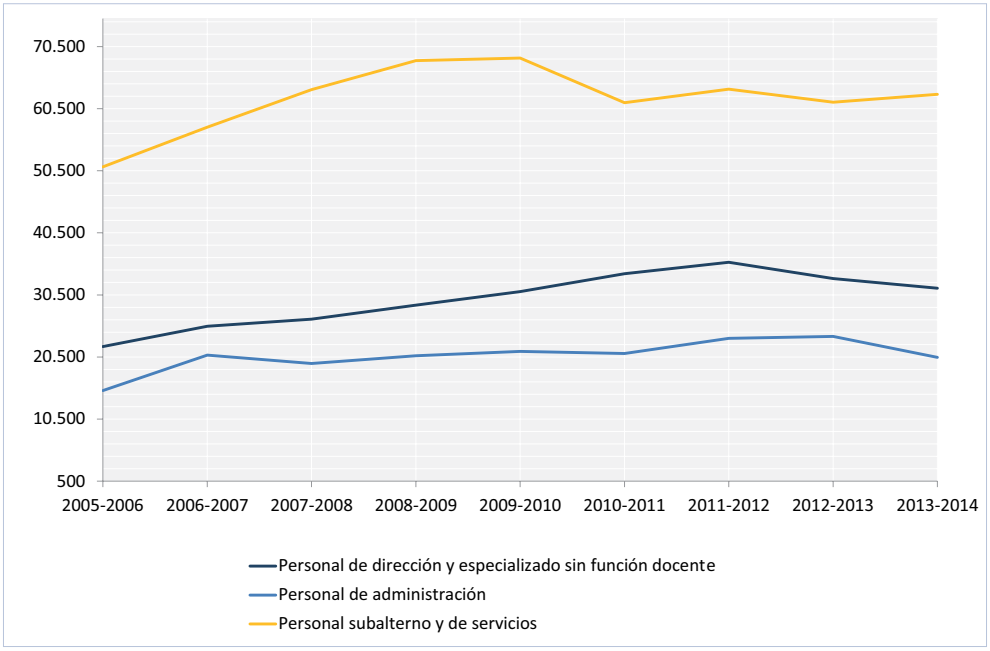
Figura B4.29
Personal subalterno y de servicios en los centros que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b429.pdf >

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

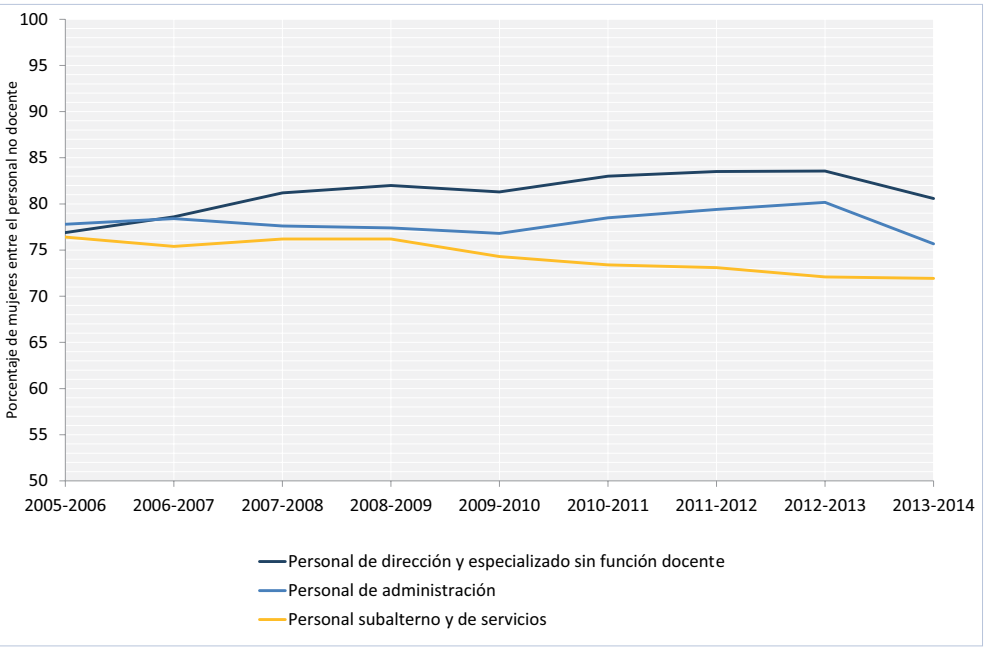
Figura B4.30
Evolución del personal no docente en los centros que imparten enseñanzas de régimen general por función/categoría. Nivel nacional. Cursos 2005-2006 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b430.pdf >

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

Figura B4.31
Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten enseñanzas de régimen general por función/categoría. Nivel nacional. Cursos 2005-2006 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15b431.pdf >

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

Si se analiza la presencia relativa de mujeres respecto del total de empleados, se aprecia que el porcentaje de mujeres en la categoría del personal de dirección y especializado sin función docente ha crecido de forma constante hasta el curso 2012-2013, alcanzando su valor máximo del 83,6 %. En el curso al que se refiere este INFORME, sin embargo, ha experimentado un descenso hasta situarse en el 80,6 %. También en los otros dos colectivos, personal de administración y personal subalterno y de servicios, la presencia de la mujer ha experimentado un retroceso con respecto al curso anterior, siendo respectivamente de 4,5 y 0,2 puntos porcentuales. (véase la figura B4.31).

Capítulo C
Los procesos y las políticas

C1. Estructura y funciones de la Administración educativa 187
C1.1. Estructura 187
C1.2. Funciones y competencias de la Administración General del Estado 189
C1.3. Financiación básica de los centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos 192

C2. La ordenación de las enseñanzas 196
C2.1. Ordenación básica del Estado 196
C2.2. Ordenación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 206

C3. Políticas para la igualdad de oportunidades 211
C3.1. La atención a la diversidad 211
C3.2. La compensación educativa 223
C3.3. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la educación 233
C3.4. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales 241
C3.5. La educación y la formación a distancia 246
C3.6. Becas y ayudas al estudio 251

C4. Políticas para la calidad educativa 267
C4.1. Políticas centradas en el profesorado 267
C4.2. La dirección escolar 281
C4.3. La participación de la comunidad educativa 288
C4.4. La convivencia escolar 302
C4.5. La autonomía de los centros 307
C4.6. La evaluación 314
C4.7. La investigación y la innovación educativa 322
C4.8. La orientación educativa y profesional 329
C4.9. Las tecnologías de la información y la comunicación 333
C4.10. Las enseñanzas de los idiomas extranjeros 344
C4.11. La participación de España en los programas educativos de la Unión Europea 353
C4.12. La cooperación política y administrativa 358

C5. Políticas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 373
C5.1. La educación en el exterior 373
C5.2. Políticas en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla 388
C5.3. La inspección educativa 400

C. Los procesos y las políticas

C1. Estructura y funciones de la Administración educativa

C1.1. Estructura

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), entiende por sistema educativo español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, que llevan a cabo funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación, así como los titulares de este derecho y el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se desarrollan para prestarlo.

Como se indicará al tratar las funciones y competencias educativas, las Administraciones que tienen atribuidas estas funciones son principalmente la Administración General del Estado, las Administraciones de las comunidades autónomas y, en menor proporción, las Administraciones locales. La LOE considera a las Administraciones educativas como los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las comunidades autónomas que son competentes en materia educativa.

Para la consecución de los fines de la educación, el sistema educativo cuenta, además de las referidas Administraciones, con los instrumentos siguientes mencionados en la ley: el Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno; la Conferencia Sectorial de Educación, que es un órgano de cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas; las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y concertada que se constituyan; el sistema de Información Educativa y el sistema estatal de becas y ayudas al estudio.

Por lo que respecta a la Administración General del Estado, en el ámbito temporal del curso 2013-2014, que es objeto de este INFORME, la función educativa se desarrolló fundamentalmente a través de la actuación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sin perjuicio de otros organismos estatales que asimismo pudieron efectuar actuaciones educativas en diversos ámbitos. Centrando nuestro enfoque en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, su estructura se mantuvo inalterada durante el curso.

Su normativa reguladora se contienen en el Real Decreto 1823/2011, de 21 de diciembre, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales; Real Decreto 1887/2011, de 30 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales y Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, modificado por el Real Decreto 87/2013, de 18 de febrero.

De acuerdo con tales normas, los órganos superiores y directivos fueron los que se indican seguidamente:

- Ministro, del que depende el Gabinete del Ministro, con rango de Dirección General.
  - Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Sus órganos directivos son los siguientes:
    - Secretaría General de Universidades, con rango de Subsecretaría. De ella depende la Dirección General de Política Universitaria.
    - Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
    - Dirección General de Formación Profesional.
  - Secretaría de Estado de Cultura, con los siguientes órganos directivos:
    - Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro.
    - Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas.
  - Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte. Bajo su dependencia se encuentra:
    - Secretaría General Técnica.
  - Consejo Superior de Deportes. Organismo Autónomo adscrito al Ministerio, cuyo Presidente tiene rango de Secretario de Estado.

Asimismo, estuvieron en funcionamiento diversos organismos relacionados con los órganos ministeriales citados o dependientes de ellos. Dichos organismos se mencionan a continuación:

Son órganos colegiados de asesoramiento y participación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

- El Consejo Escolar del Estado, que se relaciona con el Ministerio a través de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- El Consejo de Universidades, que se relaciona con el Ministerio a través de la Secretaría General de Universidades.
- El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, que también se relaciona con el Ministerio a través de la Secretaría General de Universidades.

Además, de los que figuran en el decreto sobre la estructura orgánica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, existen los siguientes órganos colegiados, creados por sus correspondientes normas:

- El Consejo General de Formación Profesional, órgano especializado que asesora al Gobierno en materia de Formación Profesional[1].
- El Observatorio Universitario de Becas, Ayudas y Rendimiento Académico[2], que también se relaciona con el Ministerio a través de la Secretaría General de Universidades.
- El Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad[3], que se relaciona con el Ministerio a través de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar[4].
- El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas[5].

También estuvieron adscritos al Ministerio los siguientes organismos autónomos:

- La Biblioteca Nacional, el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música y el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. En los tres casos la adscripción se lleva a cabo a través de la Secretaría de Estado de Cultura, ostentando su presidencia el Ministro.
- El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) se adscribe al Ministerio a través de la Secretaría General de Universidades.
- El Organismo Autónomo Gerencia de Infraestructuras y Equipamientos está adscrito al Ministerio por conducto de la Secretaría de Estado de Cultura.

Tanto el Museo Nacional del Prado como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía se rigen por su legislación propia y se adscriben al Ministerio a través de la Secretaría de Estado de Cultura. También en estos casos el Ministro asume la presidencia de los mismos.

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo se encuentra adscrita al Ministerio mediante la Secretaría General de Universidades. Por otro lado, la Universidad Nacional de Educación a Distancia se relaciona administrativamente con el Departamento a través de la Secretaría de Estado de Universidades, al igual que la Fundación Colegio de España-Ciudad Internacional Universitaria de París. De esta misma Secretaría General depende el Colegio de España en París.

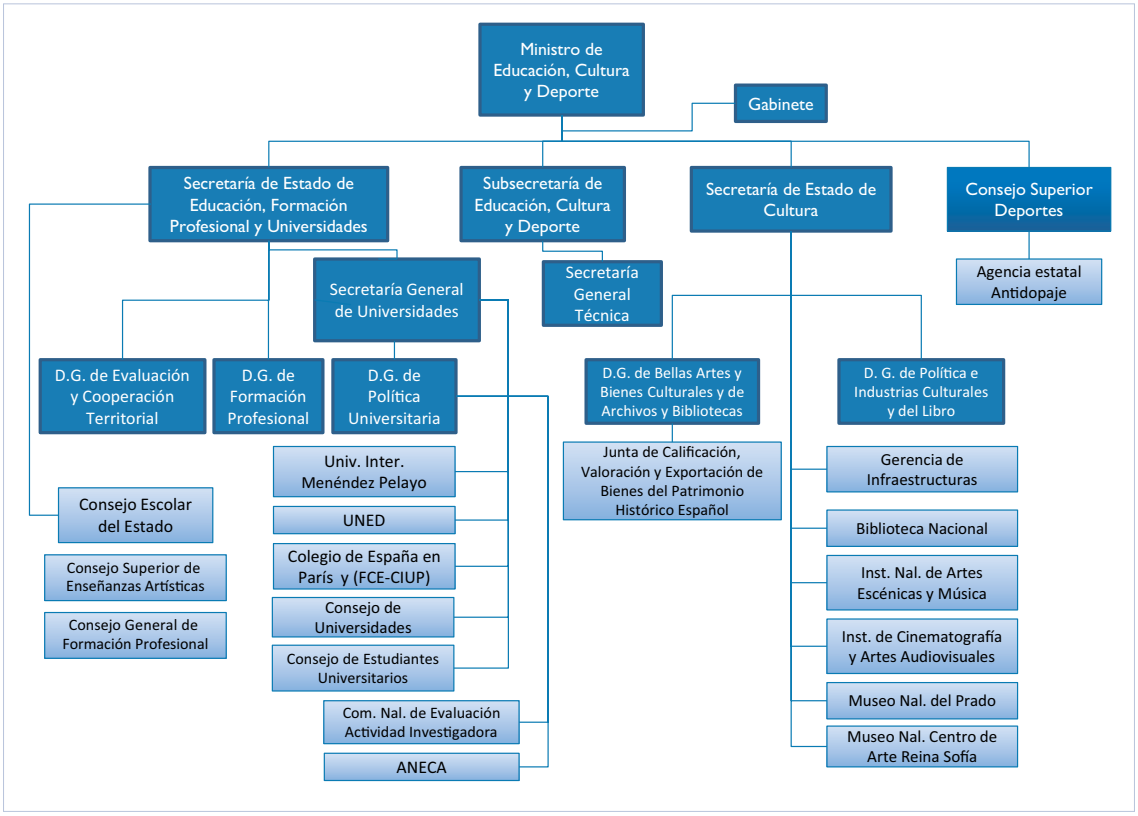
La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación se relacionan administrativamente con el Ministerio a través de la Dirección General de Política Universitaria.

Finalmente, la Agencia Estatal Antidopaje se encuentra adscrita al Ministerio a través del Consejo Superior de Deportes. La Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español se adscribe también al Ministerio a través de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas.

En la figura C1.1 se muestra de un modo gráfico la estructura básica del Ministerio antes descrita.

1. < BOE-A-1997-12504 >
2. < BOE-A-2010-15786 >
3. < BOE-A-2012-14302 >
4. < BOE-A-2007-5441 >
5. < BOE-A-2007-7115 >

Figura C1.1.
Estructura básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso 2012-2013



C1.2. Funciones y competencias de la Administración General del Estado

Aspectos generales

Las funciones estatales relacionadas con el ámbito educativo se encuentran definidas en la Constitución de 1978 (CE). En primer término, el artículo 149.1.1ª asigna al Estado la competencia exclusiva 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, ocupando el derecho a la educación un lugar prioritario en el Texto Constitucional (artículo 27).

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia educativa, se atribuye al Estado, como competencia exclusiva, la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, así como las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la propia Constitución (artículo 149.1.30ª CE).

El referido artículo 27 de la Constitución regula las materias educativas que deberán ser desarrolladas por normas básicas: derecho a la educación y la libertad de enseñanza; el derecho al desarrollo de la personalidad humana en el ámbito educativo; el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos; la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica; el derecho a la participación efectiva en la programación general de la enseñanza de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes; la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y la gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos; la inspección y homologación del sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes; las ayudas de los poderes públicos a los centros docentes, y la autonomía de las universidades.

De acuerdo con las previsiones del artículo 81 CE, estas normas básicas educativas deben tener rango de ley orgánica, si bien la reiterada jurisprudencia del Tribunal Constitucional admite también la utilización por parte del Gobierno de normas reglamentarias para la aprobación de la normativa básica de desarrollo legal, o también cuando las normas con rango de ley orgánica no resulten el instrumento más adecuado para regular la materia correspondiente, dadas sus características específicas.

De la normativa constitucional se desprende que las competencias del Estado en materia educativa se extienden en todo su ámbito territorial a la aprobación de la normativa básica y a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, así como a 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.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, introdujo un nuevo artículo en la LOE (artículo 6 bis, apartado 1), en el cual se relacionan cinco competencias que son atribuidas al Gobierno, sin perjuicio de las Leyes Orgánicas que puedan ser dictadas al respecto, en virtud de lo dispuesto en el artículo 81 del Texto Constitucional: a) la ordenación general del sistema educativo; b) la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la CE, a fin de garantizar el cumplimiento de los poderes públicos en la materia; c) la programación general de la enseñanza, según establece el artículo 27 y siguientes de la LODE; d) la alta inspección educativa para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos; y e) el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, con el propósito de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez de las titulaciones previstas en la ley.

Se observa, por tanto, que el nuevo artículo 6 bis, apartado 1 de la LOE, atribuye al Gobierno competencias ya presentes en la Constitución, la LODE y la propia LOE.

Por su parte, los Estatutos de las distintas comunidades autónomas han asumido las competencias para regular el desarrollo de las normas básicas estatales y la gestión educativa en su ámbito territorial. El proceso de descentralización educativa en el sistema resulta sustancialmente homogéneo en las distintas comunidades autónomas, pudiendo estas, no obstante, las mismas desarrollar políticas educativas autónomas, dentro del marco competencial definido por la Constitución, sus Estatutos de Autonomía respectivos y las leyes orgánicas educativas.

Aunque las Administraciones estatal y autonómicas son las titulares del servicio público educativo, las Administraciones locales poseen también algunas competencias educativas derivadas de la normativa sobre régimen local aprobada por el Estado y las comunidades autónomas, siguiendo una asentada tradición histórica en la materia.

Así, las Corporaciones locales pueden crear centros educativos públicos, siendo titulares de los mismos, lo que implica su completa financiación y la gestión de los medios personales y materiales. También, las Administraciones locales tradicionalmente realizan numerosas actuaciones en los campos de educación infantil, educación de personas adultas, programas de garantía social y programas de formación profesional, enseñanzas artísticas, servicios de transporte y comedor de los centros y actividades complementarias y extraescolares o servicios de orientación, entre otros aspectos.

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 en todo caso a los respectivos ayuntamientos, dentro de su ámbito territorial, que se suma a la titularidad del dominio público referida a los mismos. Hay igualmente que poner de relieve la cooperación de las Corporaciones locales en la cesión de solares donde las Administraciones educativas construyen los centros escolares de su titularidad en otras enseñanzas.

El ámbito funcional y competencial de la Administración General del Estado en materia educativa se completa con la mención de la gestión de los centros educativos en el exterior y la competencia normativa y de gestión de la educación en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, al poseer el Estado subsidiariamente las competencias no transferidas a las comunidades o ciudades autónomas. Finalmente, hay que mencionar la homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros, que lleva a cabo la unidad correspondiente del Ministerio, y, por otra parte, la regulación de los módulos económicos de financiación básica de los centros privados sostenidos con fondos públicos.

Homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros

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; habilita para continuar estudios en otro nivel del sistema educativo español e implica, en su caso, los efectos profesionales inherentes al título español de referencia.

En cuanto a 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.

Las competencias sobre homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros no universitarios corresponden al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Desde el 1 de enero de 2009 la comunidad autónoma de Galicia asumió competencias en la materia y desde el 1 de julio de 2011 lo hicieron la Generalitat de Cataluña e, igualmente, la comunidad autónoma del País Vasco, dentro de sus respectivos ámbitos territoriales.

Por lo que respecta a la tramitación llevada a cabo por el Ministerio, cuando los títulos y estudios se encuentren incluidos en tablas oficiales aprobadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los órganos competentes para la tramitación correspondiente son:

k. Las Áreas Funcionales de Alta Inspección de Educación en las comunidades autónomas y las Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla, respecto de todas las solicitudes en las que el domicilio indicado por el interesado esté dentro de su ámbito territorial, con independencia del lugar de presentación.

l. Las Consejerías de Educación de las Embajadas de España en el extranjero, respecto de todas las solicitudes presentadas en su ámbito, con independencia de la nacionalidad del solicitante o del sistema educativo a que se refieran.

m. En los demás casos, la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuando no proceda la aplicación de las tablas aprobadas previamente por Orden ministerial, la tramitación y propuesta de resolución corresponde en todo caso a la Subdirección General de Ordenación Académica, dependiente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, cuando se trate de estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como de enseñanzas artísticas y deportivas, y a la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, cuando se trate de enseñanzas de Formación Profesional. Los Directores Generales firmarán la credencial procedente, por delegación del titular del Departamento.

Seguidamente se incluye la normativa en vigor, aplicable en la materia, que estuvo vigente en el curso que se analiza:

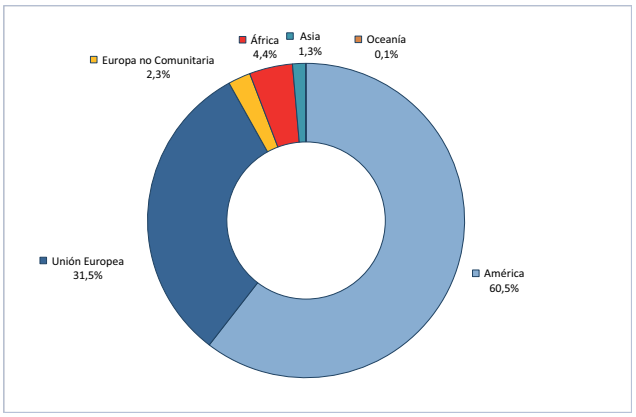
- Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE de 17 de febrero).
- Orden de 14 de marzo de 1988 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE del 17).
- Orden de 30 de abril de 1996, por la que se adecuan 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, 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).
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España (BOE de 23 de junio).
- Tratados o Convenios internacionales en los que España forma parte.
- Las tablas de equivalencia aprobadas por Orden del Ministerio de Educación.
- Resolución de 29 de abril de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros con el bachiller español (BOE de 8 de mayo).

En el año 2014 se presentaron un total de 22.977 solicitudes. El número de expedientes resueltos fue de 22.564, con independencia de su año de iniciación, siendo favorables 19.605, denegatorias 140 y teniendo otras formas de terminación un total de 2.819 solicitudes.

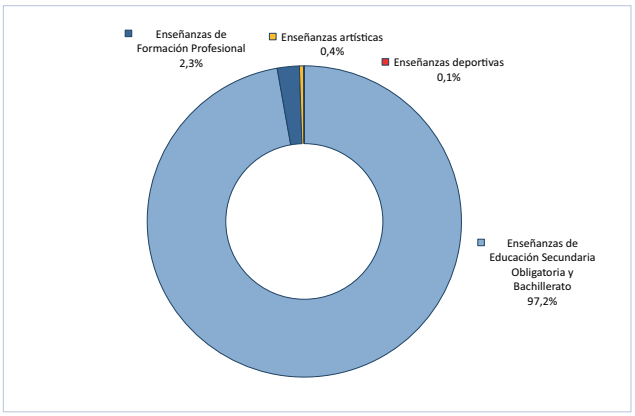
En la figura C1.2 se incluye la distribución de las resoluciones favorables de expedientes por áreas geográficas y tipo de estudios en el año 2014, y en la figura C1.3 se pone de relieve la evolución del número de expedientes resueltos en los últimos seis años.

Figura C1.2
Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de solicitud de homologación de títulos o de convalidación de estudios por áreas geográficas de procedencia y tipo de estudios. Año 2014

Áreas geográficas de procedencia



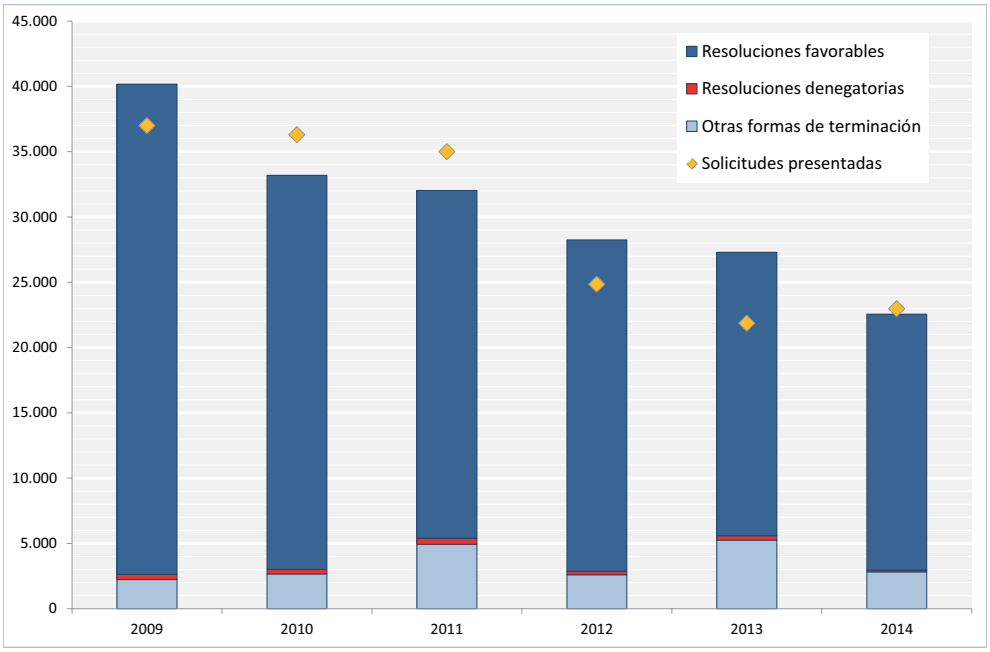
Tipo de estudios



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c102.pdf >

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

Figura C1.3
Evolución del número de solicitudes y de expedientes de resolución de homologación de títulos y convalidación de estudios. Años 2009 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c103.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Evaluación y cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

C1.3. Financiación básica de los centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos

Las Administraciones educativas asumen en nuestro sistema educativo la financiación de los centros privados en régimen de concierto, de acuerdo con las previsiones de los artículos 116 y 117 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como con los preceptos concordantes de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Al Estado le corresponde la competencia de aprobar los módulos económicos para la financiación de los centros privados concertados. El importe del módulo económico por unidad escolar se fija anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las comunidades autónomas. Este importe no puede ser inferior en los Presupuestos de las comunidades autónomas al que se establezca en los Presupuestos Generales del Estado en ninguna de las cantidades que componen el citado módulo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Disposición Adicional Vigésima Novena establece la creación de una Comisión en el marco de la Conferencia Sectorial y con participación de las organizaciones empresariales y sindicales representativas del sector, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto y valoración del coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. Esta Comisión no ha sido convocada por el Ministerio desde el año 2011. Sus trabajos quedaron interrumpidos y no se dispone del estudio que debe determinar el importe real de los módulos económicos de los conciertos educativos.

La información contenida en este epígrafe se centra en los módulos económicos existentes para el periodo temporal que se analiza en el curso académico 2013/2014. Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados deben completarse con lo que a ese respecto consta en los apartados B.1 y B.2 de este INFORME.

Novedades normativas

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) modificó determinados aspectos de los artículos 116 y 117 de la LOE[6] en relación con los centros privados concertados. En lo que concierne al régimen de conciertos, la nueva ley modifica en algunos extremos el artículo 116. Así, en el apartado 1 de dicho artículo se asegura que el carácter propio de los centros no represente una desventaja para las familias, el alumnado y los centros a la hora de suscribir conciertos; en el apartado 4 se amplía la relación de derechos y obligaciones recíprocas extendiéndola a la rendición de cuentas, planes de actuación y adopción de medidas en función de los resultados obtenidos; en el apartado 6 se adscriben los conciertos de los ciclos de Formación profesional Básica a la categoría de conciertos de carácter general, frente a los de carácter singular que afectaban a los programas de Cualificación Profesional Inicial de la anterior redacción; y en el apartado 8 se faculta a las Administraciones educativas para convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional. Por lo que respecta a los aspectos relacionados directamente con la financiación de la enseñanza concertada, se mantiene en lo esencial la redacción anterior del artículo 117, según el cual la cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados se debe establecer en los presupuestos de las Administraciones educativas, aunque en su apartado 6 se introduce alguna cautela relativa a las alteraciones en materia de gastos de personal y costes laborales del profesorado que pudieran derivarse de convenios colectivos.

El importe del módulo económico por unidad escolar se fija anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las comunidades autónomas, no pudiendo en estos ser inferior al establecido por el Estado en ninguna de las cantidades del módulo.

En el módulo económico por unidad escolar se diferencian los siguientes conceptos:

a. Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.

b. Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenden 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, se prevé la posible inclusión de las cantidades derivadas del ejercicio de la función directiva no docente.

c. Las cantidades para gastos variables que atienden el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente 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.

6. < BOE-A-2006-7899, artículo 116 >

Los salarios del personal docente son abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro. Para ello, el titular del centro debe facilitar a la Administración las nóminas correspondientes y sus modificaciones, dada su condición de empleador en la relación laboral.

Los módulos económicos de distribución de fondos públicos para el sostenimiento de centros docentes concertados vigentes durante el curso 2013-2014, son los establecidos en los Anexos IV y V de la Ley 17/2012 de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013[7] y en la Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014[8].

Los módulos económicos por unidad escolar fijados para el año 2014, que coinciden con los importes y conceptos establecidos para el año 2013, se muestran en las tablas C1.1, C1.2 y C1.3.

Tabla C1.1
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Años 2013 y 2014

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	27.480,35
	Gastos variables	3.740,29
	Otros gastos	5.856,66
	Importe total anual	37.077,30
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo curso(1)	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	32.976,40
	Gastos variables	4.400,15
	Otros gastos	7.613,71
	Importe total anual	44.990,26
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo curso(2)	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	38.724,47
	Gastos variables	7.435,56
	Otros gastos	7.613,71
	Importe total anual	53.773,74
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto curso	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	43.887,73
	Gastos variables	8.426,97
	Otros gastos	8.403,58
	Importe total anual	60.718,28
Bachillerato	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	52.923,46
	Gastos variables	10.161,93
	Otros gastos	9.264,21
	Importe total anual	72.349,60

1. A los maestros que imparten primer y segundo cursos de Educación Secundaria Obligatoria las Administraciones educativas les abonarán en 2013 la misma cuantía del complemento que para esta finalidad se les abona a los maestros de la enseñanza pública.

2 A los licenciados que impartan primer y segundo cursos de Educación Secundaria Obligatoria se les aplicará el módulo indicado.

7. < BOE-A-2012-15651, anexo IV >
8. < BOE-A-2013-13616, anexo IV >

Tabla C1.2
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Programas de Cualificación Profesional Inicial y ciclos formativos de Formación Profesional. Años 2013 y 2014

Unidades: euros

Programas de Cualificación Profesional Inicial	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales		49.144,09
	Gastos variables		6.636,31
	Otros gastos (Sobre Cualificaciones Nivel 1 de las Familias Profesionales)[1]		
	Grupo 1		7.297,84
	Grupo 2		8.343,61
Ciclos formativos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales		
	Grado Medio		49.144,09
	Grado Superior		45.363,78
	Gastos variables		
	Grado Medio		6.636,31
	Grado Superior		6.593,36
	Otros gastos (Dependiendo de cuál sea el ciclo impartido)		
	Grupo(1)	Primer curso	Segundo curso
	1	10.178,78	2.380,58
	2	12.376,05	
	3	14.729,24	
	4	17.041,30	
	5	10.178,78	3.849,67
	6	14.729,24	
	7	9.167,25	11.074,12
	8	11.290,71	12.887,91
	9	13.279,90	14.733,80
	10	15.361,16	16.471,77

1. Los ciclos que componen cada uno de los grupos están especificados en el Anexo IV, < BOE-A-2012-15651 #aniv > y < BOE-A-2013-13616 #aniv >.

Tabla C1.3
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Años 2013 y 2014

Unidades: euros

Educación Especial(1) (niveles obligatorios y gratuitos)	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	27.480,35
	Gastos variables	3.740,29
	Otros gastos	6.247,14
	Importe Total Anual	37.467,78
I. Educación Básica/Primaria	Personal complementario, según deficiencias atendidas	
	Psíquicos	19.914,76
	Autistas o problemas graves de personalidad	16.153,95
	Auditivos	18.529,92
	Plurideficientes	22.998,27

Continúa

Tabla C1.3 continuación
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Años 2013 y 2014

Unidades: euros

Educación Especial[1] (niveles obligatorios y gratuitos) II. Programas de formación para la transición a la vida adulta	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	54.960,68
	Gastos variables	4.907,57
	Otros gastos	8.899,87
	Importe Total Anual	68.768,12
	Personal complementario, según deficiencias atendidas	
	Psíquicos	30.365,84
	Autistas o problemas graves de personalidad	27.160,31
	Auditivos	23.527,49
	Plurideficientes	33.766,44

1. Las comunidades autónomas en pleno ejercicio de competencias educativas podrán adecuar los módulos de Personal Complementario de Educación Especial a las exigencias derivadas de la normativa aplicable en cada una de ellas.

C2. La ordenación de las enseñanzas

C2.1. Ordenación básica del Estado

En el ámbito temporal del curso que es objeto de este INFORME, tuvo lugar la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en numerosos aspectos.

La sistemática expositiva seguida en el INFORME, en lo que se refiere a las novedades normativas más relevantes recogidas en la ley, ha consistido en integrar dichas novedades en cada uno de los epígrafes que constituyen dicho INFORME, intentando aunar el rigor expositivo con la necesaria flexibilidad y localización de los numerosos aspectos modificados en la LOE por la nueva ley.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción original, reguló en el ámbito curricular el reparto competencial de las enseñanzas no universitarias entre las distintas Administraciones, atribuyendo al Estado la aprobación de las enseñanzas mínimas y a las Administraciones educativas autonómicas la aprobación del currículo que debían contener las referidas enseñanzas mínimas.

Con la aprobación de la Ley LOMCE, se modificó sensiblemente lo dispuesto en la LOE, en lo que respecta a la distribución de competencias curriculares entre las distintas Administraciones educativas en los diversos niveles y etapas, teniendo dichas modificaciones un calendario específico de implantación, según los casos (artículo 6 bis y Disposición final quinta LOMCE).

Según la nueva redacción asignada a la LOE, corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a las que se refiere dicha Ley Orgánica.

En la nueva ordenación se establece un complejo sistema competencial en el ámbito curricular. Las asignaturas impartidas en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se han agrupado en tres bloques –troncales, específicas y de libre configuración autonómica–, sobre las que las distintas Administraciones educativas ejercerán distintos niveles de competencia.

El Gobierno asume la competencia en los siguientes aspectos del currículo:

– Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo del bloque de asignaturas troncales.

– Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas.

– Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con la evaluación final de Educación Primaria.

En segundo lugar, la ley asigna competencias al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en relación con las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en los extremos siguientes:

– Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas.

– Determinar las características de las pruebas.

– Diseñar las pruebas y establecer su contenido para cada convocatoria.

En lo que respecta a las competencias curriculares que la ley atribuye a las comunidades autónomas y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte actuando en su respectivo ámbito territorial de gestión, son las que se indican a continuación, las cuales deberán desarrollarse dentro de la regulación y límites previstos por el Gobierno:

– Complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales.

– Establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

– Realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia.

– Fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales.

– Fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

– Complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

– Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

También dentro de la regulación, límites y programación de la oferta educativa establecidas por las Administraciones educativas antes citadas, la ley atribuye a los centros las siguientes competencias:

– Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa.

– Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

– Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales se debe fijar en cómputo global para toda la Educación Primaria, para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no puede ser inferior al 50 % del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general.

Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno debe fijar los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 % de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 % para aquellas que no la tengan.

En relación con la Formación Profesional, el Gobierno debe fijar los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico. A los contenidos del currículo básico se destinan el 55 % de los horarios para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial, y el 65 % para aquellas que no la tengan.

En este apartado se recogen las normas básicas que rigieron las distintas etapas y niveles educativos del sistema, así como la normativa aprobada durante el curso 2013-2014, prestando una particular atención a las novedades normativas que tuvieron lugar durante el periodo examinado.

Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo y se encuentra regulada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMCE no introdujo modificaciones en la LOE referidas a esta etapa educativa. En la misma se atiende a los niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad, y tiene carácter voluntario. Se encuentra ordenada en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años, y el segundo desde los 3 hasta los 6 años.

Como fines de la etapa para ambos ciclos se establece que la Educación Infantil debe atender progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al 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.

Los dos ciclos poseen carácter educativo y los centros deben recogerlos en su propuesta pedagógica. El segundo ciclo de la etapa es gratuito, debiendo las Administraciones educativas garantizar una oferta suficiente de plazas en los centros docentes.

Los contenidos educativos del primer ciclo de la etapa son determinados por las diferentes Administraciones educativas, no existiendo por tanto en este ciclo contenidos mínimos aprobados por el Gobierno con carácter básico. También corresponde a las diferentes Administraciones educativas regular los requisitos que deben cumplir los centros que impartan el primer ciclo de Educación Infantil, relativos en todo caso a la relación numérica alumnos-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

En lo que respecta al segundo ciclo de la etapa, la regulación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, que constituyen los aspectos básicos del currículo, es una competencia del Estado. También es una competencia estatal la regulación de los requisitos mínimos de los centros. En ambos casos, tanto la aprobación de los currículos académicos como el desarrollo de los requisitos mínimos de los centros constituyen competencias de las distintas comunidades autónomas, las cuales deben respetar la normativa básica dictada al respecto por el Estado.

El Real Decreto 1630/2006[9], de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, continuó en vigor durante el curso que se examina en este INFORME, sin modificación alguna.

Educación Primaria

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[10].
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria[11].

La etapa de Educación Primaria comprende seis años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los 6 y los 12 años de edad, y se organiza en áreas que tienen un carácter global e integrador. Las distintas áreas constan detalladas tanto en el texto legal de la LOMCE como en la norma que fijó el antes citado currículo básico.

En razón a su carácter competencial cabe subrayar que el alumnado debe cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas comunidades autónomas que posean lengua cooficial propia, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura.

Además, se podrán cursar una o varias áreas más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, que podrán ser áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales, u otras áreas a determinar.

9. < BOE-A-2007-185 >
10. < BOE-A-2006-7899, artículos del 16 al 21 >
11. < BOE-A-2014-2222 >

Entre las áreas a determinar, las Administraciones educativas o los centros podrán ofrecer, entre otras, asignaturas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos.

El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales, computado de forma global para toda la Educación Primaria, no será inferior al 50 % del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general para dicha etapa.

Como novedades normativas, hay que destacar la evaluación individualizada a todos los alumnos al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según determinen las Administraciones educativas. En estas evaluaciones se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

Constituye una novedad relevante el hecho de que al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se debe llevar a cabo también una evaluación final individualizada a todo el alumnado, encaminada a comprobar el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Dicha evaluación se realizará de acuerdo con las características generales de las pruebas que establezca el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas.

De acuerdo con lo regulado en la Disposición final quinta de la LOMCE, el primero, tercero y quinto cursos de la etapa debían implantarse en el curso académico 2014-2015 y los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

El citado Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, estableció el currículo básico de la Educación Primaria, donde se desarrollaban las previsiones de la LOMCE. Las Administraciones educativas fueron aprobando a lo largo del curso sus respectivos currículos, que en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte fue establecido por la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa[12].

Educación Secundaria Obligatoria

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[13].
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato[14].

En la nueva ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, la etapa se organiza en materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica y comprende dos ciclos, el primero, de tres cursos escolares, y el segundo, de uno. En el curso del segundo ciclo los alumnos deben elegir entre dos opciones: enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, es necesaria la superación de la evaluación individualizada final, evaluación que supone una importante novedad en la regulación de esta etapa.

Dicha evaluación final se realizará por la opción escogida por el alumno, o bien por ambas opciones, en relación con las materias que se indican:

a. Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología y Física y Química, de las que será evaluado si las escoge entre las materias de opción.

b. Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso.

c. Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión o Valores Éticos.

12. < BOE-A-2014-4626 >
13. < BOE-A-2006-7899, artículos del 22 al 31 >
14. < BOE-A-2015-37 >

En la calificación final de Educación Secundaria Obligatoria tendrá un peso del 70 % la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Educación Secundaria Obligatoria. El peso de la calificación obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria será del 30 % restante.

El citado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, estableció el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, así como el del Bachillerato. Según se determina en la Disposición final quinta de la ley, el currículo de Educación Secundaria Obligatoria se implantará para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2015-2016, y para los cursos segundo y cuarto en el curso escolar 2016-2017.

Bachillerato

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[15].
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que estableció el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, así como el del Bachillerato[16].
- Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles[17].

La nueva Ley Orgánica 8/2013 modificó asimismo la ordenación del Bachillerato. Las enseñanzas se organizan en tres modalidades: «Ciencias», «Humanidades y Ciencias Sociales» y «Artes», a lo largo de dos cursos. Para obtener el título de Bachillerato, será necesaria la superación de la evaluación final, que asimismo constituye una novedad en la etapa.

Así, al terminar el segundo año de Bachillerato, el alumnado que hubiera obtenido evaluación positiva en todas las materias deberá superar la evaluación final de Bachillerato sobre las siguientes:

a. Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales. En el supuesto de materias que impliquen continuidad, se tendrá en cuenta solo la materia cursada en segundo curso.

b. Dos materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cualquiera de los cursos. Asimismo, las materias que impliquen continuidad entre los cursos primero y segundo sólo computarán como una materia; en este supuesto se tendrá en cuenta únicamente la materia cursada en segundo curso.

c. Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física ni Religión.

La calificación final de Bachillerato será en un 60 % la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Bachillerato y tendrá un peso del 40 % la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.

Según se determina en la Disposición final quinta de la ley, el currículo de Bachillerato se implantará para el curso primero en el curso escolar 2015-2016, y para el segundo en el curso escolar 2016-2017.

Fuera ya del ámbito temporal de este INFORME, aunque como parte del desarrollo normativo de la Ley, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, estableció el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, así como el del Bachillerato[18].

Finalmente, se debe aludir a la aprobación durante el curso que se examina del Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero[19], por el que se modificó el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, que regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles.

Para la obtención de la doble titulación la norma modificada exige la realización de una prueba externa, que tendrá lugar al final del segundo curso de Bachillerato, y que versa sobre las materias específicas del currículo mixto correspondientes a dicho curso. De acuerdo con la norma modificada, los ejercicios asociados a esta

15. < BOE-A-2006-7899, artículos del 32 al 38 >
16. < BOE-A-2015-37 >
17. < BOE-A-2014-2358 >
18. < BOE-A-2015-37 >
19. < BOE-A-2014-2358 >

prueba son evaluados por examinadores españoles y franceses. Con la modificación ahora aprobada se abre la posibilidad de que la incorporación de examinadores franceses se realice solo en el caso de que la Administración francesa así lo requiera.

Formación Profesional

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[20].
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación[21].
- Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional[22].
- Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género y se fijan sus enseñanzas mínimas[23].
- Real Decreto 905/2013, de 22 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Ortoprótesis y Productos de Apoyo y se fijan sus enseñanzas mínimas[24].
- Real Decreto 907/2013, de 22 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico en Emergencias y Protección Civil y se fijan sus enseñanzas mínimas[25].
- Real Decreto 767/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico y se fijan sus enseñanzas mínimas[26].
- Real Decreto 768/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitarias y se fijan sus enseñanzas mínimas[27].
- Real Decreto 769/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Higiene Bucodental y se fijan sus enseñanzas mínimas[28].
- Real Decreto 770/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear y se fijan sus enseñanzas mínimas[29].
- Real Decreto 771/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Laboratorio Clínico y Biomédico y se fijan sus enseñanzas mínimas[30].
- Real Decreto 772/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Radioterapia y Dosimetría y se fijan sus enseñanzas mínimas[31].
- Orden ECD/405/2014, de 12 de marzo, por la que se establece la equivalencia de Agente de la Escala Básica de los Cuerpos de Policía Local de Cataluña al título de Técnico correspondiente a la formación profesional del sistema educativo[32].

20. < BOE-A-2006-7899, artículos del 39 al 44 >
21. < BOE-A-2014-2360 >
22. < BOE-A-2014-5591 >
23. < BOE-A-2013-12146 >
24. < BOE-A-2013-13162 >
25. < BOE-A-2013-13164 >
26. < BOE-A-2014-10064 >
27. < BOE-A-2014-10065 >
28. < BOE-A-2014-10066 >
29. < BOE-A-2014-10067 >
30. < BOE-A-2014-10068 >
31. < BOE-A-2014-10069 >
32. < BOE-A-2014-2871 >

– Orden ECD/406/2014, de 12 de marzo, por la que se establece la equivalencia del empleo de Policía de los Cuerpos de Policía de Navarra al título de Técnico correspondiente a la formación profesional del sistema educativo[33].

– Orden ECD/854/2014, de 21 de mayo, por la que se regula la equivalencia de Agente de la Escala Básica de los Cuerpos de Policía Local de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha al título de Técnico correspondiente a la formación profesional del sistema educativo[34].

La reforma de la LOE llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre (LOMCE), incidió en la regulación de las enseñanzas de Formación Profesional. En primer término cabe aludir a la modificación de algunos objetivos de la Formación Profesional, plasmados en el artículo 41 de la LOE. Entre los nuevos objetivos que se hacen constar de manera expresa se encuentran el fomento de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales. Asimismo, la nueva redacción del referido artículo de la LOE incluye entre los objetivos de la Formación Profesional en el sistema educativo la preparación del alumnado para su progresión en el sistema educativo y el conocimiento y la prevención de los riesgos medioambientales.

Se debe destacar un segundo aspecto en el ámbito curricular de la Formación Profesional, ya que la Formación Profesional, entre otras enseñanzas, queda al margen del nuevo sistema curricular previsto para las enseñanzas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, al que antes se ha hecho alusión. Se atribuye al Gobierno la competencia para aprobar los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico. Los contenidos del currículo básico requieren el 55 % de los horarios para las comunidades autónomas con lengua cooficial y el 65 % para las que no la tengan.

La nueva ley introdujo el artículo 42 bis en la LOE, referido a la Formación Profesional Dual, la cual se definía en el mismo como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que discurría en corresponsabilidad con las empresas y tenía por objeto la cualificación profesional de las personas, tratando de armonizar el aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo. Se atribuía al Gobierno la regulación de las condiciones y los requisitos básicos de esta Formación Profesional Dual.

Por otra parte, la LOMCE creó la Formación Profesional Básica, a cuyos ciclos formativos podían acceder quienes tuvieran 15 años y no superasen los 17, haber cursado el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria y contar con la propuesta del equipo docente a los padres o tutores. La ley suprimió los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Las enseñanzas de la Formación Profesional Básica contienen al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Los ciclos poseen una duración de dos años y los alumnos podrán cursar los mismos durante un máximo de cuatro años. Quienes superen un ciclo de Formación Profesional Básica obtendrán el título Profesional Básico correspondiente, que permite el acceso a los ciclos formativos de grado medio en el sistema educativo.

Según la regulación de la nueva ley, el primer curso de los ciclos de Formación Profesional Básica se implantará en el curso escolar 2014/2015 y el segundo curso en el 2015/2016.

En la nueva redacción del artículo 41 de la LOE se recogen también con precisión los requisitos necesarios para acceder a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior del sistema educativo.

Como se indica en la relación que consta al comienzo de este epígrafe, el resto de novedades normativas referidas a las enseñanzas de Formación Profesional se plasmaron fundamentalmente en la aprobación de títulos de Formación Profesional Básica y títulos de ciclos formativos de grado medio y superior, así como distintas órdenes ministeriales en virtud de las cuales se declaraba la equivalencia de la situación de agente y empleo de policía de la Escala Básica de los Cuerpos de Policía local de distintas comunidades autónomas al título de Técnico correspondiente a la Formación Profesional del sistema educativo.

Por lo que respecta a la aprobación del Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero, además de regular los aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, se establecen en el mismo los siguientes catorce títulos:

– Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales.

– Título Profesional Básico en Arreglo y reparación de Artículos Textiles y de Piel.

33. < BOE-A-2014-2872 >

34. < BOE-A-2014-5520 >

- Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.
- Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.
- Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.
- Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.
- Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.
- Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Edificios.
- Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.
- Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.
- Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje.
- Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.

Por su parte, el Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, también estableció siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional:

- Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias.
- Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras.
- Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería.
- Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales.
- Título Profesional Básico en Artes Gráficas.
- Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias.
- Título Profesional Básico en Informática de Oficina.

Enseñanzas artísticas de régimen especial de Música, Danza y Arte Dramático

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[35].

Las enseñanzas artísticas se encuentran incluidas en nuestro sistema educativo con la consideración de enseñanzas de régimen especial. Según determina 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, las enseñanzas artísticas son las siguientes:

- Las enseñanzas elementales de Música y de Danza.
- Las enseñanzas artísticas profesionales: enseñanzas profesionales de Música y de Danza, y las enseñanzas de grado medio y superior de Artes Plásticas y Diseño.
- Las enseñanzas artísticas superiores: enseñanzas superiores de Música y de Danza, enseñanzas de Arte Dramático, enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, estudios superiores de Diseño, y otros estudios superiores de Artes Plásticas que se determinen (estudios superiores de Cerámica, estudios superiores de Vidrio).

Durante el curso 2013-2014 destaca, como novedad normativa, la promulgación de la mencionada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Dicha ley, en lo referente a las enseñanzas artísticas, modifica levemente determinados artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los términos que se indican seguidamente.

En cuanto al ámbito académico curricular de las enseñanzas artísticas, la LOMCE establece en el artículo 6 bis, apartado 3, que el Gobierno debe fijar los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación del currículo básico, los cuales requieren el 55 % de los horarios escolares para las comunidades

35. < BOE-A-2006-7899, artículos del 45 al 58 >

autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 % para las que no la tuvieran. Se mantiene, por tanto, al margen de las enseñanzas artísticas, el nuevo sistema de reparto competencial en el aspecto curricular entre las Administraciones General del Estado y Autonómicas, previsto por la LOMCE para la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En cuanto a las enseñanzas elementales de Música y de Danza, su regulación constituye una competencia atribuida por la ley a las distintas Administraciones educativas, por lo que el Estado no ha regulado con carácter básico la ordenación de las mismas, sin que resultasen estas enseñanzas elementales afectadas por la reforma legislativa. Con respecto a dichas enseñanzas se debe citar también la existencia de las denominadas escuelas de música y escuelas de danza, que imparten enseñanzas no conducentes a la obtención de títulos académicos.

Por otra parte, la regulación básica de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza consta respectivamente en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, y el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero.

Como consecuencia de las modificaciones que aporta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el artículo 50, el correspondiente a las titulaciones, se especifica que la superación de las enseñanzas profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente. Dicho artículo también establece que el alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las enseñanzas profesionales de Música o de Danza, podrá obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno o alumna. Asimismo, en este artículo se establece que en el título de Bachiller obtenido de la forma indicada, deberá hacerse referencia a este extremo. En este supuesto, la calificación final de Bachillerato será la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.

Además, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, modifica los artículos desde el 54 al 57 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para establecer que las enseñanzas artísticas superiores conducirán a Títulos Superiores que quedan incluidos a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, y que serán equivalentes al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión de los Títulos Superiores de las enseñanzas artísticas superiores.

Enseñanzas de idiomas de régimen especial

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[36].
- Real Decreto 287/2014, de 25 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, para la inclusión de las nuevas especialidades de coreano y de polaco.

Las enseñanzas de idiomas de régimen especial tienen como finalidad capacitar al alumnado en el uso adecuado de los distintos idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Su regulación básica se encuentra contenida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Según lo dispuesto en la citada Ley Orgánica 8/2013, estas enseñanzas se organizarán en los niveles básico, intermedio y avanzado que se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Consejo de Europa, que se subdividen, a su vez, en los niveles A1 y A2, B1 y B2 y C1 y C2. Sin embargo, hasta el desarrollo normativo de las previsiones de la Ley sobre estas enseñanzas y su efectiva implantación, se mantiene en aplicación el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, cuyo contenido difiere de las previsiones previstas en la nueva Ley.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas están autorizadas, en los términos que dispongan las respectivas Administraciones educativas, a organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles básico, intermedio y avanzado, como en los niveles C1 y C2, del Consejo de Europa, según la definición de los mismos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por lo que afecta al Real Decreto 287/2014, de 25 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, el mismo amplía el catálogo de especialidades docentes de los Cuerpos de Catedráticos y

36. < BOE-A-2006-7899, artículos del 59 al 62 >

Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas al incluir los idiomas coreano y polaco que, previamente, habían sido introducidos entre las enseñanzas curriculares de idiomas de régimen especial mediante el Real Decreto 999/2012 y el Real Decreto 426/2013, respectivamente.

Enseñanzas deportivas de régimen especial

Novedades normativas

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[37].
- Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre[38].
- Real Decreto 668/2013, de 6 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Deportivo Superior en Atletismo y se fijan sus enseñanzas mínimas y los requisitos de acceso[39].
- Real Decreto 669/2013, de 6 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Deportivo en Atletismo y se fijan sus enseñanzas mínimas y los requisitos de acceso[40].
- Real Decreto 94/2014, de 14 de febrero, por el que se adaptan determinados títulos de técnico deportivo superior, en cuanto a la distribución horaria y de créditos ECTS de los módulos, conforme al Espacio Europeo de Educación Superior[41].

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, modificó algunos aspectos referidos a las enseñanzas deportivas, principalmente en lo que afecta al acceso a los ciclos deportivos de grado superior. Así, para acceder a los ciclos de grado superior se exige al menos uno de los títulos siguientes: a) Título de Bachiller; b) Título de Técnico Superior; c) Título Universitario; o d) Certificado de haber superado todas las materias de Bachillerato.

También pueden acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, aun careciendo de los títulos o certificados indicados superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas, requiriéndose la edad de 17 años y 19 para el acceso al grado superior, o 18 años si se acredita estar en posesión de un título de técnico relacionado con aquel al que se desea acceder.

Las pruebas referidas deben permitir acreditar para el grado medio los conocimientos y habilidades suficientes, y para el grado superior la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato, a fin de cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas. En el caso de determinadas modalidades o especialidades, podrá requerirse además la superación de una prueba, acreditar méritos deportivos o ambos requisitos de forma conjunta.

En lo que concierne a la Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, se debe indicar que la Disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, estableció que hasta que se produjera la implantación efectiva de las enseñanzas de una determinada modalidad o especialidad deportiva, las formaciones que hubieran promovido los órganos competentes en materia de deporte de las comunidades autónomas y de las Ciudades de Ceuta y de Melilla, o la formación deportiva y las federaciones deportivas, podían obtener el reconocimiento a efectos de la equivalencia profesional o la correspondencia formativa con las enseñanzas deportivas de régimen especial, quedando sometidas para ello a determinadas condiciones. La Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, buscaba facilitar la gestión administrativa y la eliminación de trabas burocráticas, en el procedimiento de reconocimiento de estas formaciones, mediante la sustitución del procedimiento de autorización previa y el traslado del control administrativo, que deben llevar a cabo en lo sucesivo las Administraciones deportivas.

Finalmente, por lo que respecta al Real Decreto 94/2014, de 14 de febrero, en el mismo se modificaron los créditos ECTS que constaban en numerosos Reales Decretos que establecían el título y las enseñanzas mínimas de determinados ciclos deportivos de grado superior. En el Real Decreto se facilitaba una interpretación correcta de la asignación de dichos créditos a los módulos de enseñanzas deportivas (Real Decreto 934/2010, de 23 de julio, título de Técnico Deportivo Superior en hípica; Real Decreto 936/2010, de 23 de julio, título de Técnico Deportivo Superior en vela con aparejo fijo y título de Técnico Deportivo Superior en vela con

37. < BOE-A-2006-7899, artículos del 63 al 65 >
38. < BOE-A-2014-1330 >
39. < BOE-A-2013-10218 >
40. < BOE-A-2013-10219 >
41. < BOE-A-2014-2357 >

aparejo libre; Real Decreto 705/2011, de 20 de mayo, título de Técnico Deportivo Superior en judo y defensa personal; Real Decreto 879/2011, de 24 de junio, el título de Técnico Deportivo Superior en salvamento y socorrismo; Real Decreto 912/2012, de 8 de junio, por el que se establece el título de Técnico Deportivo Superior en esgrima).

Educación para personas adultas

Novedades normativas

– Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa[42].

Con la reforma de la LOE llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, la educación de las personas adultas se vio modificada en algunos aspectos concretos de las enseñanzas dirigidas a las mismas. En el Capítulo IX del Título I de la LOE, se introdujeron modificaciones que afectaban en primer término a los objetivos y principios de estas enseñanzas, agregando un nuevo objetivo relacionado con la creación de empresas y el desempeño de actividades e iniciativas empresariales, aspectos desarrollados como elementos transversales en la regulación curricular de las distintas etapas y niveles.

En la reforma se contemplaba la posibilidad de establecer por vía reglamentaria currículos específicos para la educación de personas adultas que condujeran a la obtención de títulos previstos en la ley. Asimismo, para los mayores de 17 años se prevé la posibilidad de establecer programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional Básico.

Se mantienen las características fundamentales de la formación a lo largo de la vida, entre las que cabe mencionar: pruebas para la obtención directa del título de Educación Secundaria Obligatoria, de Técnico de Formación Profesional y Técnico Profesional Básico para mayores de 18 años, así como el título de Bachiller y el título de Técnico Superior de Formación Profesional para los mayores de 20 años. También cabe citar las pruebas para el acceso directo a las enseñanzas artísticas superiores para mayores de 20 años –con la limitación de 16 años para el acceso a las enseñanzas superiores de Música y Danza–, y también a la Universidad para mayores de 25 años. En relación con este último aspecto, se debe citar igualmente la normativa universitaria referida a las pruebas de acceso para los mayores de 40 años tras acreditar determinada experiencia laboral y para los mayores de 45 años después de superar la prueba correspondiente.

En la ley se mantiene la noción de la educación para personas adultas inserta en una visión más amplia de la educación a lo largo de la vida, entendiéndola como un proceso formativo constante, que afecta no solo a la educación básica sino a la formación de las personas una vez superado dicho periodo y a sus interrelaciones. Dicho proceso educativo y formativo adquiere un significado extraordinariamente potenciado mediante la creciente implantación de los medios tecnológicos de la información y comunicación, así como el desarrollo de la educación a distancia, que favorecen la adecuación de la formación a las características y necesidades de las personas adultas.

C2.2. Ordenación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En aplicación de las previsiones constitucionales en la materia, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte goza de aquellas competencias educativas que no han sido asumidas por las comunidades autónomas en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Por tanto, el Ministerio gestiona de manera directa la educación en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y en los centros en el exterior.

En este epígrafe se expone la ordenación académica existente en los diversos niveles educativos durante el curso considerado 2013-2014, en el referido ámbito territorial de gestión.

Educación Infantil

La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, aprobó el currículo de la Educación Infantil en ambos ciclos, y es aplicable únicamente en el territorio gestionado directamente por el Ministerio. Dicha Orden no sufrió modificaciones en el ámbito temporal del curso que se examina, manteniendo su plena vigencia.

42. < BOE-A-2006-7899, artículos del 66 al 70 >

Educación Primaria

Novedades normativas

- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa[43].
- Orden ECD/774/2014, de 12 de mayo, por la que se corrigen errores en la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa[44].

La Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, estableció el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y reguló su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

De conformidad con las previsiones legislativas, la Orden determinaba que las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, la promoción y las evaluaciones de la Educación Primaria se debían implantar para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

En consecuencia, durante el curso que se examina en este INFORME permaneció en vigor la normativa curricular derivada de la regulación previa a la reforma de la LOE. Así, se mantuvo en vigor la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se estableció el currículo y se reguló la ordenación de la Educación Primaria.

Educación Secundaria Obligatoria

Como se ha indicado anteriormente, las nuevas enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, según las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, no comenzarán su implantación hasta el curso académico 2015-2016.

Por tanto, la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del MECD se mantuvo invariable en el periodo objeto de estudio, permaneciendo en vigor la ordenación curricular contenida en la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria[45] y la Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria , así como las Resoluciones de aplicación de 1 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se impartieron instrucciones para la implantación de los programas de diversificación curricular en Educación Secundaria Obligatoria[46] y la Resolución de 3 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se organizó la oferta de materias optativas en dicha etapa[47].

Bachillerato

En cuanto al Bachillerato, hasta el curso 2015-2016 no se iniciará, en el primer curso, la implantación del nuevo currículo de Bachillerato derivado de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa Bachillerato.

En el curso que se examina en este INFORME continuó en vigor el currículo previo a la implantación de la reforma de la LOE, en el ámbito territorial gestionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, representado por la Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que reguló la ordenación y estableció el currículo del Bachillerato.

Por su parte, con carácter de instrucciones dictadas en aplicación de la normativa reglamentaria mencionada, se aprobaron la Resolución de 25 de agosto de 2008[48], sobre materias optativas en el Bachillerato, y la Resolución de 24 de septiembre de 2009, sobre las convalidaciones de las materias optativas.

43. < BOE-A-2014-4626 >
44. < BOE-A-2014-5110 >
45. < BOE-A-2007-14050 >
46. < BOE-A-2007-16010 >
47. < BOE-A-2007-15730 >
48. < BOE-A-2008-14807 >

Formación Profesional

Novedades normativas

- Orden ECD/1030/2014, de 11 de junio, por la que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de catorce ciclos formativos de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[49].
  - Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales.
  - Título Profesional Básico en Arreglo y reparación de Artículos Textiles y de Piel.
  - Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.
  - Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.
  - Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.
  - Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.
  - Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.
  - Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.
  - Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.
  - Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios.
  - Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.
  - Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.
  - Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje.
  - Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.
- Orden ECD/1633/2014, de 11 de septiembre, por la que se establece el currículo de siete ciclos formativos de formación profesional básica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[50].
  - Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias.
  - Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras.
  - Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería.
  - Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales.
  - Título Profesional Básico en Artes Gráficas.
  - Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias.
  - Título Profesional Básico en Informática de Oficina.

Como se aprecia, las novedades normativas en materia de la formación profesional en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se centraron en la aprobación de los currículos de diversos títulos de Formación Profesional Básica.

Enseñanzas de idiomas de régimen especial

Novedades normativas

- Orden ECD/1111/2014, de 24 de junio, por la que se regulan las características y la organización del nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla y se establece el currículo correspondiente[51].
- Orden ECD/1211/2014, de 8 de julio, por la que se regulan las características y se establecen la estructura, el currículo y las pruebas correspondientes al nivel avanzado de las enseñanzas de régimen especial de inglés, adaptadas a la modalidad de educación a distancia en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación Cultura y Deporte[52].

En lo que afecta a las enseñanzas de régimen especial de idiomas, la única novedad destacada relacionada con el ámbito curricular de las enseñanzas de idiomas fue la Orden ECD/1111/2014, de 24 de junio, que reguló las

49. < BOE-A-2014-6431 >
50. < BOE-A-2014-9335 >
51. < BOE-A-2014-6855 >
52. < BOE-A-2014-7411 >

características y la organización del nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla. Asimismo se estableció mediante dicha Orden el currículo correspondiente. La implantación progresiva de español como lengua extranjera había sido autorizada al término del curso precedente (Orden ECD/1460/2013, de 11 de julio, y Orden ECD/2166/2013, de 22 de octubre).

La segunda novedad normativa del curso está representada por la Orden ECD/1211/2014, de 8 de julio, que estableció la estructura, el currículo y las pruebas correspondientes al nivel avanzado de las enseñanzas de régimen especial de inglés, adaptadas a la modalidad de educación a distancia, en el territorio gestionado por el Ministerio. En ella se regulaba también el acceso a dicho nivel avanzado y las titulaciones y certificados que habilitaban para dicho acceso. La elaboración, seguimiento y evaluación de los medios didácticos apropiados en el régimen de enseñanza a distancia se asignaba en la Orden al Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, perteneciente al Ministerio.

Durante el curso académico que se examina continuó en vigor la normativa reguladora de las correspondientes enseñanzas, según el idioma correspondiente, que fueron las que se exponen a continuación. Entre las cuales, se deben citar las siguientes:

- Orden ECI/1457/2007, de 21 de mayo, por la que se establecen las características, la organización y el currículo para el nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de árabe, de francés y de inglés en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.
- Orden ECI/1456/2007, de 21 de mayo, que establece los currículos y las pruebas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado de las enseñanzas de régimen especial de árabe, de francés y de inglés en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.
- ORDEN ECI/2891/2007, de 2 de octubre, por la que se regulan las características y la organización del nivel básico y se establecen los currículos y las pruebas correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de régimen especial de alemán de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

Enseñanzas deportivas de régimen especial

Novedades normativas

- Orden ECD/351/2014, de 5 de marzo, por la que se establece el currículo de los ciclos inicial y final de grado medio correspondiente al título de Técnico Deportivo en Judo y Defensa Personal[53].
- Orden ECD/352/2014, de 5 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo de grado superior correspondiente al Título de Técnico Deportivo Superior en Judo y Defensa Personal[54].
- Orden ECD/1209/2014, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de los ciclos inicial y final de grado medio correspondiente al título de Técnico Deportivo en Atletismo[55].
- Orden ECD/1210/2014, de 3 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo de grado superior correspondiente al Título de Técnico Deportivo Superior en Atletismo[56].

Por lo que respecta a las enseñanzas deportivas de régimen especial, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aprobó el currículo de los ciclos inicial y final de grado medio y el currículo de grado superior de diversos títulos deportivos, aplicables en su ámbito de gestión, como se indica en la enumeración reflejada en las novedades normativas.

Educación para personas adultas

En el periodo temporal considerado en el presente informe, el Ministerio no modificó la normativa existente en su territorio de gestión, referida a la educación de personas adultas; permaneció por tanto invariable la vigente ordenación académica de estas enseñanzas.

53. < BOE-A-2014-2653 >
54. < BOE-A-2014-2654 >
55. < BOE-A-2014-7409 >
56. < BOE-A-2014-7410 >

Cuadro C2.1
Las medidas de transparencia en la LOMCE

En el ámbito temporal del curso 2013-2014, objeto de este Informe, coincidieron dos circunstancias normativas relevantes que conviene poner en relación. Por una parte, se publicó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y, por otra, se publicó en el BOE del mismo día 10 de diciembre la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno.

Por ello, resulta de interés examinar los aspectos de la nueva ley educativa que se encuentran relacionados con la referida Ley 19/2013, aspectos que se suman a los que el texto original de la Ley Orgánica de Educación presentaba en su redacción original.

En la exposición que se resume en la tabla adjunta se ha seguido un criterio marcado por el Preámbulo de la Ley de Transparencia, donde se afirma que «La transparencia, el acceso a la información pública y las normas de buen gobierno deben ser los ejes fundamentales de toda acción política». En el mismo Preámbulo se marcan como ejes de su contenido, entre otros, el incremento y refuerzo de la transparencia en la actividad pública, que se articula a través de la obligación de publicidad activa de las Administraciones y entidades públicas y, en segundo lugar, el reconocimiento y garantía del acceso a la información.

En la citada tabla se presentan las medidas recogidas en la LOMCE, tendentes a reforzar e incrementar la transparencia en la actividad pública. Se incluyen en un primer bloque aquellas tendentes a incrementar y mejorar la información educativa –información que constituye un elemento fundamental en el desarrollo del principio de transparencia–, incorporándose a este bloque medidas de evaluación y de publicidad activa por parte de la Administración Pública. En un segundo bloque se reflejan aquellas otras relacionadas con el reconocimiento y la garantía del acceso a la información, que deben ser consideradas como elementos indispensables que complementan las medidas presentes en el primer bloque antes mencionado. En un tercer bloque se han recogido aquellas novedosas incluidas en la LOMCE y que se relacionan con el principio de rendición de cuentas, aspecto este que guarda una directa relación con el logro de los deseados niveles de transparencia y que constituye, asimismo, un principio de funcionamiento de nuestro sistema educativo.

El principio de transparencia y la información del sistema	El principio de transparencia y el acceso a la información	El principio de transparencia y la rendición de cuentas
Artículo 2 bis. 4: Principio de funcionamiento del Sistema Educativo Español.	Artículo 111 bis.1: Interoperabilidad entre los distintos sistemas como medida de mejora de la información del sistema.	Artículo 2 bis. 4: Principio de funcionamiento del Sistema Educativo Español.
Artículo 143.4: Incorporación de información adicional al tratamiento estadístico para hacer posible el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejora de la calidad.	Artículo 111 bis.2: Entornos virtuales de aprendizaje y principio de accesibilidad universal.	Artículo 116.4: El concierto educativo suscrito con los centros debe contemplar la rendición de cuentas.
Artículo 144.1: Evaluaciones individualizadas: diseño y criterio de evaluación comunes; valoraciones comparables.	Artículo 111 bis.3: Los formatos que deberán ser soportados por las herramientas y sistemas de soporte al aprendizaje en el ámbito de los contenidos educativos digitales públicos.	Artículo 120.3: Los centros sostenidos con fondos públicos deben rendir cuentas de los resultados obtenidos, en relación con la autonomía y los planes de trabajo y organización que elaboren.
Artículo 147.2: Publicación de los resultados de los centros docentes españoles según indicadores educativos comunes, previa consideración de factores socioeconómicos y socioculturales de contexto.	Artículo 111 bis.4: Plataformas digitales y tecnológicas compartidas de acceso a recursos didácticos para toda la comunidad educativa.	Artículo 122.2: La cuantía de las dotaciones de recursos a los centros está supeditada a la rendición de cuentas.
	Artículo 111 bis.5: Promoción de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	Artículo 122 bis.2: La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.
	Artículo 122 bis.3: Los proyectos educativos de calidad pueden suponer la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.	Artículo 122 bis.4: La gestión de los recursos humanos dentro de acciones de calidad por parte del director del centro queda sometida a evaluación específica en la rendición de cuentas.

Las referencias del articulado aluden a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, según la redacción dada por la LOMCE.

C3. Políticas para la igualdad de oportunidades

C3.1. La atención a la diversidad

Las políticas de atención a la diversidad van dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debidas a sus altas capacidades intelectuales, a haberse incorporado tarde al sistema educativo, a dificultades específicas de aprendizaje, a padecer Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o a estar afectado por condiciones personales, socioeconómicas o de historia escolar muy particulares. Estas necesidades específicas requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, que permita al alumnado alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y, en todo caso, lograr los objetivos generales de la etapa educativa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación contempla que las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad –adaptaciones curriculares, desdoblamiento de grupos, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, apoyo en grupos ordinarios y oferta de materias específicas, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo– sean reguladas por las Administraciones educativas de cada comunidad autónoma.

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

La Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica parcialmente lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aporta dos importantes novedades relativas a la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

– «Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento»[57]

  Los programas de diversificación curricular irán desapareciendo conforme se vaya implantando la nueva ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, dando paso al «programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento». Este nuevo programa, dirigido preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que muestren dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, comenzará a aplicarse en el curso 2015-2016 para el nivel de 2.º curso de ESO.

– «Formación Profesional Básica»[58]

  Durante el curso 2013-2014 se impartieron, por última vez, los programas de cualificación profesional incicial (PCPI). Estos programas serán sustituidos a partir del curso 2014-2015 por los ciclos de Formación Profesional Básica. Cuando el grado de adquisición de competencias así lo aconseje, el equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales –en su caso a través del consejo orientador– la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica que contribuirá a la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente. Cada uno de estos nuevos ciclos consta de dos años de duración y las enseñanzas se organizan en dos bloques: «Comunicación y Ciencias Sociales» y «Ciencias Aplicadas». Para acceder a esta formación se requiere que las alumnas y los alumnos tengan entre 15 y 17 años de edad, hayan cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (o, excepcionalmente, el segundo curso) y que el equipo docente haya realizado la propuesta de su incorporación, tal y como se ha indicado anteriormente. La superación de un ciclo de Formación Profesional Básica conlleva el título Profesional Básico correspondiente, que permitirá al alumno o alumna acceder a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional u optar al título de Graduado en Educación Secundaria.

Por último, la «Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016»[59], impulsada por el Gobierno, propone una serie de medidas en el ámbito educativo «encaminadas a reducir el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, potenciar la calidad y el prestigio de los diferentes itinerarios educativos, mejorar los resultados com-

57. < BOE-A-2006-7899, artículo 27 >
58. < BOE-A-2006-7899, artículo 39 >
59. < http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf >

parativos generales y favorecer tanto la permanencia en el sistema educativo como las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado laboral». Estas medidas, al igual que en el curso académico anterior, son apoyadas para su desarrollo por la totalidad de los programas y actuaciones de atención a la diversidad que se describen a continuación, y en especial por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), cuyo alcance, para el curso 2013-2014, se considera aquí como un programa de atención a la diversidad.

Novedades normativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

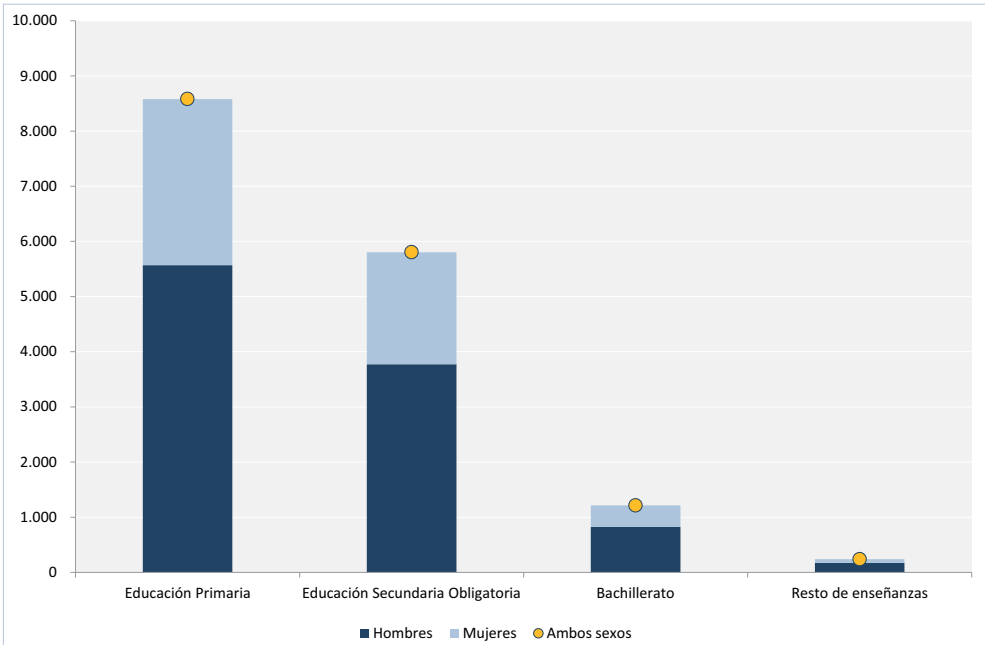
- Resolución de 22 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden subvenciones para el desarrollo de programas de cualificación profesional inicial, a comenzar durante el curso 2013-2014, en las modalidades de taller profesional y taller específico, en las ciudades de Ceuta y Melilla[60].
- Resolución de 18 de noviembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden ayudas para la realización de actividades por parte de Confederaciones, Federaciones y Asociaciones de Alumnos correspondientes al año 2013[61].
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación[62].
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria[63].
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa[64].
- Resolución de 9 de mayo de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2014[65].
- Corrección de errores de la Resolución de 9 de mayo de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2014[66].
- Orden ECD/774/2014, de 12 de mayo, por la que se corrigen errores en la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa[67].
- Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional[68].
- Orden ECD/1030/2014, de 11 de junio, por la que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de catorce ciclos formativos de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[69].
- Resolución de 11 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crea el Programa de Apoyo Educativo y se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Apoyo Educativo, en el curso escolar 2014-2015[70].

60. < BOE-A-2013-12125 >
61. < BOE-A-2013-13679 >
62. < BOE-A-2014-2360 >
63. < BOE-A-2014-2222 >
64. < BOE-A-2014-4626 >
65. < BOE-A-2014-5571 >
66. < BOE-A-2014-5625 >
67. < BOE-A-2014-5110 >
68. < BOE-A-2014-5591 >
69. < BOE-A-2014-6431 >
70. < BOE-A-2014-8826 >

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales

El alumnado que presenta altos niveles en todas o algunas de las aptitudes y competencias intelectuales o que da muestras de precocidad a este respecto, identificado como alumnado con altas capacidades, presenta unas necesidades específicas de apoyo educativo. La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 76[71], prevé su identificación y la detección de sus necesidades, especificando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para llevar a cabo estas tareas. Igualmente, las Administraciones educativas de las comunidades autónomas y los centros escolares atienden a las necesidades de este alumnado con planes de actuación específicos, tales como programas de enriquecimiento curricular y agrupamientos especiales, a fin de que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y de un modo equilibrado en el plano emocional y social. Además, los padres, las madres y los tutores reciben una orientación y una formación específicas para que puedan atender adecuadamente a estos alumnos. Por otra parte, para el alumnado identificado como de altas capacidades intelectuales, el Gobierno, previa consulta de las comunidades autónomas, establece, con independencia de la edad, las normas para la flexibilización de la duración de su periodo escolar.

Figura C3.1
Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2013-2014



	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil (2.° ciclo)	95	85	8	188
Educación Primaria	6.305	2.048	228	8.581
Educación Secundaria Obligatoria	4.129	1.553	122	5.804
Bachillerato	973	62	179	1.214
Ciclos formativos de grado medio	16	2	0	18
Ciclos formativos de grado superior	30	2	1	33
Total	11.548	3.752	538	15.838

< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c301.pdf >

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

71. < BOE-A-2006-7899, artículo 76 >

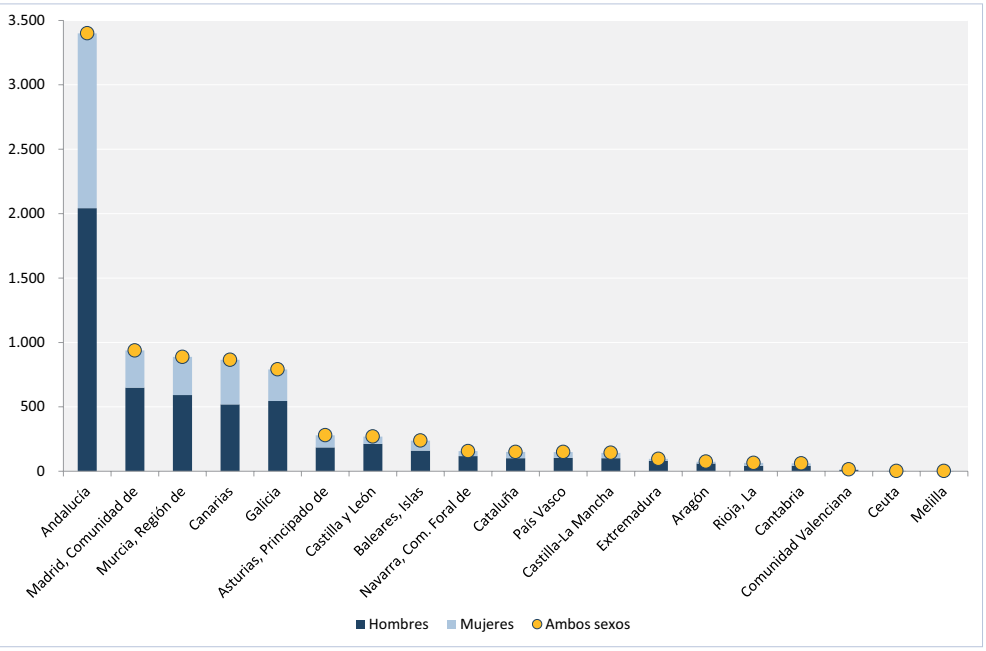
El alumnado del conjunto del territorio nacional identificado como de altas capacidades y que ha recibido atención en programas específicos de apoyo educativo ascendió en el curso 2013-2014 a un total de 15.838 alumnas y alumnos. Como ocurriera en cursos anteriores, la distribución de este tipo de alumnado es muy desigual según las enseñanzas en las que está matriculado, concentrándose en las enseñanzas básicas el 90,8 % (54,2 % en Educación Primaria y 36,6 % en Educación Secundaria Obligatoria). Una situación similar sucede al considerar la variable sexo (véase la figura C3.1); así, de los 15.838 estudiantes identificados como de altas capacidades en el conjunto del territorio nacional, el 65,3 % eran hombres (10.339 alumnos) frente al 34,7 %, que eran mujeres (5.499 alumnas). Este porcentaje de distribución se repite con ligeras diferencias en todas las etapas educativas, a excepción de los niveles de Formación Profesional de grado medio y superior, en donde entre los estudiantes identificados como de altas capacidades más del 90% son alumnos frente a las alumnas que no supera en este caso el 10%.

Por otra parte, en el curso 2013-2014, el 72,9 % del alumnado identificado como de altas capacidades estaba escolarizado en centros públicos, 2 puntos por encima del porcentaje correspondiente al curso escolar anterior; el 23,7 %, en centros privados concertados; y el 3,4 % restante, en centros privados no concertados.

Las figuras C3.2 y C3.3 muestran la distribución, por comunidades autónomas, del número de alumnos identificados en el curso 2013-2014 como de altas capacidades en Educación Primaria y en Educación Secundaria respectivamente. En general, la distribución por comunidades no es homogénea. Destacan, con mayor número de alumnos y alumnas detectados con altas capacidades intelectuales, las comunidades de Andalucía, Región de Murcia y Comunidad de Madrid. No obstante, teniendo en cuenta el número de alumnos con que cuenta cada nivel educativo en las distintas comunidades autónomas, se observa que, en términos relativos, tanto en Educación Primaria como en Secundaria Obligatoria, la Región de Murcia, con 1.431 alumnos en Educación Primaria y 888 en Secundaria Obligatoria, es la comunidad que ha presentando mayores porcentajes de alumnado indentificado como de altas capacidades (0,84 % y 2,14 %, respectivamente).

El análisis de la distribución del alumnado por comunidades autónomas, atendiendo al género, indica que en todas las comunidades 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 C3.1).

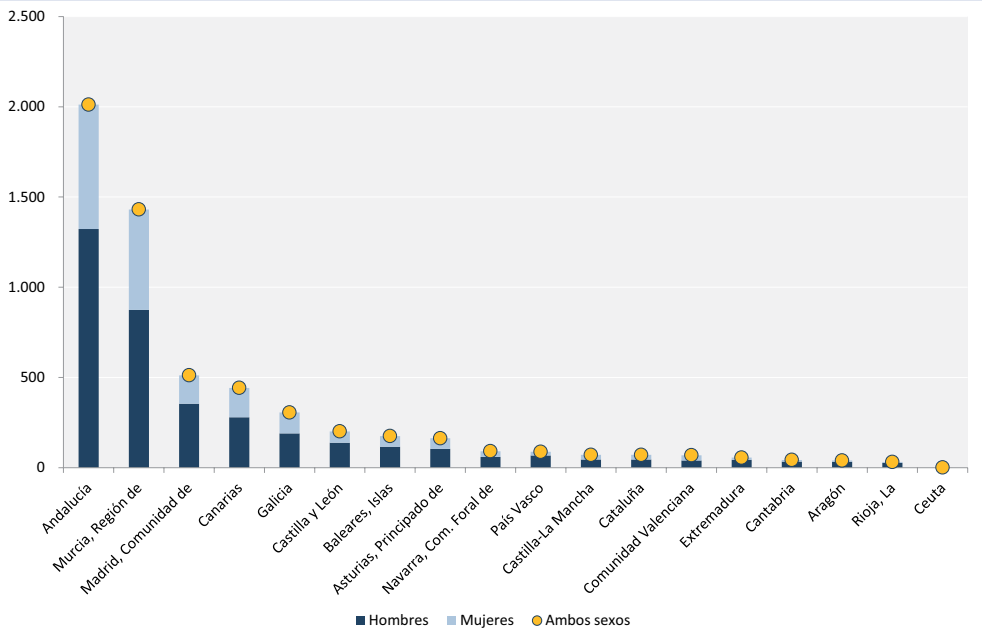
Figura C3.2
Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por comunidad o ciudad autónoma y sexo. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c302.pdf >

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

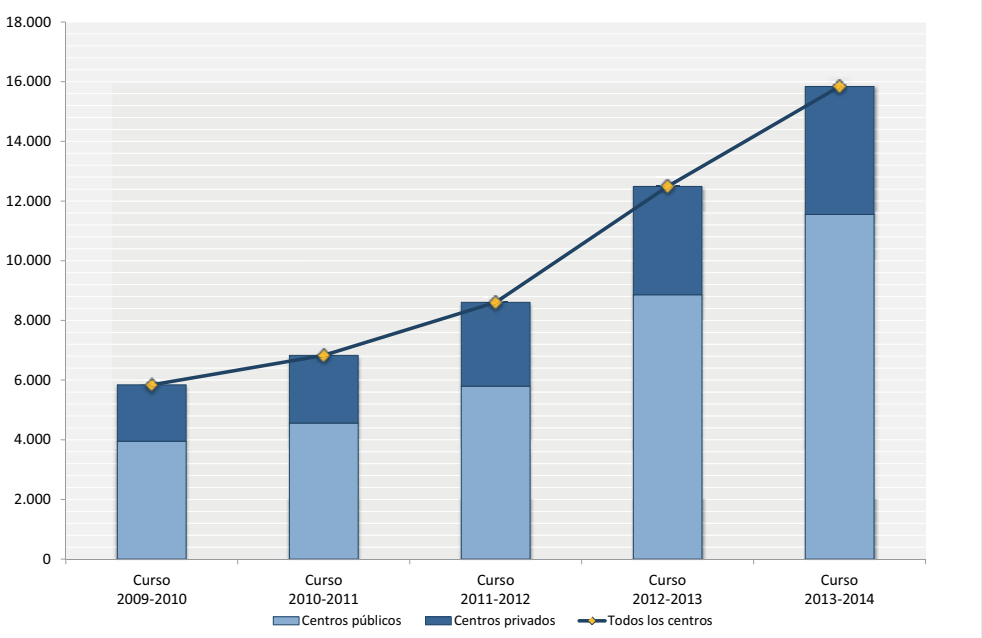
Figura C3.3
Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por comunidad o ciudad autónoma y sexo. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c303.pdf >

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

Figura C3.4
Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2009-2010 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c304.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la página 231 del informe 2013 sobre el estado del sistema educativo[72] del Consejo Escolar del Estado pueden consultarse los diversos tipos de iniciativas que las Administraciones educativas de las comunidades autónomas llevan a cabo, en los centros de sus respectivos ámbitos territoriales, para atender al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Durante los cinco últimos cursos académicos, el número de alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo derivado de altas capacidades intelectuales en el conjunto del territorio nacional se ha incrementado un 171,2 %, pasando de 5.840 alumnos en el curso 2009-2010 a 15.838 estudiantes en el 2013-2014. Al analizar la evolución según la titularidad de los centros donde están matriculados estos alumnos, la tendencia creciente comentada se acentúa en los centros públicos donde el aumento alcanza el 192,4%, frente al 127% en los centros de titularidad privada (véase la figura C3.4).

La escuela rural

El conjunto del territorio nacional, por sus características geográficas, cuenta con algunas zonas de difícil acceso y con núcleos de población muy pequeños. Por otra parte, las diferentes comunidades autónomas presentan diferencias, en ocasiones apreciables, en cuanto a la distribución de la población y a su grado de ruralidad, tal y como se ha indicado en el epígrafe «A2. Factores demográficos» de este informe.

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. 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, y las Administraciones educativas correspondientes son las encargadas de atender ese derecho, garantizando así la igualdad de oportunidades (Artículo 82 de la LOE).

Asimismo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) precisa que «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 (artículo 9)».

La atención del alumnado de Educación Infantil y Primaria de los municipios de población escolar muy reducida se realiza mediante la fórmula organizativa ya consolidada de los Centros Rurales Agrupados[73]. Para el alumnado de estos municipios que debe cursar enseñanza secundaria, no es posible habilitar fórmulas similares a los Centros Rurales Agrupados, porque esta etapa educativa requiere condiciones de profesorado e instalaciones difíciles de conseguir en centros educativos pequeños. En tales casos se opta por agrupar al alumnado de una misma zona geográfica en un municipio central que cuenta con un centro educativo adecuado. Los correspondientes servicios de transporte, comedor y, en su caso, de residencia para el alumnado aseguran su acceso diario a estos centros. Atendiendo a la gran diversidad de peculiaridades geográficas de España, las distintas Administraciones educativas han desarrollado actuaciones muy heterogéneas para atender al alumnado que se encuentra educativamente aislado.

Como puede apreciarse en la tabla C3.1, durante el curso 2013-2014 la comunidad autónoma de Castilla y León, con 16.417 alumnas y alumnos, escolariza el 24,8 % del alumnado de toda España que está matriculado en Centros Rurales Agrupados. Le siguen Cataluña (17,9 %, 13.035 alumnos), Aragón (14,3 %, 9.452 alumnos) y Castilla-La Mancha (13,8 %, 9.147 alumnos); y más alejadas, la Comunidad Valenciana (8,4 %, 5.555 alumnos) y Extremadura (6,6 %, 4.354 alumnos).

En la figura C3.5 se presenta la evolución del número de alumnos y alumnas escolarizados en los centros rurales agrupados en el conjunto nacional de los últimos cuatro cursos académicos (del 2010-2011 al 2013-2014). Castilla y León es la comunidad que registra el mayor descenso de alumnado –compatible con la correspondiente caída demográfica en el medio rural– en el periodo de los cuatros últimos cursos, con 4.935 alumnos menos, lo que representa un 23,1 % con respecto al curso 2010-2011. También se observan disminuciones relativas significativas en Cantabria (14,1 %), La Rioja (9,9 %) y en Castilla-La Mancha (8,6 %). El crecimiento del 31,6 % en la Comunidad Foral de Navarra es poco significativo para el conjunto del territorio nacional porque opera sobre un número muy reducido de estudiantes.

72. < Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo, p. 231 >

73. < Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo, p. 232 >

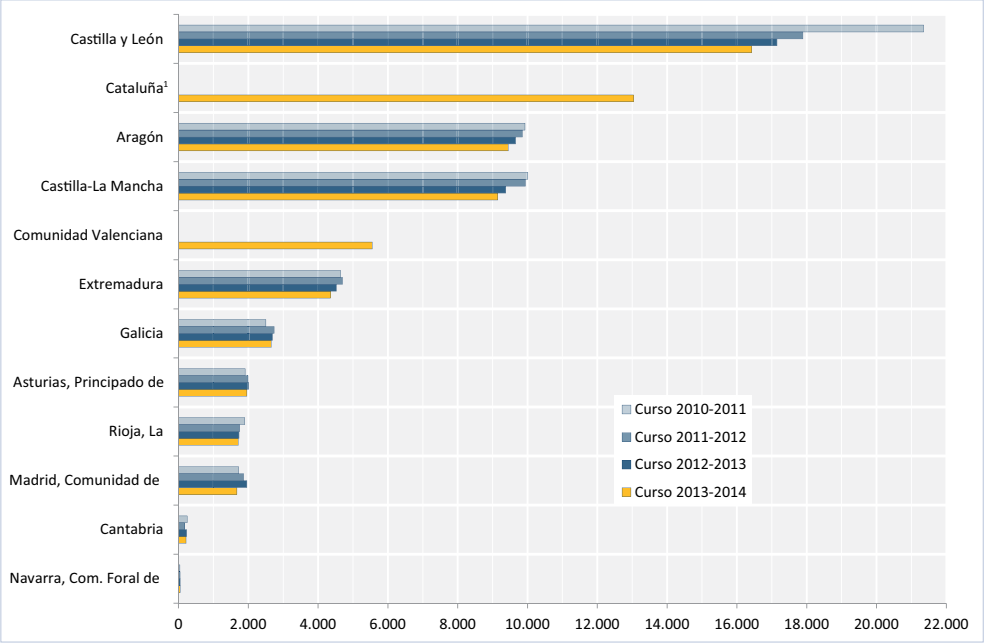
Tabla C3.1
Datos de los Centros Rurales Agrupados por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014

	Centros	Localidades	Unidades	Alumnado
Aragón	74	334	768	9.452
Asturias, Principado de	29	104	197	1.957
Cantabria	5	9	20	213
Castilla y León	188	653	1.508	16.417
Castilla-La Mancha	75	244	764	9.147
Cataluña(1)	301	279	980	13.035
Comunidad Valenciana	44	140	512	5.555
Extremadura	40	148	458	4.354
Galicia	27	208	222	2.660
Madrid, Comunidad de	8	31	127	1.674
Murcia, Región de	9	–	–	–
Navarra, Com. Foral de	1	2	5	50
Rioja, La	11	49	148	1.709
Total	812	2.201	5.709	66.223

1. Para esta comunidad se incluye la información de los centros independientes que se agrupan en las Zonas Escolares Rurales (ZER).

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

Figura C3.5
Evolución del número de alumnos de Centros Rurales Agrupados por comunidad autónoma. Cursos 2010-2011 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c305.pdf >

1. Para esta comunidad se incluye la información de los centros independientes que se agrupan en las Zonas Escolares Rurales (ZER).

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

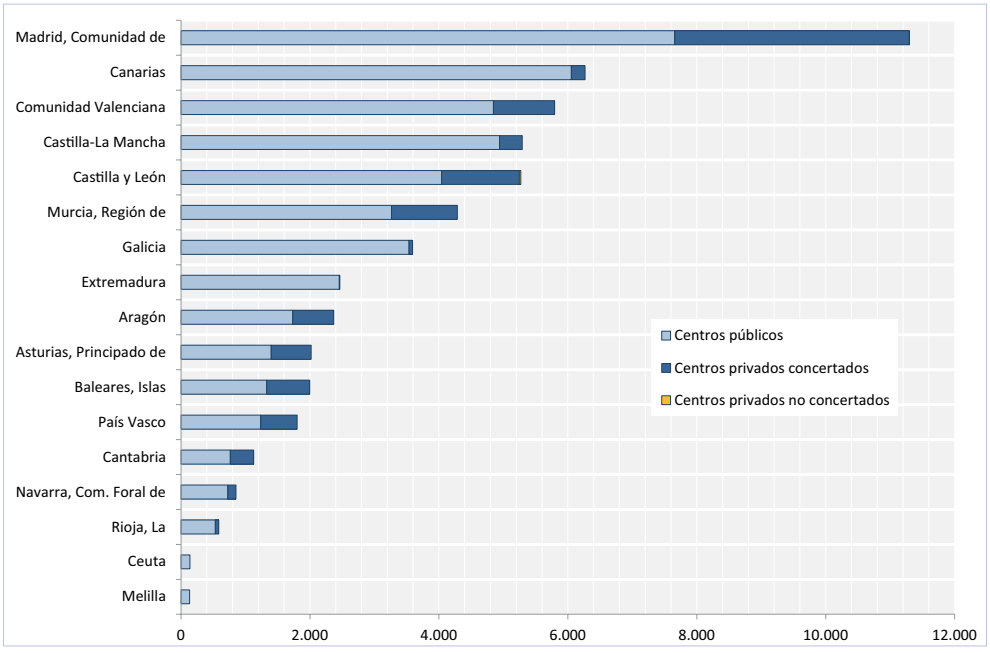
Programas de Diversificación Curricular

Los programas de Diversificación Curricular atienden al alumnado de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que, en el curso o cursos anteriores, hubiera presentado dificultades generalizadas de aprendizaje, y se encontrase por ello en riesgo evidente de no alcanzar los objetivos establecidos y de no adquirir las competencias básicas de la referida etapa educativa. También puede beneficiarse de estos programas, con carácter excepcional, el alumnado que, habiendo cursado 2.º de ESO, no esté en condiciones de promocionar a 3.º y haya repetido una vez en la etapa. Los alumnos y alumnas que al finalizar el programa de Diversificación Curricular no hayan conseguido las competencias suficientes ni los objetivos de la etapa, y por ello no puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, pueden permanecer un año más en el programa, siempre que cumplan los requisitos de edad establecidos con carácter general. El logro de los objetivos en todos los ámbitos y materias incluidos en dicho programa de Diversificación Curricular conduce al título de Graduado en Educación Secundaria.

Los contenidos curriculares de los Programas de Diversificación Curricular se articulan en dos partes o ámbitos, el «ámbito científico-tecnológico» (contenidos de 3.º y 4.º curso de ESO, de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnologías), y el «ámbito lingüístico y social» (contenidos de 3.º y 4.º curso de ESO, de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y Lengua Castellana y Literatura). A estos ámbitos se añaden las materias de Lengua Extranjera y, al menos, dos materias más de las que no están contenidas en dichos ámbitos. Cada ámbito se imparte, de hecho, como si fuera una única materia, y por un único profesor especializado.

En el curso 2013-2014, 55.282 alumnas y alumnos de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria cursaron, en el conjunto de España, programas de Diversificación Curricular, 613 estudiantes más que en el curso anterior, lo que representa un crecimiento del 13,6 %. Del total de este alumnado, 44.794 eran de centros públicos, y 10.461 de centros privados con enseñanzas concertadas. El resto, 27 alumnos, estaban matriculados en centros privados no concertados (24 en Castilla y León, y 3 en la Comunidad de Madrid). La Comunidad de Madrid acumula el 20,4 % (11.301 alumnos) del total de alumnas y alumnos de tercer y cuarto cursos de ESO que siguen programas de Diversificación Curricular, seguida de Canarias (11,3 %, 6.268 alumnos), la Comunidad Valenciana (10,5 %, 5.794 alumnos) y Castilla La Mancha (9,6 %, 5.293 alumnos), (véase la figura C3.6)

Figura C3.6
Alumnado de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Diversificación Curricular, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad de centro. Curso 2013-2014

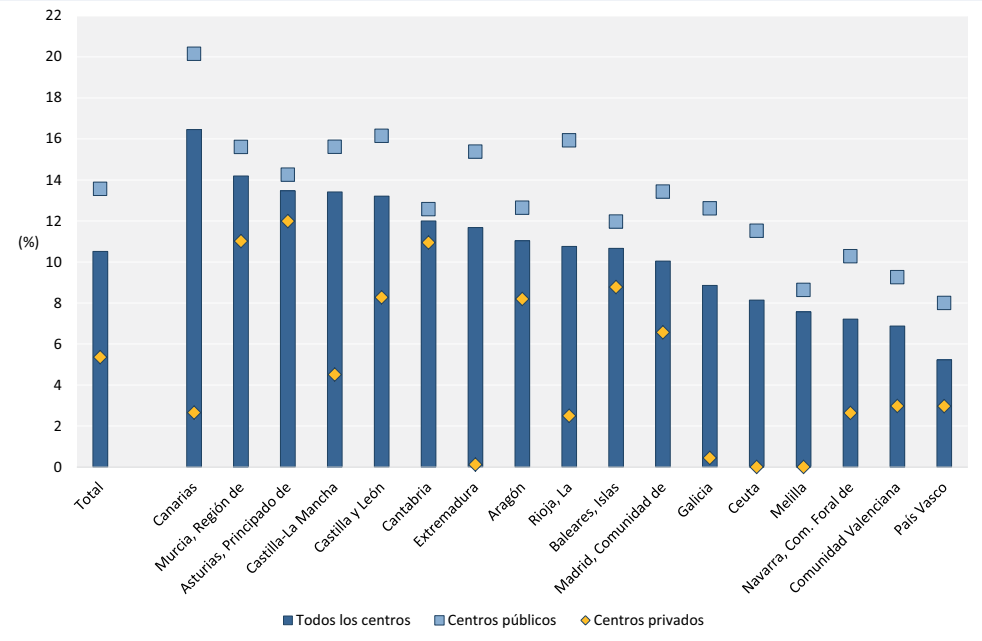


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c306.pdf >

Nota: Para Andalucía y Cataluña no se dispone de la información del alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular.

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

Figura C3.7
Porcentaje del alumnado de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Diversificación Curricular, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad del centro. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c307.pdf >

Para las comunidades autónomas de Andalucía y Cataluña no se dispone de la información del alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular.

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

En la figura C3.7, se muestran los porcentajes de estudiantes que durante el curso 2013-2014 cursaban Programas de Diversificación Curricular, con respecto al alumnado matriculado en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en cada una de las comunidades autónomas y del total nacional. Dicho porcentaje alcanza los 10,5 puntos porcentuales para el conjunto de España. La comunidad autónoma que presenta un mayor porcentaje de alumnos cursando estos programas es Canarias, con un 10,5 % de alumnos, seguida de la Región de Murcia, con el 14,2 % de los alumnos, y del Principado de Asturias (13,5 %). En el extremo opuesto se encuentran el País Vasco (5,2 %) y la Comunidad Valenciana (6,9 %). Atendiendo a la titularidad del centro, se observa que, generalmente, estos programas están implantados con más intensidad en los centros públicos. Así, en el conjunto del territorio nacional, el 13,6 % de los alumnos matriculados en centros públicos cursaba Programas de Diversificación Curricular, cifra que, en el caso de los centros de titularidad privada, se reducía a menos de la mitad, alcanzando el 5,4 %.

Programas de Cualificación Profesional Inicial

En el curso 2013-2014, las alumnas y alumnos mayores de 16 años que no hubieran obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria dispusieron de la oportunidad de mejorar sus expectativas sociales, educativas y laborales integrándose en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Estos programas pretenden que los estudiantes que los realicen alcancen, al menos, una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y también que adquieran las competencias básicas que les permitan, si así lo desean, incorporarse a la educación secundaria postobligatoria. Para el logro de estos objetivos, los contenidos de los PCPI se articulan en dos clases de módulos: los «módulos obligatorios» y los «módulos voluntarios». Un resumen sobre los aspectos curriculares y estructurales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial se puede consultar en este mismo epígrafe del Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo[74], referido al curso 2012-2013.

El número de estudiantes que en el curso 2013-2014 se matricularon en los Programas de Cualificación Profesional Inicial en España fue de 83.805, de los cuales 65.680 alumnos (el 78,4 %) lo hicieron en centros públicos

74. < http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2014.html >

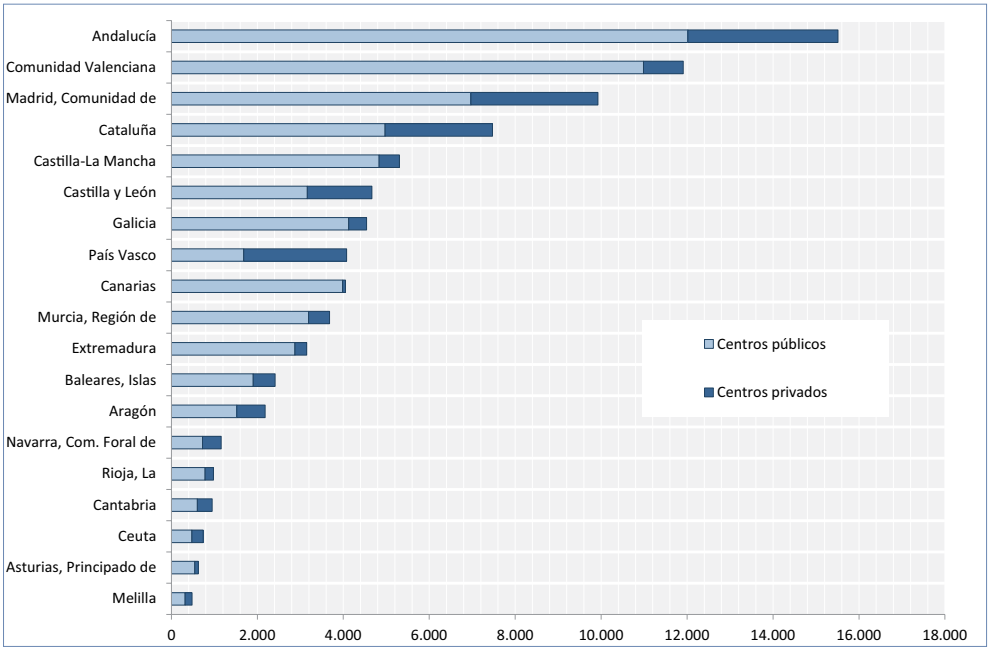
y 18.125 (el 21,6 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos. Andalucía fue la comunidad autónoma que contó con el mayor número de alumnas y alumnos que cursaron estas enseñanzas (15.512, el 18,5 % del total de España), seguida de la Comunidad Valenciana (11.909 alumnos, 14,2 %) y de la Comunidad de Madrid (9.925 alumnos, 11,8 %); Cataluña tan solo contaba en dicho curso con 7.470 alumnos en estos Programas (8,9 % del total de España), a pesar de ser la segunda comunidad autónoma con mayor población escolar, detrás de Andalucía (véase la figura C3.8).

En la figura C3.8 se muestra también la distribución del alumnado integrado en los Programas de Cualificación Profesional Inicial de cada una de las comunidades autónomas atendiendo a la titularidad del centro. En todas ellas, a excepción del País Vasco (41,3 % en centros públicos y 58,7 % en centros privados), hay mayor número de estudiantes cursando PCPI en los centros públicos que en los centros privados. El porcentaje de alumnos de estos programas escolarizados en centros públicos superó el 90 % en las comunidades autónomas de Canarias (98,3 %), Comunidad Valenciana (92,2 %), Extremadura (91,4 %), Castilla-La Mancha (91,1 %) y Galicia (90,9 %).

Como ocurriera en cursos anteriores, y como se refleja en la figura C3.9, los Programas de Cualificación Profesional Inicial fueron ampliamente seguidos por alumnas y alumnos de 16 y 17 años de edad durante el curso 2012-2013 (32.777 y 27.375 estudiantes, respectivamente). Por otra parte, el 69,4 % del alumnado de los PCPI eran hombres, frente al 30,6 %, que eran mujeres.

Cuando se calcula la ratio entre el total del alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial y la cifra que resulta de sumar el número de los matriculados en estos programas y el número de los que lo hacen en tercero o cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria, se obtiene un valor que indica, en términos relativos, el peso de esta opción académica. En el curso 2013-2014 dicha ratio se mantuvo sin variación respecto del curso escolar anterior, alcanzando el 9,2 % en el conjunto de España (10,9 % en centros públicos y 5,9 % en centros privados). En la figura C3.10 se aprecia que las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla son las que ocupan las dos primeras posiciones con las ratios más altas (30,2 % y el 21,6 %, respectivamente); en el extremo opuesto se sitúan Cataluña (5,1 %) y el Principado de Asturias (4,0 %).

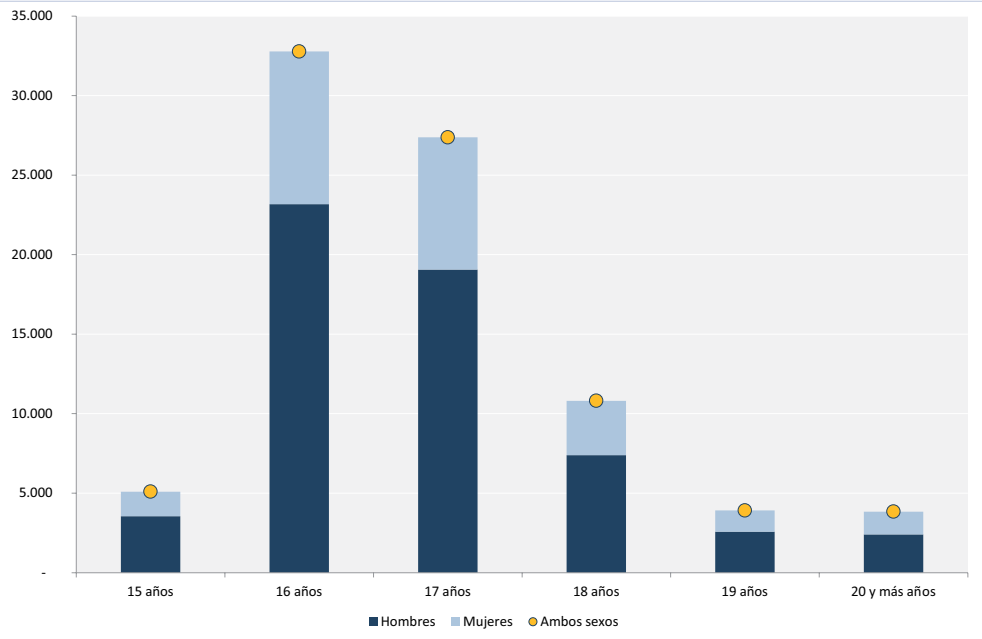
Figura C3.8
Alumnas y alumnos matriculados en Programas de Cualificación Profesional Inicial por comunidad o ciudad autónoma, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c308.pdf >

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

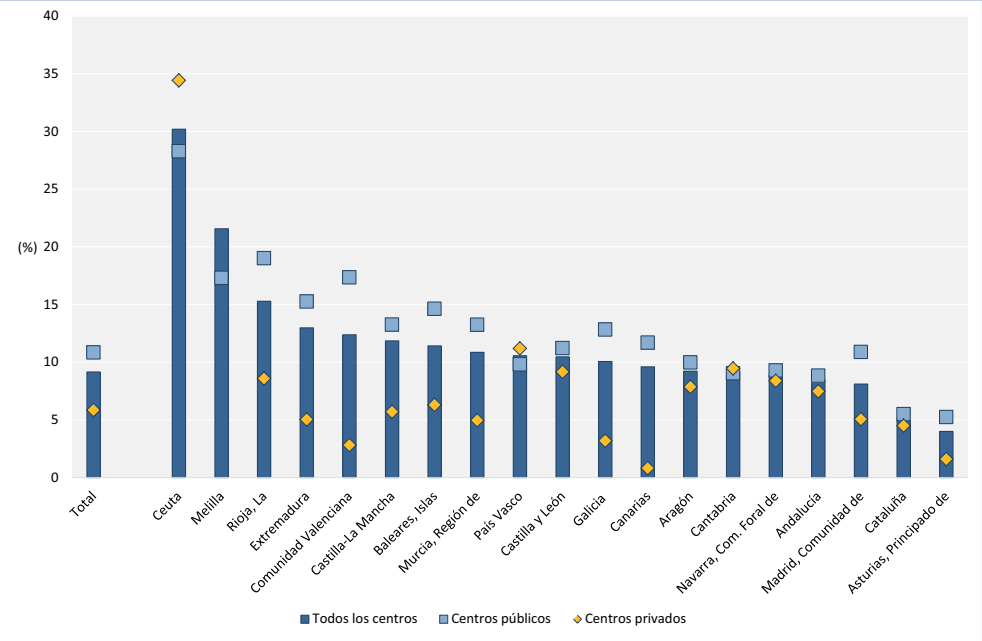
Figura C3.9
Alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial por sexo y edad. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c309.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C3.10
Porcentaje de alumnos que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial sobre el total de alumnos matriculados en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria junto con los matriculados en estos programas, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad del centro. Curso 2013-2014



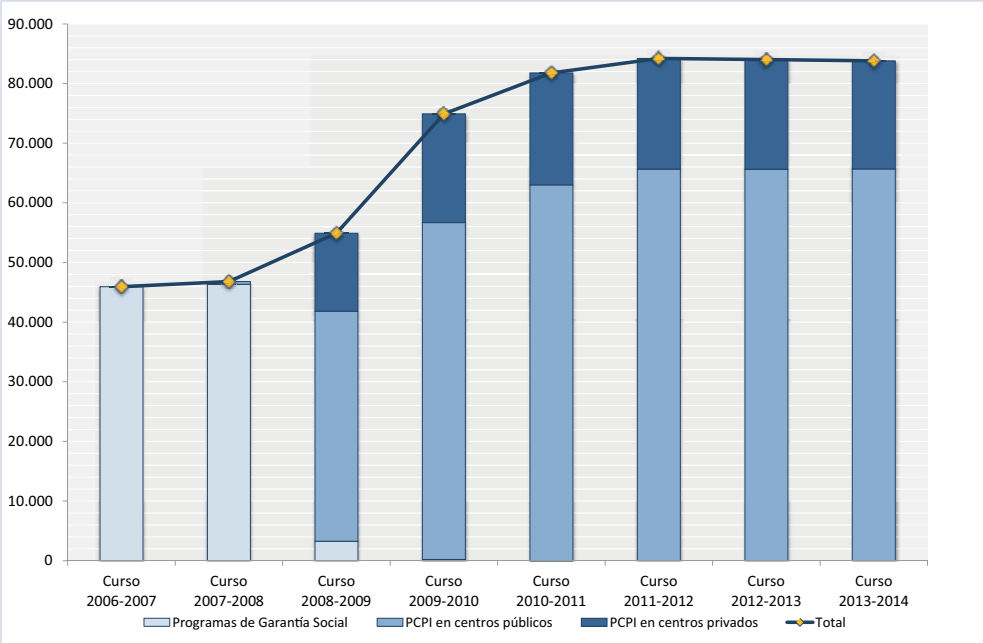
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c310.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la figura C3.11 se presenta la evolución, desde el curso 2006-2007 hasta el 2013-2014, del alumnado que, no habiendo obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ha cursado algún programa que los insertara en el mundo laboral o los reincorporara al sistema educativo (Programas de Garantía Social hasta el curso 2008-2009 y Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2007-2008).

En el periodo de los ocho cursos que se analizan en la figura C3.11 se ha incrementado en un 82,4 % el número de alumnas y de alumnos escolarizados en alguno de estos programas que, no habiendo conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria, cursaron alguno de estos programas; concretamente el número de este tipo de alumnos pasó de 45.942 que seguían Programas de Garantía Social en el curso 2006-2007, a 83.805 alumnos de Programas de Cualificación Profesional Inicial en el curso 2013-2014, pero es a partir del curso 2010-2011 cuando se logra una cierta estabilidad en las cifras de este tipo de escolarización.

Figura C3.11
Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional en el sistema educativo español. Cursos 2006-2007 a 2013-2014



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c311.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Otros programas de atención a la diversidad

Centro de recursos para la atención a la diversidad cultural en educación

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, ha desarrollado el «Centro de recursos para la atención a la diversidad cultural en educación», CREADE[75], para atender a las necesidades que tienen los profesionales de la educación acerca de cómo gestionar la diversidad cultural. CREADE es un centro virtual que, a través de su portal web, proporciona información, materiales, asesoramiento y formación relacionada con la interculturalidad, al profesorado, a los centros y a los equipos de profesionales del ámbito social y educativo.

CREADE recoge, además, iniciativas de las Administraciones públicas, las instituciones, asociaciones, las organizaciones no gubernamentales y de otros agentes educativos en torno al proyecto de construcción de una ciudadanía intercultural. En el curso 2013-2014 se destacaron en el portal web 24 de estas iniciativas, y se incluyeron como recursos CREADE los siguientes:

75. < https://www.educacion.gob.es/creade >

– «Guía informativa: alergia a alimentos y/o al látex en los centros educativos. Escolarización segura»[76]. CNIIE. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Colección Cuadernos de Educación en Valores.

– «Guía para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos e hijas. Una propuesta metodológica transnacional para profesionales»[77]. Fundación Secretariado Gitano. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Web, 2013.

– «Resumen ejecutivo de El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado»[78]. Fundación Secretariado Gitano. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Web, 2013.

Proyecto «Luces para la ciudadanía global»

El proyecto «Luces para la ciudadanía global»[79] cuenta con la cofinanciación europea a través de la Dirección General de Cooperación y Desarrollo EuropeAid[80] (Dirección General de la Comisión Europea, responsable de las políticas de desarrollo de la Unión y de la puesta en marcha de los programas y proyectos de ayuda externa en el mundo) y espera mejorar la comprensión sobre la interdependencia entre desarrollo y subdesarrollo creando competencias ciudadanas en una comunidad educativa de más de 100.000 personas repartidas en España (Madrid, Rivas Vaciamadrid y Fuenlabrada), Italia (Zona 9 Comuna de Milán), Portugal (Sao João da Madeira), Alemania (Stuttgart) y Hungría (Pécs).

El proyecto fortalecerá competencias apropiadas para actuar desde la responsabilidad en los estilos de vida, la solidaridad, la defensa de los derechos humanos y de las oportunidades para todos, específicamente teniendo en cuenta la realidad latinoamericana de poblaciones migrantes, rurales, indígenas, afrodescendientes y niños y niñas con escasas oportunidades socioeducativas.

En el proyecto colabora el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

C3.2. La compensación educativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 80 la obligación de las Administraciones de desarrollar acciones de carácter compensatorio con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Las políticas de educación compensatoria deben reforzar el sistema educativo de forma que se eviten desigualdades, a causa de factores sociales, económicos, culturales, étnicos o de otra índole. Estas medidas constituyen las políticas de educación compensatoria que tratan de evitar que las referidas carencias se perpetúen e incluso aumenten, abocando así a dicho alumnado a la marginación laboral y social. Desde un punto de vista operativo, se identifica este alumnado como el que presenta un desfase de dos o más años académicos entre su nivel real de competencia curricular y el del curso en el que está escolarizado en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria; a lo que se añade que pertenezca a alguno de los grupos sociales tipificados por los factores carenciales antes indicados[81].

Novedades normativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

– Resolución de 2 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, 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 2013-2014[82].

– Resolución de 4 de septiembre de 2013, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la Edición Especial 25 Aniversario de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2013[83].

76. < https://www.educacion.gob.es/creade/descargar2.do?path=//pdf/publicaciones/publicacion00000124.pdf >
77. < https://www.educacion.gob.es/creade/descargar2.do?path=//pdf/publicaciones/publicacion00000122.pdf >
78. < https://www.educacion.gob.es/creade/descargar2.do?path=//pdf/publicaciones/publicacion00000121.pdf >
79. < http://www.oei.es/euroiberoamerica4.php >
80. < http://ec.europa.eu/europeaid/index_es >
81. < BOE-A-2010-5493 >
82. < BOE-A-2013-9847 >
83. < BOE-A-2013-9499 >

- Resolución de 1 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se resuelve 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 2013-2014[84].
- Resolución de 22 de octubre de 2013, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se concede la Edición Especial 25 Aniversario de la AECID del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» correspondiente al año 2013[85].
- Resolución de 26 de noviembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación durante el curso escolar 2013-2014[86].
- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad de Ceuta para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas[87].
- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad 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[88].
- Resolución de 17 de marzo de 2014, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca la sexta edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» en centros docentes sostenidos con fondos públicos correspondientes al año 2014[89].
- Orden de 24 de marzo de 2014, por la que se convoca concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa «Aulas itinerantes en los circos» para el curso 2014-2015[90].
- Resolución de 14 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso 2014-2015[91].
- Resolución de 14 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, 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 2014-2015[92].
- Resolución de 14 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, 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 2014-2015[93].
- Resolución de 30 de junio de 2014, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se concede la sexta edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» correspondiente al año 2014[94].
- Resolución de 30 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, 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 2014-2015[95].

84. < BOE-A-2013-10978 >
85. < BOE-A-2013-11347 >
86. < BOE-A-2013-13012 >
87. < BOE-A-2014-1609 >
88. < BOE-A-2014-1712 >
89. < BOE-A-2014-3602 >
90. < http://bit.ly/1A5klbT >
91. < BOE-A-2014-5222 >
92. < BOE-A-2014-5220 >
93. < BOE-A-2014-5219 >
94. < BOE-A-2014-7585 >
95. < BOE-A-2014-8639 >

– Resolución de la Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte de 25 de julio de 2014, por la que se resuelve el concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa «Aulas itinerantes en los circos» para el curso 2014-2015 y se hace pública la lista de aspirantes admitidos ordenados por la puntuación final obtenida[96].

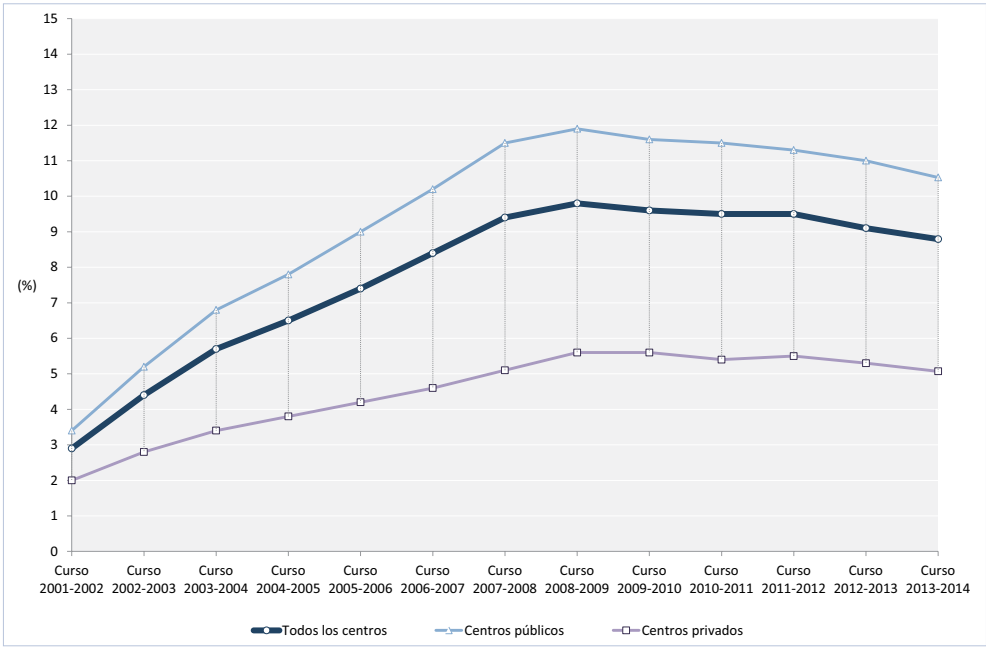
– Resolución de 3 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2014-2015[97].

– Resolución de 11 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crea el Programa de Apoyo Educativo y se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Apoyo Educativo, en el curso escolar 2014-2015[98].

Programas y servicios de apoyo a la integración tardía en el sistema educativo

En los últimos quince años la población de origen extranjero residente en España pasó de ser un 1,6 % en 1998, a constituir el 10,1 %, de toda la población española, en 2014; habiendo alcanzado unos valores máximos del 12,2 % en 2010 y 2011[99]. Consecuentemente, el alumnado extranjero en el sistema educativo español creció considerablemente en ese mismo periodo. En la figura C3.12 puede apreciarse cómo el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Programas de Cualificación Profesional Inicial) pasó de ser un 2,9 % en el curso 2001-2002 a un 8,7 % en el curso 2013-2014, curso objeto de este INFORME. Este último porcentaje supone, sin embargo, un descenso con respecto a los que se produjeron entre los cursos 2007-2008 (9,4 %) y 2012-2013 (9,1%); descenso aún mayor si lo referimos al curso 2008-2009, que contó con un 9,8 % de alumnos extranjeros.

Figura C3.12
Evolución del porcentaje del alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado residente en España en enseñanzas de régimen general, por titularidad del centro. Cursos 2001-2002 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c312.pdf >

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

96. < http://bit.ly/1Dc79kN >
97. < BOE-A-2014-7403 >
98. < BOE-A-2014-8826 >
99. Pueden consultarse las características, distribución y alcance de este fenómeno en el epígrafe A2.4 de este INFORME.

A la luz de los datos disponibles, los centros públicos contaron con un porcentaje de dichos alumnos, respecto al total de los matriculados, que fue siempre más del doble del porcentaje con el que contaban los centros privados (véase la figura C3.12). En concreto, durante el curso 2013-2014, el 10,5 % de los alumnos de los centros públicos eran extranjeros, mientras que en el conjunto de los centros de titularidad privada este porcentaje alcanzaba un 5,1 %.

Las cifras anteriores dan idea del continuado e intenso esfuerzo que, en los últimos años, han debido realizar los centros escolares y las Administraciones educativas para hacer frente a sus nuevas responsabilidades. Este esfuerzo se ha concretado en la primera década del siglo xxi en un considerable incremento de los recursos humanos, materiales, organizativos y presupuestarios al servicio de políticas específicas en los centros sostenidos con fondos públicos, en particular en los de titularidad pública. Los tipos de programas de educación compensatoria desarrollados principalmente por las Administraciones educativas han sido los siguientes:

- Programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo para alumnado extranjero.
- Programas de atención a las familias del alumnado extranjero.
- Programas para el aprendizaje de la lengua oficial para alumnado extranjero.
- Recursos educativos específicos para alumnado extranjero.
- Formación específica del profesorado de alumnado extranjero.

Actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo

Las evaluaciones del sistema educativo ponen de manifiesto la importancia de prevenir las dificultades de aprendizaje. En un sistema educativo de calidad, la educación garantiza el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos, promueve la igualdad de oportunidades y aplica medidas que permitan corregir la desventaja que supone partir de un contexto educativo y socioeconómico desfavorecido.

En este sentido, 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 plantea la necesidad de realizar un esfuerzo compartido por parte de las Administraciones educativas, la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto, que apoye a los centros docentes en el avance hacia una educación de calidad y garantice el éxito escolar de todo el alumnado. En concreto, el artículo 157.1c de la mencionada ley indica que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para el establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes. Por otra parte, el artículo 120 de la citada ley de educación establece que las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

A través del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) –realizado en cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Administraciones educativas de las comunidades autónomas– se han desarrollado, desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2012-2013, actuaciones de compensación educativa, dirigidas a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo del curso 2013-2014 gran parte de las comunidades autónomas han continuado desarrollando actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo de características similares a los programas pertenecientes al antiguo Plan PROA. En algunos casos, estos programas han sido incluidos como una actuación más en los proyectos elaborados por los centros docentes en el marco de los contratos-programas para la mejora del éxito escolar, establecidos por las Administraciones educativas correspondientes.

El objetivo de estas actuaciones de compensación educativa es, en general, el de apoyar a los centros educativos que atienden a un número significativo de alumnas y de alumnos en situación de desventaja socioeducativa, e integrados en un entorno familiar y social que por sus importantes carencias culturales no puede prestarles el apoyo extraescolar y el refuerzo educativo que necesitan. Se trata así de garantizar la igualdad de oportunidades, incrementar el éxito escolar del alumnado y contribuir a prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano.

En el caso de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, se crea en 2014 el «Programa de apoyo educativo (PAE)[100]» a partir de la experiencia del Plan PROA y se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos que quieran participar en el programa. La finalidad es mejorar los resultados educativos en los centros de Ceuta y Melilla con un alto porcentaje de alumnos en situación de desventaja socioeducativa, y en

100. Resolución de 11 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crea el Programa de Apoyo Educativo y se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla que participen en el Programa de Apoyo Educativo en el curso escolar 2014-2015.

riesgo de abandono escolar prematuro, para lo que se requieren respuestas adaptadas a la diversidad de las situaciones, especialmente en los momentos en que aparecen las primeras dificultades de aprendizaje y se ponen de manifiesto situaciones de riesgo. Está previsto desarrollar diversas actuaciones de apoyo al alumnado fuera del horario escolar de los centros, que incidirán en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, con especial énfasis en la competencia en comunicación lingüística, incluyendo el idioma inglés, y la competencia matemática. En la tabla C3.2 se muestra, por comunidades autónomas, información y novedades normativas relativas a las actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo durante el curso 2013-2014.

Tabla C3.2
Actividades de refuerzo, orientación y apoyo educativo en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014

Andalucía	PROA Andalucía. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en centros docentes públicos. – Instrucciones de 18 de octubre de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía. – Acuerdo de 1 de agosto de 2014, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), (BOJA 07-08-2014). – Instrucciones de 29 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía.
Aragón	– Año 2013. Orden de 22 de enero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros educativos públicos para la participación en los programas financiados con el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). – Año 2014. Orden de 2 de diciembre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros educativos públicos para la participación en los programas del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) desde enero hasta junio de 2014 y se dictan normas para su funcionamiento.
Asturias, Principado de	En el curso 2013-2014 se continúa con el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en los centros que lo estaban desarrollando con anterioridad. – Convocatoria del proceso de selección de centros docentes públicos que imparten enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria en el Principado de Asturias para su incorporación en el curso 2013-2014 en el contrato-programa, que incluye la intervención en el ámbito de la organización de centro para la atención inclusiva a la totalidad del alumnado, proporcionando los apoyos necesarios para el alumnado en desventaja.
Canarias	Se mantiene PROA en el curso 2013-2014 en los centros donde el curso anterior lo estaban desarrollando. Además, se desarrolla la actividad de formación del profesorado «Programa de apoyo y refuerzo», en el que participa profesorado de 7 centros CEO (centros de educación obligatoria) y 50 IES adscritos al Plan PROA; en esta actividad de formación se pusieron en práctica acciones dirigidas a mejorar la atención a la diversidad del alumnado con un enfoque inclusivo. – Orden del 24 de abril de 2014, del Excmo. Sr. Consejero de Educación, Universidades y Sostenibilidad por la que se crea la Red de Centros Innovadores para la continuidad escolar y se establecen los requisitos de solicitud para la participación de los centros docentes públicos de la comunidad autónoma de Canarias en la red y el procedimiento de selección, así como las condiciones para su desarrollo durante el curso 2014-2015. Incluye el Programa Infancia y el Programa Travesía en el marco de la escuela inclusiva y competencial.
Cantabria	En el curso 2013-2014 los programas de acompañamiento escolar y de apoyo y refuerzo educativo constituyen el desarrollo del «Plan de refuerzo educativo complementario en el sistema educativo de Cantabria». – Orden edu/34/2009, de 6 de abril, por la que se regula el «Plan de refuerzo educativo complementario en el sistema educativo de Cantabria».
Castilla y León	– Orden edu/875/2013, de 24 de octubre, por la que se modifica la Orden edu/2220/2009, de 2 de diciembre, por la que se regula el «Programa para la mejora del éxito educativo» en la comunidad de Castilla y León. La Junta incluye en este programa el Plan PROA. – Resolución de 20 de junio de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 20 de junio de 2013 de esta Dirección General, por la que se unifican las actuaciones de los centros docentes no universitarios de Castilla y León correspondientes al inicio del curso escolar 2013-2014. – Orden edu/730/2013, de 5 de septiembre, por la que se desarrolla el Plan de Actuación de las Áreas de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación y se incorporan al mismo las actuaciones ordinarias, para el curso escolar 2013-2014.

Continúa

Tabla C3.2 continuación
Actividades de refuerzo, orientación y apoyo educativo en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014

Castilla-La Mancha	– Resolución de 13/06/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se desarrolla el Programa Abriendo Caminos de atención al alumnado de 4.° curso de la ESO, para favorecer su continuidad en el sistema educativo, evitando el abandono temprano del mismo, y se hace pública su convocatoria (Programa financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). – Resolución de 27/11/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se desarrolla y se hace pública la convocatoria del Programa Abriendo Caminos Primaria de atención al alumnado de 2°, 4° y 6° curso de Educación Primaria, para la mejora del éxito escolar. – Resolución de 23/04/2014, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se desarrolla y se hace pública la convocatoria del Programa Abriendo Caminos Secundaria correspondiente al curso 2013-2014, de atención al alumnado de 3° y 4° de ESO, para la mejora del éxito escolar.
Cataluña	– Resolución del Consorcio de Educación de Barcelona, por la que se da publicidad al Acuerdo de la Comisión Permanente del Consejo de Dirección de 24 de julio de 2012, por el que se aprueban las bases que deben regular la participación de los centros en el Programa Èxit 1: acompañamiento educativo del Consorcio de Educación de Barcelona, y se abre la convocatoria para el curso 2012-2013. – Resolución del Consorcio de Educación de Barcelona, por la que se da publicidad de la Comisión Permanente del Consejo de Dirección de 24 de julio al Acuerdo de 2012, por el que se aprueban las bases para el otorgamiento de becas de colaboración y coordinación en tareas de refuerzo escolar del Programa Èxit 1: acompañamiento educativo del Consorcio de Educación de Barcelona en el ámbito de la ciudad, y se abre la convocatoria para el curso escolar 2012-2013. – Resolución por la que se aprueban las bases que han de regular la participación de los centros en el Programa Èxit 1: acompañamiento educativo del Consorcio de Educación de Barcelona, y se abre la convocatoria para el curso 2013-2014.. – Resolución por la que se aprueban las bases para el otorgamiento de becas de colaboración y coordinación en tareas de refuerzo escolar del programa Èxit 1: acompañamiento educativo del Consorcio de Educación de Barcelona en el ámbito de la ciudad, y se abre la convocatoria para el curso escolar 2013-2014.
Comunidad Valenciana	Actuaciones del Programa PROA incorporadas al contrato-programa. – Orden 42/2013, de 17 de mayo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato-programa suscrito entre estos centros y la Administración educativa en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados.
Extremadura	En el curso 2013-2014 Extremadura pone en marcha el programa plurianual «Refuerzo, estímulo y motivación para el alumnado», REMA, que pretende incrementar el nivel de rendimiento y éxito escolar del alumnado de los centros escolares sostenidos con fondos públicos que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa. Está dirigido a las alumnas y los alumnos escolarizados en 3.°, 4.°, 5.° y 6.° de Educación Primaria, y 1.°, 2.° y 3.° de Educación Secundaria con desfase curricular y en riesgo de no promoción en el sistema educativo. El programa ofrece, en el entorno de la escuela y en horario extraescolar, recursos y acciones complementarias que consisten en el desarrollo de actividades de apoyo dentro del propio centro. Además, incorpora actuaciones de colaboración con el contexto familiar que potencien tanto su implicación y formación en el proceso educativo de sus hijos, como su participación en las actividades del centro. – Decreto 160/2013, de 27 de agosto, por el que se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas destinadas a financiar la implantación del Programa de Apoyo Socioeducativo REMA en centros educativos privados concertados de la comunidad autónoma de Extremadura y se realiza la primera convocatoria. – Instrucción n.° 19/2013 de la Secretaría General de Educación, por la que se regula la convocatoria para la selección de los centros educativos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura que se incorpora al desarrollo del Programa Regional de Apoyo Socioeducativo REMA, en Centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. – Instrucción n.° 21/2013 de la Secretaría General de Educación, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Programa Regional de Apoyo Socioeducativo REMA en los centros sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura.
Galicia	Se desarrollan los contratos-programa, que comprenden la aplicación de diversas líneas de actuación educativa en centros públicos de educación primaria y secundaria de Galicia. Una de las actuaciones de las que consta el contrato-programa es «Refuerzo, orientación y apoyo» en la modalidad de acompañamiento escolar fuera del horario lectivo para alumnos del 2.° y 3.er ciclo de Educación Primaria (cursos de 3.° a 6.°) y alumnos de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. – Resolución del 20 de mayo de 2013, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regulan, para el curso 2013-2014, los contratos-programa en centros educativos y se establecen las bases para la convocatoria y selección de programas dirigidos a la mejora del éxito escolar en los centros docentes de educación primaria y secundaria dependientes de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.

Continúa

Tabla C3.2 continuación
Actividades de refuerzo, orientación y apoyo educativo en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014

Madrid, Com. de	Durante el curso 2013-2014 el Programa «Acompañamiento escolar» se desarrolla en los centros públicos de Educación Primaria para los niveles de 4.°, 5.° y 6.° cursos. Se prorroga el Programa PROA del curso 2012-2013 hasta diciembre del 2013 y se presentan nuevas instrucciones a través del documento «Organización del Programa PROA en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Enero-junio 2014». En Educación Secundaria se desarrolla el Programa REFUERZA. – Orden 1556/2011, de 18 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para el desarrollo del Programa REFUERZA en los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, y por la que se hace pública la convocatoria correspondiente para el curso 2011-2012. – Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial para el desarrollo del Programa REFUERZA en los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en el curso 2013-2014.
Murcia, Región de	En el curso 2013-2014 se establecen en los centros educativos medidas de «Refuerzo educativo individualizado» que contribuyan a mejorar la integración social y escolar de los alumnos y su éxito educativo. Se realizan talleres de refuerzo dirigidos a jóvenes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje, así como a aquellos que, por su pertenencia a entornos culturales y sociales en desventaja socioeducativa, no pueden recibir los apoyos familiares que necesitan para realizar las tareas escolares fuera del horario lectivo. – Resolución de 22 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establecen medidas de refuerzo educativo individualizado en aplicación del II «Plan regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar» en los centros docentes públicos que imparten Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (cofinanciado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
País Vasco	Se llevaron a cabo los siguientes programas: «Plan PROA, Programa de Acompañamiento» para alumnado de centros públicos de 5.° y 6.° de Educación Primaria y de 1.° y 2.° de Educación Secundaria y el «Programa de refuerzo educativo específico» (PREE), dirigido al alumnado de centros públicos de 1.° y 2.° de Educación Secundaria que se encontrara en situación social o cultural desfavorecidas o mostrara graves dificultades de adaptación escolar. – Instrucciones de 15 de mayo de 2013 de la Viceconsejera de Educación por las que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura para solicitar la realización durante el curso 2013-2014 de diversos programas de Respuesta a la Diversidad. – Instrucciones de 15 de mayo de 2013 de la Viceconsejera de Educación por las que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura para solicitar la realización durante el curso 2013-2014 de diversos programas de Respuesta a la Diversidad. «Plan PROA, Programa de Acompañamiento». – Instrucciones de 15 de mayo de 2013 de la Viceconsejera de Educación por las que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura para solicitar la realización durante el curso 2013-2014 de diversos programas de Respuesta a la Diversidad. Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE).
Rioja, La	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Curso 2013-2014. – Programa de acompañamiento escolar en centros públicos de Primaria (5.° y 6.°) y Secundaria (1.°, 2.° y 3.°) con alumnado en situación de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural. Este programa tiene por finalidad la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes, la integración escolar de los alumnos, la participación de las familias y las posibilidades educativas del entorno del centro.

Fuente: Elaboración propia.

Programa «Aulas itinerantes en los circos»

En el marco de la compensación educativa y al objeto de garantizar la escolarización y atención educativa del alumnado perteneciente a familias que ejercen profesiones itinerantes, se desarrolla el programa «Aulas itinerantes en los circos».

La escolarización estable de los hijos de los profesionales de los circos presenta dificultades debido principalmente al cambio constante de residencia de las familias en las distintas comunidades y ciudades autónomas. En este caso, la garantía del derecho a la educación compete al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A partir del análisis de las experiencias educativas desarrolladas en otros países europeos, y teniendo en cuenta las características peculiares de los circos en España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con los empresarios circenses, viene habilitando «aulas itinerantes» que viajan permanentemente con los circos durante todo el curso escolar, mediante subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria.

Las unidades de «aulas itinerantes» en funcionamiento al inicio del curso 2013-2014, a través de subvenciones concedidas a las correspondientes empresas, fueron 16, que se distribuyeron en 14 empresas circenses y escolarizaron a un total de 140 alumnos. Las aulas fueron dotadas de los correspondientes maestros, recursos didácticos, material informático, educativo, medios audiovisuales y mobiliario. En cuanto a las subvenciones a las empresas circenses y a las condiciones de funcionamiento y otros gastos, se establecieron para el curso 2013-2014 mediante Resolución de 18 de abril de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades[101]; y se prorrogó la lista de maestros candidatos según las previsiones de maestros para dichas aulas en la Orden de 25 de marzo de 2013 de la Subsecretaría de dicho Ministerio. Asimismo, se dotó de un orientador escolar para prestar atención psicopedagógica y orientación al alumnado de «aulas itinerantes».

Atención educativa del alumnado gitano

El alumnado gitano, por sus específicas características culturales y socioeconómicas, requiere actuaciones de compensación educativa que las diversas Administraciones articulan de manera muy variada, según el volumen y las características de la población gitana en sus respectivos territorios. Las principales actuaciones desarrolladas en el curso de referencia del presente INFORME por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte son las siguientes:

Grupo de trabajo de educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano

El Real Decreto 891/2005, de 22 de julio[102], creaba y regulaba el Consejo Estatal del Pueblo Gitano. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte participa desde entonces en el Grupo de trabajo sobre educación, previsto en dicho Consejo, desde la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; también se integra en dicho Grupo el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, representantes de las asociaciones gitanas y expertos en el tema. El Grupo de trabajo sobre educación diseña e impulsa actuaciones de compensación educativa dirigidas al alumnado gitano. Recientemente ha elaborado las propuestas y líneas de actuación que figuran en la Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020[103], que se proyectan sobre el curso de referencia. Durante el curso 2013-2014 este Grupo de trabajo se reunió en dos ocasiones: el 28 de marzo y el 4 de julio de 2014.

Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020

Aprobada por acuerdo de Consejo de Ministros el 2 de marzo de 2012, la Estrategia pretende reforzar y profundizar las líneas de trabajo y las medidas que han dado resultados positivos en las últimas décadas. Se enmarca en el Programa Nacional de Reformas y en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos (educación, empleo, vivienda, salud, etc.) que afectan directamente a las condiciones de vida de las personas gitanas. Asimismo, dado el alto grado de descentralización del entramado administrativo español, se planifica y desarrolla en colaboración con las comunidades autónomas y entes de la Administración local, y en consulta con el movimiento asociativo gitano. La Estrategia incluye cinco objetivos educativos básicos, con sus correspondientes objetivos secundarios y seis líneas estratégicas de tipo educativo relativas a todos los niveles educativos obligatorios y postobligatorios. Además hace referencia a la educación de 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.

Jornada Educativa para la Población Gitana: funcionamiento de las políticas educativas en la comunidad gitana, propuestas de actuación y metodologías

Esta jornada se celebró en Madrid el día 3 de julio de 2014 como una de las actuaciones del Grupo de trabajo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano. El objetivo era crear un espacio para intercambiar y compartir iniciativas, proyectos y experiencias, así como cualquier acción innovadora y destacada que, tanto desde las Administraciones autonómicas como desde las propias entidades asociativas gitanas, se estén llevando a cabo para la mejora de los resultados educativos de esta población, objetivo que se enmarca dentro de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020. A la jornada asistieron representantes de 14 comunidades autónomas, 13 asociaciones gitanas y 12 centros educativos.

101. < BOE-A-2013-5699 >
102. < BOE-A-2005-14549 >
103. < http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/estrategiaNacional.htm >

Estudios

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, junto con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Fundación Secretariado Gitano y otras entidades que formaron parte del Comité Asesor, elaboraron y publicaron en 2013 un estudio comparado sobre «El alumnado gitano en secundaria»[104]. El objetivo de este estudio era conocer la brecha que existe entre la población gitana y el conjunto de la sociedad, y ahondar en las variables y en los factores que influyen en el proceso educativo de los niños y niñas gitanos para seguir avanzando en la eliminación de las barreras que están dificultando la plena incorporación de la población gitana a la educación.

El estudio ofrece una panorámica actualizada sobre la situación de la comunidad gitana en la educación secundaria. Analiza la brecha que existe entre la población gitana y el conjunto de la sociedad, así como las variables y los factores que influyen en el desarrollo educativo de niñas y niños gitanos, lo que permite el avance en el proceso de normalización de la incorporación de la población gitana en la educación.

Otras actuaciones

Mediante convocatorias anuales se subvencionan a entidades y asociaciones gitanas que trabajan en el ámbito de la compensación educativa. Durante el curso 2013-2014, a través de la Resolución de 26 de noviembre de 2013[105], se financiaron los siguientes proyectos: «Seguimiento y Apoyo al alumnado gitano desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria» de la fundación Unión Romaní, dirigido al alumnado con escolaridad poco normalizada, con alto riesgo de absentismo, que va a efectuar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); «Programa de intervención global para la participación de la comunidad gitana en los centros escolares» de la Asociación Gitanos de Hoy, con el objetivo de promover la integración y no exclusión del colectivo gitano tanto a nivel educativo como de salud; y el proyecto «Aulas Promociona» de la Fundación Secretariado Gitano, que tiene como objetivo favorecer la normalización educativa del alumnado gitano de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para que logre el éxito académico de manera que sea posible su continuidad en estudios posteriores.

Programa MUS-E

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte continuó desarrollando, durante el curso 2013-2014, el convenio, firmado en su día con la Fundación Yehudi Menuhin, para fomentar las artes como vehículo de respeto y diálogo en el ámbito escolar durante el periodo lectivo –en especial la música, el teatro, la danza y las artes plásticas– con el fin de prevenir la violencia y el racismo, reforzar el desarrollo de las capacidades creativas del alumnado y su enriquecimiento intercultural, fomentar la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas y favorecer la inclusión social, cultural y educativa del alumnado.

El programa benefició, durante el curso 2013-2014, a 16.966 alumnos escolarizados en 141 centros de diez comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que asistieron a las sesiones artísticas organizadas en 856 grupos y dirigidas por 172 artistas, estando, además, implicados en el programa 1.865 profesores.

Los días 6, 7 y 8 de noviembre del 2013 se celebró en Navas del Marqués (Ávila) el «XV Encuentro Internacional de Evaluación y Planificación del Programa MUS-E. Curso 2012-2013», en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El Encuentro tuvo como objetivos: informar sobre la situación del Programa MUS-E en RED tanto a nivel nacional como internacional, fortalecer el intercambio de experiencias entre los distintos centros que conforman el Programa, dar a conocer los resultados del curso 2012-2013 y diseñar propuestas de mejora para el curso 2013-2014.

Subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación

Subvenciones de carácter estatal

La Resolución de 26 de noviembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, resolvió la convocatoria de subvenciones, para el curso 2013-2014, a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de

104. < http://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf >
105. < BOE-A-2013-13012 >

apoyo educativo y a la compensación del alumnado que se encuentra en entornos sociales desfavorables[106]. En el curso objeto de este informe se distribuyeron 312.760 euros entre 25 entidades de todo el territorio nacional, para la ejecución de las referidas actuaciones en colaboración con centros docentes sostenidos con fondos públicos, complementando así las realizadas por estos. Pueden consultarse los detalles de esta distribución en la referida Resolución.

Subvenciones para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La Resolución de 1 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, resolvió la convocatoria de 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 del alumnado que se encontraba en entornos sociales desfavorables en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso 2013-2014[107]. En dicho curso se distribuyeron 80.000 euros para la subvención de 9 proyectos (3 en Ceuta y 6 en Melilla) presentados por 8 entidades, para la ejecución de las referidas actuaciones en colaboración con centros docentes sostenidos con fondos públicos, complementando asimismo las realizadas por estos. Los detalles de esta distribución están disponibles en la referida Resolución.

Otras actuaciones en compensación educativa

Premio Nacional de Educación para el Desarrollo

Desde el año 2009 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo vienen convocando los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer», que reconoce a los centros docentes sostenidos con fondos públicos que desarrollan acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas, y con el desarrollo humano y sostenible. El premio, que no conlleva dotación económica, consiste en la entrega de un diploma acreditativo de concesión a los centros educativos ganadores y la participación en un «Seminario de intercambio y formación en buenas prácticas en educación para el desarrollo» con una duración de 40 horas lectivas.

Con motivo del vigésimo quinto aniversario de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, mediante Resolución de 4 de septiembre de 2013, se convocó la Edición Especial 25 Aniversario de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» correspondiente al curso 2012-2013. En esta edición especial fueron premiados 15 centros de toda España, 3 en la modalidad infantil, 4 en primaria y 8 en secundaria (Resolución de 22 de octubre de 2013[108]).

Por otra parte, en el periodo de estudio objeto del informe, también se convocó, a través de la Resolución de 17 de marzo de 2014 en el año 2014, la sexta edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer», destinado a los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2013-2014. Los premios fueron concedidos a 15 centros de la geografía española distribuidos en las siguientes modalidades: 1 en infantil, 6 en primaria, 4 en secundaria, 3 en bachillerato y 1 en formación profesional.

Seminario de intercambio y formación en buenas prácticas en educación para el desarrollo

Los centros ganadores de la Edición Especial 25 Aniversario de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» participaron en el «Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo»[109], que se celebró entre el 6 y el 12 de noviembre de 2013, organizado por AECID y el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Las jornadas reunieron a 27 docentes pertenecientes a los centros ganadores de esta edición del «Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer», y se desarrollaron en el Centro Eurolatinoamericano de la Juventud en Mollina (Málaga), donde se presentaron las buenas prácticas premiadas, y posteriormente en Tánger, donde los docentes asistentes al seminario comprobaron *in situ* la realidad de la acción que la cooperación española desarrolla en esta región del norte de Marruecos. De otra parte, y al igual

106. < BOE-A-2013-13012 >
107. < BOE-A-2013-10978 >
108. < BOE-A-2013-13012 >
109. < http://blog.educalab.es/cniie/2013/11/18/jornadas-de-educacion-para-el-desarrollo-premio-nacional-de-educacion-para-el-desarrollo-vicente-ferrer/ >

que ocurriera con las anteriores convocatorias de los premios «Vicente Ferrer», las experiencias relativas a las buenas prácticas docentes premiadas se publicaron en el libro *V Premio nacional de educación para el desarrollo 'Vicente Ferrer'. Edición especial 25 aniversario de la AECID*[110]

En relación con la sexta edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» para el curso 2013-2014, se llevó a cabo el Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo entre el 19 y el 26 de octubre de 2014, en dos fases: la primera en Melilla y la segunda Marruecos. Cada centro ganador participó en el Seminario con un máximo de dos docentes responsables de la actuación educativa premiada.

C3.3. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la educación

La igualdad entre mujeres y hombres constituye un valor fundamental de la Unión Europea, como se recoge en el artículo 23 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión, en el que se 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».

La educación como elemento socializador es, en todas sus etapas y principalmente en la educación infantil, un pilar básico para conseguir un avance en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Tanto la normativa de la Unión Europea como la de España asignan a la educación ese papel decisivo en la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En cuanto a la normativa española, la principales leyes que hacen referencia al indicado papel de la educación son la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género[111] y la La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres[112].

Por otra parte, la violencia de género constituye una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación basada en el sexo. Por este motivo, es fundamental que el sistema educativo considere imprescindible la educación en valores de igualdad en la infancia y la juventud. En este sentido, la LOMCE recoge esta necesidad y especifica como uno de sus objetivos, 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.

Novedades normativas

En relación con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres

En consonancia con estas leyes, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa, (LOMCE)[113] y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria[114], recogen las indicaciones de las referidas normas europeas y españolas respecto al papel de la educación en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres y en la prevención de la violencia de género. Estos contenidos se abordan de manera transversal a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje con independencia de las materias concretas.

En efecto, en el Preámbulo I de la LOMCE se establece que «solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades».

Por otro lado, la LOMCE mantiene la igualdad de oportunidades como uno de sus objetivos en las enseñanzas de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de Formación Profesional (artículo 17 d; artículo 23 c, artículo 33 c, y artículo 40 e).

Como novedad, la LOMCE incorpora en su articulado la educación en valores para la prevención de la violencia de género con el objeto de fomentar la igualdad de género. De esta manera, la ley incluye como principios del sistema educativo, «el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres así como la prevención de la violencia de género» (artículo 1 l) y «la educación para la prevención de

110. < https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20211 >
111. < BOE-A-2004-21760 >
112. < BOE-A-2007-6115 >
113. < BOE-A-2013-12886 >
114. < BOE-A-2014-2222 >

conflictos y la resolución pacífica de los mismos, 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» (artículo 1 k y artículo 40 e).

Como desarrollo de estos principios, la LOMCE contempla que «en el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género [...]» (disposición adicional cuadragésima primera).

En particular, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, precisa que «las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género [...]. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.» y que «la programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género [...]» (artículo 10. Elementos transversales).

Este Real Decreto también contempla la realización de acciones informativas y de sensibilización para la promoción de la igualdad de mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género por parte de los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y otras organizaciones (disposición adicional cuarta).

Otra de las herramientas con las que cuenta la Ley Orgánica vigente es el denominado plan de convivencia que, además de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, tiene como finalidad la resolución pacífica de conflictos prestando una especial atención a la prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Dentro de las normas de convivencia y conducta que se recojan en el plan de convivencia, la ley establece como falta muy grave las conductas que tengan como origen la discriminación o el acoso basado en el género (artículo 124). A su vez, el Consejo Escolar del centro, dentro de sus competencias y según establece la citada ley, podrá proponer medidas e iniciativas que favorezcan la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato, así como la prevención de la violencia de género (artículo 127 g).

Por último, en el Consejo de Ministros del 7 de marzo de 2014 se aprobó el «Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO) 2014-2016[115]». El Plan responde a un compromiso del Gobierno en materia de igualdad entre mujeres y hombres y actúa como un instrumento integrador de todas las políticas en esa materia hasta 2016. El objetivo global es alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres y eliminar cualquier discriminación por razón de sexo. Para ello, el plan se articula en siete ejes principales (eje1. Igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito laboral y lucha contra la discriminación salarial; eje 2. Conciliación de la vida personal, familiar y laboral y corresponsabilidad; eje 3. Erradicación de la violencia contra la mujer; eje 4. Participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social; eje 5. Educación; eje 6. Desarrollo de acciones en el marco de otras políticas sectoriales; eje 7. Instrumentos para integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del Gobierno). Los objetivos específicos relativos a la educación, que se recogen en el eje 5 de este plan, son los siguientes:

- 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.

Para la consecución de los objetivos, el plan consta de 224 medidas de actuación, de las cuales 25 medidas corresponden al ámbito educativo y han sido diseñadas en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que interviene como agente responsable junto con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Minsiterio de Empleo y Seguridad Social.

En relación con la prevención y erradicación de la violencia de género

En España, además de la normativa específica mencionada en el apartado anterior, se ha elaborado en 2013 un plan global de actuación de los poderes públicos para la eliminación de la violencia contra la mujer, denominado

115. < http://bit.ly/1aOK25x >

«Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016»[116]. Aprobado por el Consejo de Ministros el 26 de julio de 2013, constituye un documento de actuación de los poderes públicos en el periodo 2013-2016 para la eliminación de la violencia contra la mujer a través de 284 medidas de actuación, 19 de las cuales pertenecen al ámbito de la educación. El órgano responsable del seguimiento de la Estrategia es la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género que actúa en colaboración con las Administraciones, instituciones y entidades implicadas en su ejecución. Para la elaboración de las medidas de actuación relacionadas con la educación, esta Delegación ha trabajado con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte consiguiendo hacer efectivos, a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, los fines del sistema educativo relacionados con la erradicación de la violencia de género, quedando asimismo reflejados en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa (LOMCE) y en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

La escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar es una obligación de las Administraciones educativas, a tenor de lo que al respecto establece el artículo 84.7 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): «En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas en centros públicos que impartan Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, [...] tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido [...] a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género». Además, estas Administraciones propician que los centros de acogida presten atención específica a dicho alumnado.

Las Administraciones educativas también desarrollan las actuaciones correspondientes para atender lo que la LOMCE contempla con respecto a la prevención y erradicación de la violencia de género, cuando indica que este tema debe ser incluido, en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, como contenido específico en la formación permanente del profesorado (artículo 102.2), como currículo en las diferentes etapas de la educación básica (disposición adicional cuadragésima primera) y en los contenidos de los libros de texto y de otros materiales educativos de determinadas materias (disposición adicional cuarta).

Igualdad de género y rendimiento escolar

En coherencia con el marco normativo anteriormente referido, el sistema educativo español debería asegurar que todos los estudiantes pudieran desarrollar el máximo de su potencial con independencia de que fueran hombres o mujeres.

A lo largo del presente INFORME, siempre que ha sido posible, se han desagregado los datos relativos a personas en función de la variable sexo. Ello ha permitido efectuar un seguimiento sistemático del impacto de dicha variable y evidenciar las diferencias de género. Así por ejemplo, en relación con los estudiantes aprobados en las pruebas genéricas de acceso a la universidad en 2014, de los 219.689 aprobados, el 56,4 % eran mujeres y el 43,6 % hombres (ver apartado D3.3). En cuanto a la tasa de abandono educativo temprano en ese mismo año 2014, los alumnos (25,6 %) superaron a las alumnas (18,1 %) en 7,5 puntos porcentuales (ver D3.4).

El Programa PISA, en su edición de 2012, ha descrito las brechas de género en materia de rendimiento y profundizado en algunas de sus posibles causas. La brecha es favorable a las alumnas en competencia lectora y a los alumnos en competencia matemática. En la figura C3.13 se analiza la fuerza de la relación entre las brechas de género en rendimiento de matemáticas y lectura. Como se observa en la citada figura, cuando aumenta la diferencia en matemáticas a favor de los alumnos, la diferencia en lectura a favor de las alumnas se reduce. En concreto, un 60 % de la variación de las diferencias de género obtenidas en lectura son explicadas por la variación de las diferencias de rendimiento en matemáticas.

En España, la diferencia del rendimiento en matemáticas de los alumnos respecto de las alumnas es de 15,6 puntos, 5,6 puntos más que la media de la OCDE. En cuanto al rendimiento en lectura, en España son las alumnas las que obtienen de media 29 puntos más que los alumnos, 9 puntos inferior al resultado de la OCDE.

El hecho de que la edición de 2012 se haya centrado preferentemente en el análisis de los resultados de matemáticas ha permitido identificar la falta de confianza de las alumnas como una de las posibles causas que estaría

116. < http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/EstrategiaNacional/home.htm >

contribuyendo a la brecha de género, a favor de los hombres, en cuanto al rendimiento en matemáticas. Así, en un análisis de los resultados del alumnado de mejor rendimiento (aquellos que se encuentran situados por encima del 90 %) se observa que, en la mayoría de países de la Unión Europea, las alumnas responden peor en matemáticas que los alumnos. En general, las chicas muestran menos confianza en sí mismas y mayor ansiedad cuando se enfrentan a los problemas matemáticos. La figura C3.14 muestra cómo se reduce la brecha en el rendimiento de matemáticas si se comparan alumnos y alumnas que manifiestan un mismo nivel de confianza. En particular para España, la diferencia en puntuación en matemáticas entre los alumnos y alumnas de mejor rendimiento es de 26,9 puntos. Sin embargo, si comparamos alumnos y alumnas que manifiestan tener un nivel de confianza en sí mismos similar con respecto a las matemáticas, la brecha de género se reduce hasta los 9,6 puntos.

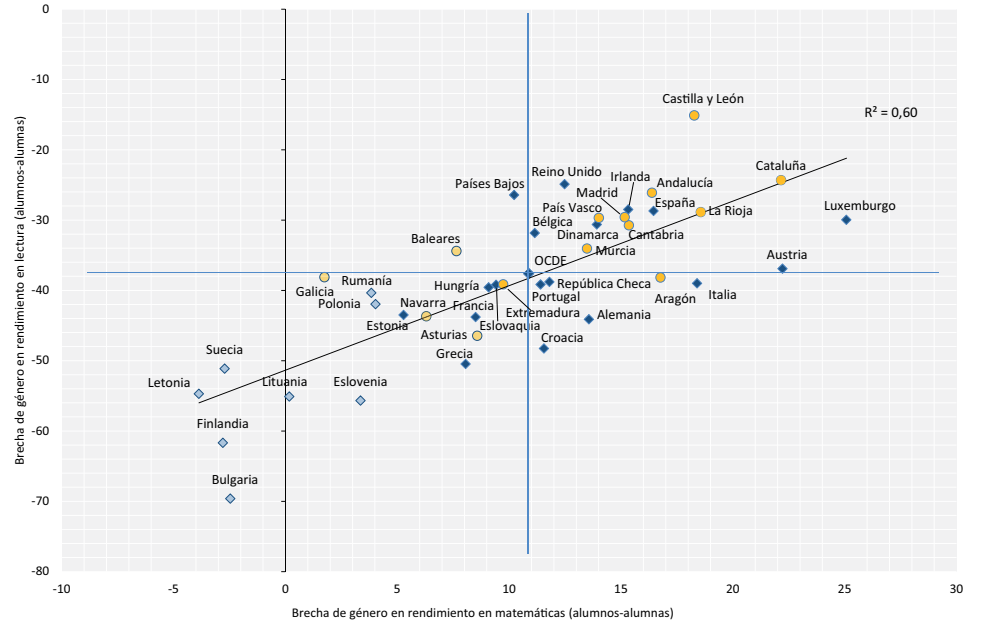
Un análisis secundario de la brecha de género en los datos de PISA ha puesto de manifiesto que los países que mejores resultados obtienen consiguen también reducir las brechas de género, de uno u otro signo. En la figura C3.15 se representan los rendimientos medios en matemáticas, globales y desagregados por sexo, de los países que obtuvieron en 2012 los mejores resultados en las tres competencias evaluadas por PISA: comunicación lingüística, matemática y científica. Ello parece indicar que aquellas políticas públicas que mejoran los resultados de todo el alumnado elimina prácticamente las brechas de género relativas a los resultados escolares.

Formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no realiza modificaciones sobre la formación permanente del profesorado que se regula en el artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006. En ella se establece que los programas de formación permanente deberán contemplar una formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Por otra parte, 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

Figura C3.13
PISA 2012. Relación entre la brecha de género en rendimiento en matemáticas y la brecha de género en rendimiento en lectura de los países de la Unión Europea y de las comunidades autónomas

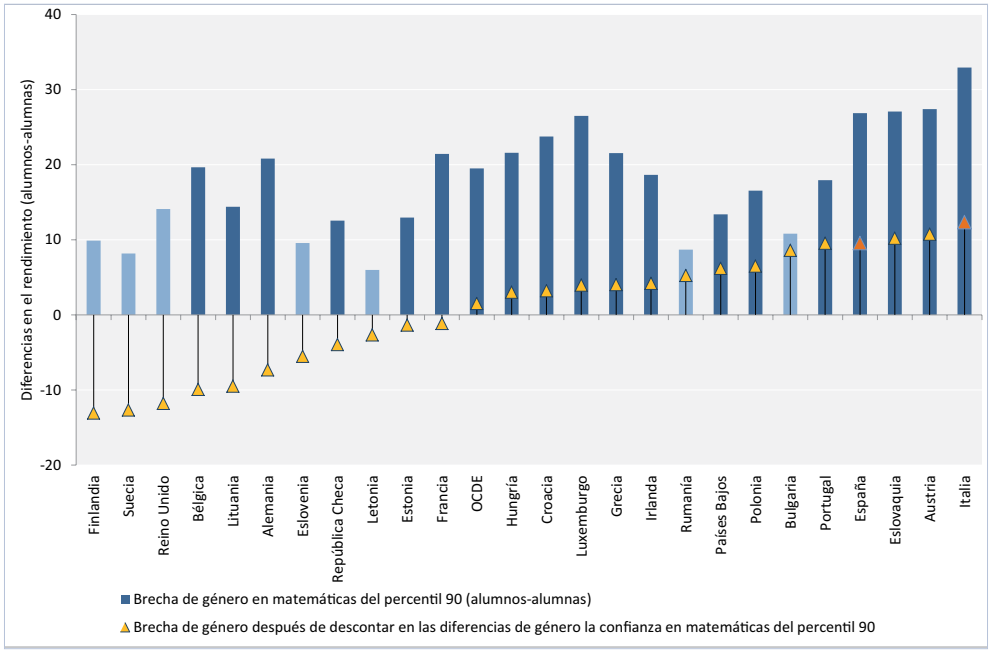


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c313.pdf >

Nota: Las diferencias de género que son estadísticamente significativas se muestran en un tono más intenso.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura C3.14
PISA 2012. El efecto de la confianza en las matemáticas en la reducción de la brecha de género entre los estudiantes con mayor rendimiento en matemáticas de países de la Unión Europea

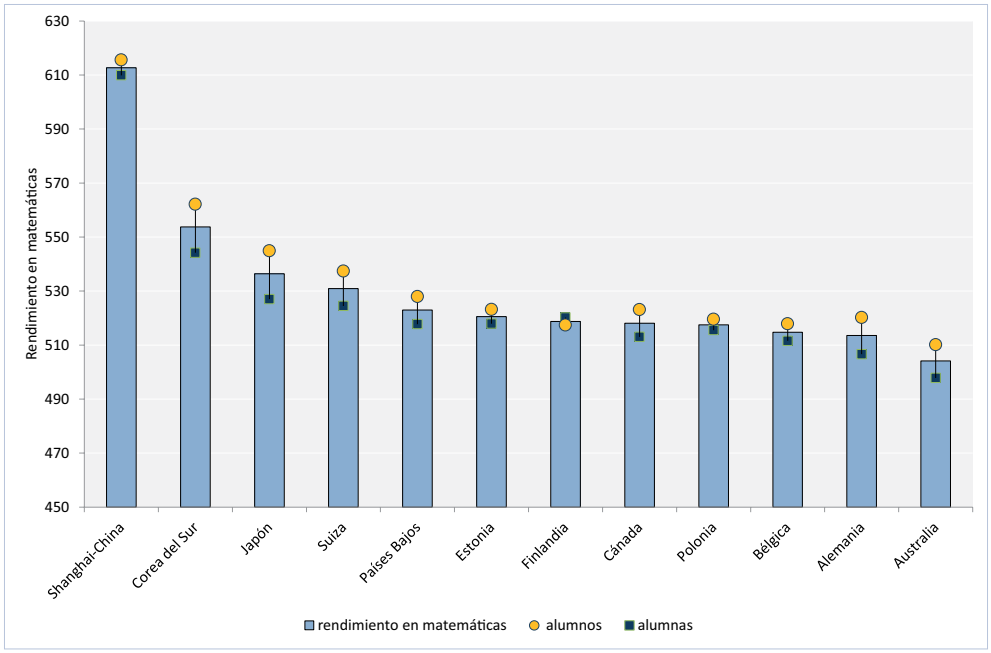


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c314.pdf >

Nota: Las diferencias de género que son estadísticamente significativas se muestran en un tono más intenso.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura C3.15
PISA 2012. Rendimiento en matemáticas y las diferencias de género en los países con mejores resultados



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c315.pdf >

Nota: Los países de la OCDE seleccionados en la figura alcanzaron como media un mínimo de 500 puntos en PISA 2012 en cada una de las tres pruebas (lectura, matemáticas y ciencias).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

(Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.3 del anexo)[117], como de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo)[118] 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)[119]. Así pues, esta capacitación específica se incluye entre los objetivos de la formación inicial del profesorado.

Igualmente, todos los planes de formación continua del profesorado que desarrollan las Administraciones educativas incluyen actividades de formación dirigidas a capacitar al profesorado para que fomente, en su práctica educativa, la igualdad entre hombres y mujeres o para que perfeccione las competencias que al respecto haya adquirido.

El Instituto de la Mujer es otro de los organismos que promueve diferentes actividades, dirigidas al profesorado de todos los niveles educativos, para la educación en la igualdad de mujeres y hombre. En particular, en junio de 2014 organizó en colaboración con la Asociación de Mujeres de Artes Visuales Contemporáneas las jornadas «Las aplicaciones del arte a la igualdad en ámbitos educativos, sociales y culturales»[120].

Proyecto «Relaciona»

El proyecto «Relaciona»[121] es una iniciativa formativa del Instituto de la Mujer dirigida al profesorado de centros educativos no universitarios que se lleva a cabo en colaboración con las Administraciones autonómicas. Está cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del Programa «Lucha contra la discriminación». El objetivo del proyecto es promover la reflexión sobre la convivencia social y la superación de la violencia de género en los centros educativos, y apoyar acciones de educación en igualdad.

La Consejería de Educación y el organismo de Igualdad de cada una de las comunidades autónomas que participan, seleccionan los centros y gestionan la certificación de la formación del profesorado.

En el año 2013, el tema tratado fue «La práctica de la paz en la escuela» y participaron docentes de 23 centros educativos de infantil, primaria y secundaria de las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra y la ciudad autónoma de Melilla.

Materiales didácticos

El portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado[122] del Ministerio de Educación Cultura y Deporte ofrece recursos didácticos para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, organizados por niveles educativos. Igualmente, son muy numerosos los recursos disponibles en los portales educativos de diferentes Administraciones educativas autonómicas, de las organizaciones sindicales de profesores, y de las ONG dedicadas a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, y a la prevención de la violencia de género. En todos los casos indicados se dispensan guías didácticas específicas, modelos para el diseño de talleres, actividades para el alumnado, y redes sociales de ayuda al profesorado y de intercambio de experiencias educativas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha impulsado el desarrollo del portal «Wikimujeres»[123], que proporciona información sobre aquellas mujeres que a lo largo de la historia han contribuido al progreso de la Humanidad desde ámbitos artísticos, políticos, culturales y científicos.

Además, la LOE, en su disposición adicional cuarta, prevé la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares como parte del proceso ordinario de la inspección que ejerce la Administración educativa; y también prevé que dichos materiales didácticos deberán reflejar y fomentar el respeto los principios y valores recogidos al respecto en la propia ley, así como los recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género[124].

117. < BOE-A-2007-22446 >
118. < BOE-A-2007-22449 >
119. < BOE-A-2007-22450 >
120. < http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/2015/Aplicaciones_del_Arte.pdf >
121. < http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm#Proyecto_Materiales_Didacticos >
122. < http://www.ite.educacion.es/ >
123. < http://wikimujeres.net/ >
124. < BOE-A-2004-21760 >

Por otra parte, el Instituto de la Mujer promueve el «Proyecto materiales didácticos para la Educación en Igualdad»[125] para la elaboración y edición de publicaciones didácticas dirigidas al profesorado, a padres y madres y al alumnado para su utilización en actividades de formación de profesionales y en aulas de distintos niveles educativos.

Premios «Irene: la paz empieza en casa»

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, se vienen convocando desde 2006, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los premios «Irene: la paz empieza en casa». Esta convocatoria se inscribe dentro de la convocatoria general de Premios Nacionales de Educación en la enseñanza no universitaria. Las iniciativas educativas que se premian habrían de basarse 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.

Con la Resolución de 29 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades[126] se convocaron los premios Irene para el año 2014, y con la resolución de 5 de noviembre de 2014[127] de la misma Secretaría de Estado se concedieron dichos premios a la Escuela Infantil Río Ebro de Motril, Granada, Andalucía, con el proyecto «La igualdad en una escuela emocionalmente inteligente» [128]; y al IES Trassierra de Córdoba, Andalucía, con el proyecto «IES Trassierra por la igualdad».[129] Cada centro premiado lo fue con 10.000 euros.

Otras iniciativas e investigaciones educativas

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte viene elaborando y difundiendo materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado[130], así como investigaciones, proyectos de innovación, estudios e informes sobre la educación para la igualdad entre mujeres y hombres. Estos trabajos se han desarrollado, en muchos casos, en colaboración con instituciones y organismos internacionales, nacionales o autonómicos, concernidos en el tema de la educación para la igualdad. Los principales son los siguientes:

Proyecto «Plurales: educando en igualdad»

Se trata de un proyecto configurado en el marco del Memorándum de cooperación establecido entre los países donantes del Espacio Económico Europeo (EEE), en concreto el Gobierno de Noruega y el Gobierno de España, y desarrollado en España por el Instituto de la Mujer y el Gobierno de Noruega, con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNIIE) y de las Administraciones autonómicas. El objetivo principal del proyecto «Plurales: Educando en igualdad»[131] es el de configurar una metodología de intervención educativa en las escuelas que favorezca cambios, tanto en los modelos organizativos como en los proyectos educativos, que garanticen la igualdad de oportunidades de los alumnos y las alumnas. Dicho proyecto, que tiene carácter experimental, se ha planteado en España desde un ámbito de colaboración entre entidades educativas nacionales y autonómicas. Esta colaboración permitirá generalizar un conjunto de herramientas y metodologías, una vez experimentadas, para el desarrollo de Planes de Igualdad en las escuelas, favoreciendo cambios, tanto en los mode los organizativos como en los proyectos educativos, que garanticen la igualdad de oportunidades del alumnado.

En el curso 2013-2014 se han celebrado encuentros entre los centros educativos participantes para consolidar una propuesta metodológica final de manera que los resultados globales obtenidos puedan ser difundidos entre la comunidad educativa. El último encuentro celebrado en el curso de referencia tuvo lugar en febrero de 2014. Se pretende, en definitiva, conseguir una metodología de intervención eficaz, susceptible de ser generalizada en el conjunto de ámbitos escolares variados, para implantar en los centros un programa operativo de educación en la igualdad.

125. < http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm#Proyecto_Materiales_Didacticos >
126. < BOE-A-2014-5313 >
127. < BOE-A-2014-12012 >
128. < http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18009705/helvia/sitio/ >
129. < http://www.iestrassierra.com/ >
130. < http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-genero/publicaciones-informes.html >
131. < http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/ProyPlurales.htm >

Participan en el proyecto «Plurales: educando en igualdad» las comunidades autónomas de Aragón, el Principado de Asturias, Castilla-la Mancha, Extremadura, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra y la Comunidad Valenciana, así como las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

La red «Intercambia»

Desarrollada desde 2005 en colaboración con las Administraciones autonómicas, a iniciativa del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), y del Instituto de la Mujer, la red «Intercambia»[132] tiene como objetivo crear una red de colaboración interterritorial que coordine esfuerzos, comparta información, difunda buenas prácticas, y produzca recursos educativos y de formación del profesorado; todo ello respecto a la educación para la igualdad entre mujeres y hombres, y la prevención de la violencia contra las mujeres.

Anualmente, el CNIIE y el Instituto de la Mujer convocan a las Consejerías de Educación y a los organismos correspondientes del Estado a un encuentro («Jornadas Intercambia») para explicitar todas las actuaciones indicadas en el párrafo anterior, y para planificar y coordinar las actuaciones futuras. En noviembre de 2013 se celebró el «IX Encuentro Intercambia 2013», que trató el tema de las TIC como elemento de igualdad y prevención de la exclusión con el título «Mujeres en Red».

El portal «Intercambia»[133] es la plataforma virtual de la red «Intercambia», que permite compartir experiencias educativas y facilita también que estas se enriquezcan con las aportaciones de los usuarios del portal. La plataforma proporciona materiales y recursos educativos, y ofrece información exhaustiva en sus secciones: Coeducación en el Mundo, Legislación, Agenda, Estadísticas, Glosario, Materiales y Banco de recursos TIC, Comunidades autónomas, Base de Datos, y Direcciones útiles. Además, se facilita el acceso al portal de los posibles usuarios de origen extranjero residentes en España, porque sus rutas de navegación se encuentran traducidas a 14 idiomas.

En el portal «Intercambia» también se puede consultar la información relativa a los encuentros que anualmente organiza la red Intercambia, en particular el «IX Encuentro Intercambia 2013. Mujeres en Red».

Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer

El Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer[134] 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, y todas estas funciones pueden tener proyección educativa en las actuaciones que se vienen indicando. Así, 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, Cultura y Deporte.

En el seno del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, como es prescriptivo, se realizan informes anuales y se desarrollan actividades a través de grupos de trabajo. El 17 de diciembre de 2013 el Observatorio aprobó el «VI Informe del Observatorio Estatal de Violencia Sobre la Mujer (Año 2012)»[135] y en el año 2012, como consecuencia de las actividades del grupo de trabajo, se publicó el «Informe del Grupo de Trabajo de Investigación sobre la Infancia Víctima de la Violencia de Género. Año 2011»[136].

Unidad de Igualdad de Género

La Unidad de Igualdad de Género[137], perteneciente a la Inspección General de Servicios del Departamento de la Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte, es responsable de desarrollar funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos de competencias del Departamento. Los objetivos principales de esta Unidad son: coordinar e impulsar las actuaciones que se están llevando a cabo en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; asesorar y ofrecer apoyo técnico a las distintas unidades del Ministerio para la adopción de medidas que garanticen la plena igualdad entre mujeres y hombres; elaborar informes técnicos en materia de políticas de igualdad de género; y cooperar con otras Administraciones y entidades en el fomento de la igualdad.

La Unidad de Igualdad de Género ha elaborado el «Plan de Trabajo 2014-2016»[138] en el que se recogen las funciones y actividades que se llevan a cabo en ese periodo en materia de igualdad de oportunidades.

132. < http://www.educacion.gob.es/intercambia/portada.do >
133. < http://www.educacion.gob.es/intercambia/portada.do >
134. < BOE-A-2006-4587 >
135. < http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/observatorioestatalVM/InformesAnuales/Informes_anuales/VI_Informe_Anual.htm >
136. < http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/observatorioestatalVM/GruposTrabajo/home.htm >
137. < http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/igualdad-genero.html >
138. < http://bit.ly/1JpgARR >

C3.4. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales

La escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios ha sido contemplada como principio en la legislación educativa de forma relativamente reciente. En el ámbito internacional hay que esperar a los años 70 del pasado siglo para que se desarrolle la idea de que este alumnado debe ser tratado, en sus factores diferenciales, dentro del espacio común del sistema escolar. En la década siguiente la ONU y la UNESCO impulsan una serie de reivindicaciones y proyectos referidos a la no discriminación, la integración, la normalización, la lucha contra las barreras sociales y arquitectónicas, etc. Y en 1994, con la Declaración de Salamanca, se consolida internacionalmente el concepto de educación inclusiva. El inicio del siglo xxi incorpora un avance fundamental al abordar la discapacidad desde el enfoque de los derechos humanos. Esta nueva perspectiva se plasma política y jurídicamente en la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad» (2006) que, en su 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.

También el Consejo de Europa se ha manifestado al respecto a partir de la Recomendación Rec (2006) 5[139] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el «Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015», adoptada por el Comité de Ministros el 5 de abril de 2006.

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

El sistema educativo español, salvo en casos excepcionales, escolariza al alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, atendiendo así a todas las recomendaciones internacionales más arriba referidas. La legislación española preveía dicha integración en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en sus artículos 73, 74 y 75, que no han resultado modificados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Este planteamiento inclusivo también está presente en la «Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020», en el «Plan de acción de la estrategia española sobre discapacidad 2013-2015» y en el «II Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2013-2016»[140], que afectan al curso 2013-2014 de referencia para este INFORME.

Para el alumnado al que no sea posible atender en los centros educativos ordinarios por las especiales características de su discapacidad, la red de centros educativos debe incluir centros específicos, o unidades específicas dentro de los centros ordinarios, con materiales, profesionales y profesorado especializados. Es frecuente que las Administraciones suscriban convenios de colaboración con entidades y asociaciones especializadas en la atención y defensa de los intereses de determinados colectivos de discapacitados, para que su personal especializado se integre en los centros, tanto ordinarios como específicos.

Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020

La «Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020»[141] se hace pública en noviembre de 2010, y 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 respecto a la discapacidad que se desarrollarán hasta 2020, incluyendo 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 han terminado la educación superior del «Programa nacional de reformas de España 2011».
- Respaldar 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.

139. < http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10047/3-10047.pdf >
140. < http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf >
141. < https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf >

– 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 en materia educativa.

Como en cursos anteriores, durante el curso 2013-2104, el Consejo Escolar del Estado ha velado, a través de sus dictámenes[142], para que tanto los diversos proyectos de órdenes ministeriales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 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.

Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales

En el año 2013 ha concluido el «Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales»[143], aprobado en 2011. Tenía un carácter transversal al conjunto de acciones y programas que desarrollan el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y las comunidades autónomas, y movilizó la planificación estratégica en torno a objetivos y actuaciones comunes, siendo el propósito final:

> «[...] la mejora de la atención educativa al conjunto del alumnado y más específicamente al que presenta necesidades educativas especiales».

El plan se elaboró desde una visión inclusiva de la educación y fomentó la implicación de los diversos agentes de la comunidad educativa en un esfuerzo conjunto por lograr una escuela de calidad, que reconoció el valor de la diversidad y garantizó la igualdad de oportunidades. Así, establecía actuaciones dirigidas al contexto social y familiar, a la atención educativa del alumnado, a los centros docentes, al profesorado y otros profesionales de la educación, a la formación a lo largo de la vida e inserción laboral del alumnado, y a la colaboración entre las Administraciones educativas y otras instituciones.

Acciones de ámbito estatal desarrolladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Convenios y subvenciones

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 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.

Asimismo, el Ministerio convocó subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones durante el curso escolar 2013-2014, dirigidas a la atención educativa de personas adultas que presenten necesidades educativas especiales (Resolución de 18 de abril 2013 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; BOE de 30 de mayo).

Las subvenciones estaban destinadas a favorecer la atención educativa específica de las personas adultas que presenten necesidades educativas especiales. Esta atención se concretaría en los siguientes tipos de actuaciones educativas:

– Desarrollo de las capacidades y adquisición de las competencias básicas.

– Promoción del desarrollo integral en aspectos tales como la calidad de vida, autodeterminación, estimulación cognitiva, comunicación, habilidades personales y sociales, conocimiento y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, interdependencia, vida autónoma e independiente.

– Participación e inclusión plenas en todos los ámbitos de la sociedad.

– Mantenimiento de su actualización en los ámbitos educativo, social, personal, cultural y laboral, de acuerdo con sus expectativas, necesidades e intereses.

– Formación dirigida a la orientación, preparación e inserción laboral.

– Refuerzo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

142. < http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/dictamenes/Dictamenes2014.html >
143. < http://bit.ly/1J6lTmb >

A esta convocatoria pudieron concurrir entidades y asociaciones privadas sin fines de lucro, legalmente constituidas y radicadas en España, cuyo ámbito de actuación fuera estatal o abarcara más de una comunidad autónoma, y que tuvieran, entre las tareas que realizan en cumplimiento de sus fines, cualesquiera de las actuaciones educativas referidas anteriormente.

El importe total destinado para esta convocatoria fue de 262.500 euros, resultando subvencionadas, para el curso 2013-2014, 26 entidades, cuya relación, así como el importe subvencionado por entidad, se pueden consultar en la Resolución de 26 de noviembre 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (BOE de 13 de diciembre)[144].

Por otra parte, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte convocó subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones dirigidas a favorecer, durante el curso escolar 2013-2014, la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (Resolución de 18 de abril 2013 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; BOE de 30 de mayo). El importe total destinado para esta convocatoria fue de 262.500 euros, resultando subvencionadas, para el curso 2013-2014, 24 entidades cuya relación, así como el importe subvencionado por entidad, se pueden consultar en la Resolución de 26 de noviembre 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (BOE de 13 de diciembre)[145].

Por otro lado, a lo largo del curso 2013-2014 se ha continuado con la realización de diversas prácticas formativas como apoyo a la inclusión laboral a través de Adendas de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y la «Fundación síndrome de Down de Madrid» y la «Asociación pro personas con discapacidad intelectual» (AFANIAS).

Cooperación con Iberoamérica

Durante el curso 2013-2014 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha desarrollado 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 Cultura y Deporte. La Red integra a los Ministerios, Secretarías u organismos de conducción educativa nacional de los países iberoamericanos que tienen competencias en la educación e inserción social de las personas con necesidades educativas especiales. De acuerdo con el calendario de acciones coordinadas previsto al respecto, desde la Secretaría de la RIINEE se impulsó el intercambio de materiales docentes, la organización y realización de pasantías, el apoyo técnico, las publicaciones de buenas prácticas, la investigación; e igualmente se coordinó la reunión que, con carácter de seminario, se celebra anualmente, y a la que asisten los responsables de cada una de las Administraciones educativas de los países iberoamericanos, concernidas en el desarrollo de las políticas de Educación Especial e inclusión educativa que forman parte de la Red. Esta reunión –las X Jornadas– tuvo lugar en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) en octubre de 2013, coordinadas, como se ha dicho, por la Secretaría de la Red, con la colaboración de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, la organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia (OEI) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El tema tratado en dichas Jornadas fue «Accesibilidad y evaluación de los estudiantes con discapacidad».
- Desarrollo de pasantías sur-sur entre países miembros de la RIINEE para intercambio de experiencias en materia de educación inclusiva.
- Desarrollo de la asistencia técnica sobre autismo a una delegación cubana, según las previsiones al respecto, del convenio de colaboración suscrito con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con la «Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo» (AECID) y con el Ministerio de Educación de Cuba.
- Desarrollo del Convenio con la Fundación Once para América Latina (FOAL), con la 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, Cultura y Deporte participa proporcionando apoyo técnico.

144. < BOE-A-2013-13011 >
145. < BOE-A-2013-13013 >

El alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema escolar

En el curso 2013-2014 el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado suponía un total de 164.821 personas, de las cuales 131.229 estaban integradas en centros ordinarios. Ello supone que el 79,6 % de este alumnado estaba escolarizado en entornos inclusivos, y que el 20,4 % restante (33.592 estudiantes) estaban escolarizados en centros específicos de Educación Especial.

Al analizar los datos de la tabla C3.3, que muestra el alumnado con necesidades educativas especiales, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, se observa que el alumnado integrado en centros ordinarios es muy superior al no integrado, tanto en la enseñanza pública (83,9 %), como en la enseñanza privada, sea concertada (67,6 %) o no concertada (97,5 %).

En cuanto a la distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, se aprecia que, en términos globales, el 72,1 % de este alumnado está matriculado en centros públicos y el 26,9 % en centros privados concertados. En relación con el alumnado que debe asistir a centros específicos para atender mejor sus necesidades especiales, su distribución está más equilibrada entre centros públicos y centros privados concertados, con el 57,1 % y 42,8 %, respectivamente (véase tabla C3.3).

Por otra parte, si se analiza la escolarización, se observa que el grueso de este alumnado está matriculado en las enseñanzas obligatorias o en las distintas modalidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, siendo solo 5.438 personas con necesidades educativas especiales los que cursan enseñanzas postobligatorias (véase tabla C3.3).

Tabla C3.3
Alumnado con necesidades educativas especiales, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
A. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA				
A. Total	19.179	14.372	41	33.592
B. ALUMNOS INTEGRADOS EN CENTROS ORDINARIOS				
Educación Infantil	13.001	2.749	322	16.072
Educación Primaria	48.065	12.515	451	61.031
Educación Secundaria Obligatoria	30.296	11.625	284	42.205
Bachillerato	1.492	348	297	2.137
Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	2.692	790	50	3.532
PCPI. Talleres específicos	1.707	1.216	28	2.951
Formación Profesional de Grado Medio	2.090	660	143	2.893
Formación Profesional de Grado Superior	330	62	16	408
B. Total	99.673	29.965	1.591	131.229
TOTAL (A+B)	118.852	44.337	1.632	164.821

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La tabla C3.4 recoge el alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y tipo de discapacidad. Son las alumnas y alumnos con discapacidad intelectual los más numerosos (67.060), seguidos por los que presentan trastornos graves de desarrollo o de conducta (59.325). Menos numerosos son aquellos que presentan discapacidad motora (13.103 estudiantes), plurideficiencia (10.942 estudiantes) y deficiencia auditiva (7.456 estudiantes) o visual (3.129 estudiantes).

Atendiendo a la distribución porcentual del alumnado de Educación Especial, por tipo de discapacidad y por tipo de escolarización, se observa que, tanto en centros ordinarios como en centros específicos, las discapacidades más recurrentes son las intelectuales, seguidas de los trastornos graves –que incluyen trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad–,y de plurideficiencia (véase la figura C3.16).

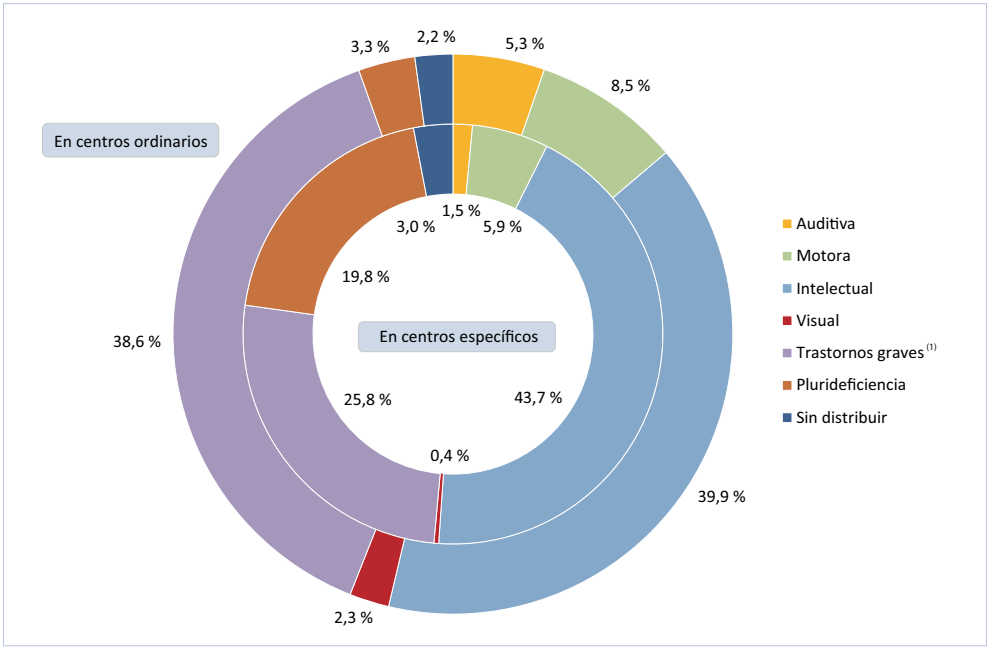
Tabla C3.4
Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2013- 2014

	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves (1)	Pluri-deficiencia	Sin distribuir	Total
A. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA								
A. Total	503	1.978	14.680	123	8.650	6.645	1.013	33.592
B. ALUMNOS INTEGRADOS EN CENTROS ORDINARIOS								
Educación Infantil	1.253	2.579	3.454	581	7.265	689	251	16.072
Educación Primaria	2.982	4.991	24.006	1.297	24.724	1.855	1.176	61.031
Educación Secundaria Obligatoria	1.894	2.552	19.405	789	15.628	1.109	828	42.205
Bachillerato	290	429	145	188	1.022	24	39	2.137
Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	97	77	2.298	38	828	146	48	3.532
PCPI. Talleres específicos	46	37	1.783	5	211	369	500	2.951
Formación Profesional de Grado Medio	293	355	1.258	66	795	90	36	2.893
Formación Profesional de Grado Superior	98	105	31	42	112	15	5	408
B. Total	6.953	11.125	52.380	3.006	50.585	4.297	2.883	131.229
TOTAL (A+B)	7.456	13.103	67.060	3.129	59.235	10.942	3.896	164.821

1. Incluye trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C3.16
Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad en España y escolarización. Curso 2013-2014



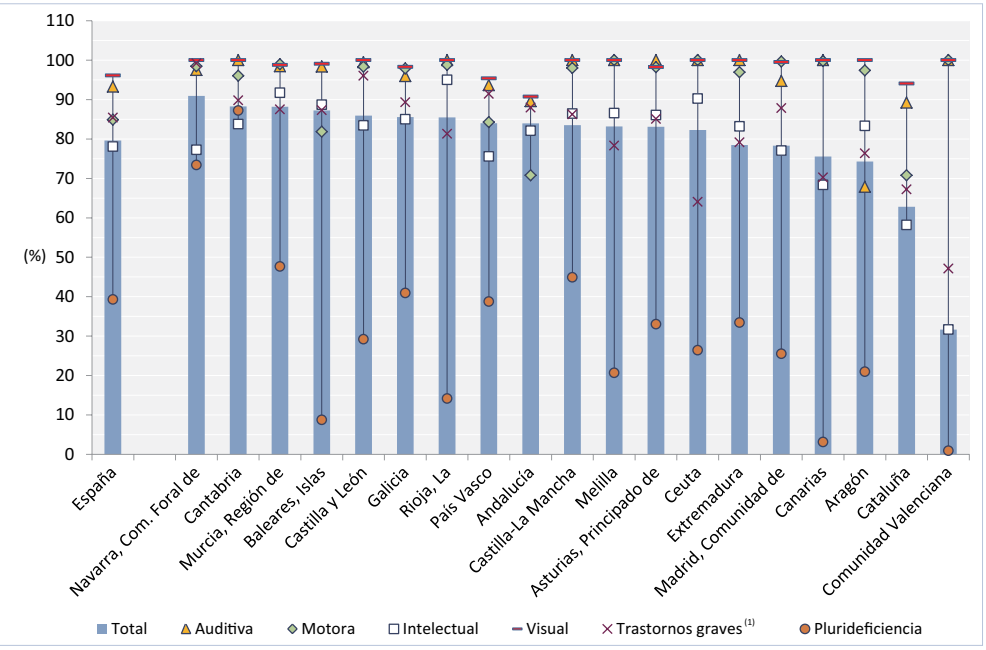
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c316.pdf >

1. Incluye trastornos generalizados del desarrollo y 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, Cultura y Deporte.

La figura C3.17 representa el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios, según su discapacidad, por comunidades y ciudades autónomas en el curso 2013-2014. De su análisis se aprecia que la comunidad autónoma con mayor porcentaje de integración es la Comunidad Foral de Navarra con un 90,9 %, seguida de Cantabria y Murcia, que superan el 88,0 %. A nivel nacional destacan los elevadísimos porcentajes de integración del alumnado con discapacidad visual o auditiva (96,1 % y 93,3 %, respectivamente). La integración es también muy alta entre el alumnado con discapacidad motora (84,9 %) y con trastornos graves o discapacidad intelectual (85,4 % y 78,1 % respectivamente). Por el contrario, solamente el 39,3 % del alumnado que presenta plurideficiencia está escolarizado en centros ordinarios.

Figura C3.17
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios por discapacidad por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c317.pdf >

1. Incluye trastornos generalizados del desarrollo y 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, Cultura y Deporte.

C3.5. La educación y la formación a distancia

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación contempla entre sus principios la exigencia de proporcionar una educación de calidad para toda la ciudadanía que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, actuando como elemento compensador de desigualdades.

En el marco de la educación de personas adultas, el artículo 66 de la citada ley, señala que esta tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, promoviendo para ello la colaboración las Administraciones educativas con otras Administraciones públicas. Además, establece que las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

Centro para la innovación y desarrollo de la educación a distancia

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)[146], integrado en la Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, imparte Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria,

146. < http://www.cidead.es >

Educación Secundaria para Personas Adultas y Bachillerato a los ciudadanos españoles en el exterior y a aquellas personas que, aun residiendo en el territorio nacional, se ven imposibilitadas para recibir enseñanza a través del régimen ordinario.

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 (LOMCE), establece que el CIDEAD impartirá enseñanza a distancia en todo el territorio nacional. El CIDEAD desarrolla las siguientes funciones:

- La enseñanza de idiomas a distancia, fomentando el plurilingüismo. El programa *That´s English!* constituye un referente del modelo de enseñanza de idiomas a distancia.
- La detección y el análisis de las necesidades de educación y formación de los diversos colectivos y el desarrollo de una oferta de enseñanzas a distancia acorde con estas necesidades.
- El desarrollo de las propuestas técnicas necesarias para la adecuación de los currículos y la elaboración de las medidas de ordenación académica que hagan posible la impartición de las enseñanzas a distancia.
- El diseño, la elaboración y gestión de la edición, producción y distribución de medios didácticos que posibiliten la impartición de las enseñanzas a distancia.
- La exploración de nuevas formas de aprovechar el potencial de las TIC para extender la oferta de enseñanzas a distancia a nuevos formatos y mejorar la calidad, accesibilidad y equidad de la educación y la formación.
- La innovación en modelos y metodologías de educación en línea y el desarrollo de tecnologías apropiadas para conseguir su puesta en práctica en entornos virtuales.
- La formación inicial y continua del profesorado de educación a distancia, en los fundamentos y técnicas de esta modalidad.

Enseñanzas Regladas

Durante el curso de referencia de este INFORME el número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), que corresponden tanto al ámbito de gestión de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como al ámbito de las comunidades autónomas, es de 1.482. En la tabla C3.5 se puede observar la distribución de los mismos por etapas y niveles educativos –se incluye el alumnado que recibió atención educativa a través del programa de Aulas Itinerantes[147] y el que cursó sus estudios en colegios privados españoles en el extranjero[148] adscritos al CIDEAD–. Asimismo, 22 profesoras y profesores han impartido esta formación a tiempo completo, y otros 31 lo han hecho como colaboradores externos.

Tabla C3.5
Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2013-2014

Curso/ Ciclo	Educación Primaria(1)	Educación Primaria a través del progama. Aulas Itinerantes(1)	Educación Primaria flexible(1)	Educación Secundaria Obligatoria	Educación Secundaria Obligatoria flexible	Educación para personas adultas a distancia(2)	Bachillerato	Bachillerato en colegios privados españoles en el extranjero
I	125	22	16	95	15	10	165	80
2	101	18	32	91	8	3	258	83
3	109	19	25	67	3	24	a	a
4	a	a	a	72	2	39	a	a
Total	335	59	73	325	28	76	423	163

1. Los datos reflejan el número de alumnos por ciclo en vez de por curso.

2. Se imparten los módulos I, II, III y IV, equivalentes a los niveles 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

a. Datos no aplicables a esta categoría.

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

147. Para ampliar información sobre el programa de Aulas Itinerantes consultar el apartado C3.2 del presente INFORME.

148. Estos colegios son el Col-legi del Pirineu (en Andorra), el Colegio Español de Bata y el Colegio Español de Malabo (ambos en Guinea Ecuatorial), adscritos al CIDEAD por resolución de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Durante el curso 2013-2014 han coexistido los materiales de Bachillerato a distancia del CIDEAD vía *online* con 43.932 descargas, los materiales en el tradicional soporte electrónico en CD-ROM –para aquellos centros o estudiantes que así lo soliciten– y la edición restringida en papel, dirigida a alumnas y a alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el CIDEAD ha trabajado junto con el INTEF en la visualización de libros digitales para la educación a distancia del proyecto Ed@d[149].

Asimismo se ha finalizado el proyecto de digitalización de los libros de Bachillerato y COU del antiguo Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) –cuyas funciones y compentencias asumió el CIDEAD por el Real Decreto 1180/1992–, de los que quedaban muy pocas existencias, resultando esta tarea de digitalización fundamental para preservar este legado institucional.

A lo largo del curso de referencia del presente informe, el CIDEAD también ha acometido el proyecto de dotar de materiales didácticos específicos de enseñanza a distancia a los alumnos y alumnas de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)[150]. Ha contado para ello con un equipo de docentes expertos trabajando en la elaboración de los contenidos para el nivel B1, y se continuará en el curso 2015-2016 con el nivel B2. Estos materiales se integrarán en la plataforma digital Moodle del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Aula Internacional). También se ha realizado la revisión y mejora de los contenidos de los niveles A1 y A2.

Curso de formación del profesorado en educación distancia

En el campo de la formación del profesorado, el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) ha desarrollado, a través de internet, la sexta edición del «Curso de formación de profesorado en educación a distancia», en el que se han realizado 180 inscripciones pertenecientes al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y 15 pertenecientes a comunidades autónomas.

En esta edición se han diseñado actividades dirigidas a las tareas reales del profesorado a distancia, de tal manera que cada participante ha dispuesto de un espacio propio en la plataforma Moodle que le ha permitido actuar igual que lo haría en su trabajo como organizador del curso, autor de contenidos y docente, sobre el mismo entorno que va a utilizar en las tareas propias de esta modalidad educativa.

Programa *That´s English!*

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) desarrolla el programa *That´s English!* para la enseñanza de la lengua inglesa a distancia. Se realiza en colaboración con las comunidades autónomas –a excepción de Cataluña, Murcia y País Vasco–, el BBVA y Radiotelevisión Española. En el curso 2013-2014 ha albergado a 48.685 estudiantes, lo que ha supuesto una disminución de 10 puntos porcentuales respecto al curso anterior, en el que hubo 5.159 matrículas más. La distribución del número de estudiantes por comunidades y ciudades autónomas se muestra en la figura C3.18.

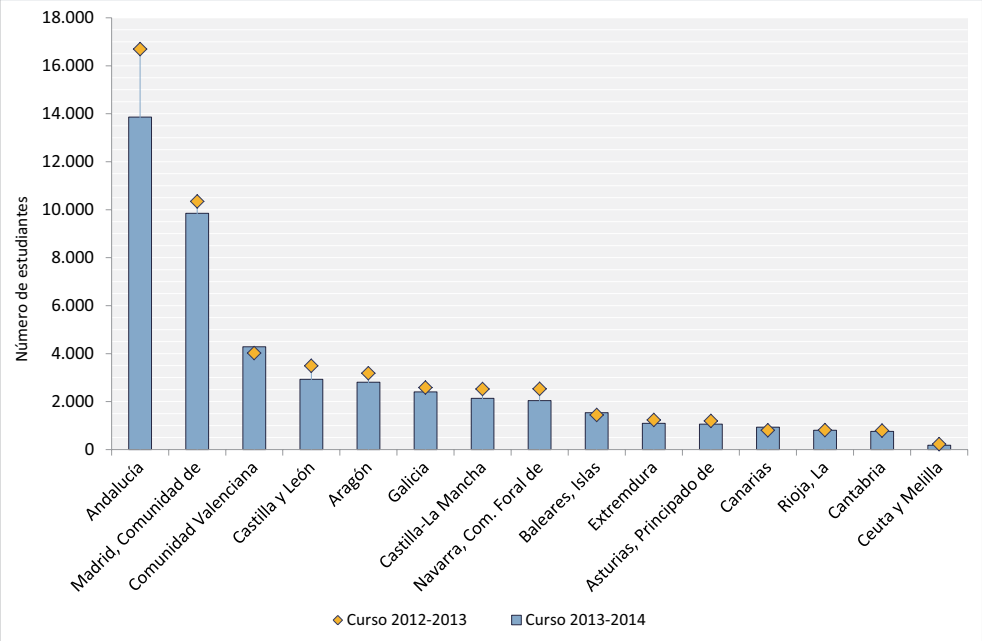
A lo largo del curso 2013-2014 se ha comenzado el desarrollo de los materiales para el nivel avanzado, que se completarán en el curso 2015-2016. Se pretende así equiparar las ofertas presencial y a distancia del idioma inglés que se imparte en las Escuelas Oficiales de Idiomas al desarrollar materiales para este nivel.

El hilo conductor de estos materiales son los programas de televisión que se emiten en TVE2, mediante los cuales los estudiantes pueden desarrollar la destreza de comprensión oral. Los materiales se complementan con el libro y el DVD del alumno. Asimismo, se ha continuado con la carga de materiales a la plataforma digital *e-learning*, mediante la cual el estudiante puede acceder desde cualquier lugar y cualquier dispositivo al material didáctico del programa, a un diccionario electrónico, y a las herramientas de comunicación con su tutor o tutora y con otros compañeros.

149. < http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/ >

150. Este programa, perteneciente a la acción educativa en el exterior del MECD, está dirigido al alumnado residente en el exterior y escolarizado en niveles no universitarios, y tiene como objetivos conseguir un nivel adecuado de competencia lingüística en español, el mantenimiento de los vínculos con la lengua y cultura de origen, y el conocimiento de la realidad española.

Figura C3.18
Distribución del número de estudiantes del programa *That´s English* por comunidades y ciudades autónomas. Cursos 2012-2013 y 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c318.pdf >

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Aula Mentor

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, coordina e impulsa desde hace más de veinte años en colaboración con Consejerías de Educación de las comunidades autónomas, entidades locales y otras instituciones nacionales e internacionales, una iniciativa de formación abierta para personas adultas a través de internet denominada Aula Mentor[151]. Se trata de un modelo consolidado de cooperación entre Administraciones públicas que permite rentabilizar esfuerzos y recursos. Los costes tutoriales se cubren con la reducida matrícula que abonan los alumnos y las aulas se utilizan para otras acciones formativas de carácter presencial, lo que añade un alto grado de eficiencia en la explotación de los recursos materiales y humanos. El reconocimiento internacional de Aula Mentor queda reflejado por la participación de diversos países latinoamericanos, así como por haber sido reconocida como una de las catorce buenas prácticas en el «Inventory of outreach strategies to enable people to go one step up» de la Dirección General para la Educación y la Cultura de la Comisión Europea.

La tabla C3.6 resume la presencia de Aula Mentor en España y en países iberoamericanos durante el curso 2013-2014, y muestra la distribución por países del número de aulas y del número de matrículas para en el curso de referencia.

Los objetivos generales de las acciones formativas se orientan en torno al impulso de la empleabilidad, con especial atención a los yacimientos de empleo, el fomento del espíritu emprendedor, el desarrollo personal, el fomento de la cultura y el uso sostenible y eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación. Las acciones formativas se desarrollan a través de cursos de carácter profesional (véase la tabla C3.7) cuya matrícula está permanentemente abierta, proporcionando con ellos una alternativa en materia de formación a la población adulta que no tiene oportunidad de asistir a la oferta presencial y cuyo ritmo de aprendizaje y/o dedicación requiere un sistema totalmente flexible no sujeto ni a horarios ni a plazos de ningún tipo.

151. < http://www.mentor.mec.es >

Tabla C3.6
Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2013-2014

	Número de aulas	Número de matrículas
España	458	17498
Honduras	3	703
Nicaragua	5	707
Panamá	5	940
Paraguay	1	25
Perú	1	48
Total	473	19.921

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Tabla C3.7
Número de cursos de la iniciativa Aula Mentor según el área formativa. Curso 2013-2014

Tecnologías de información y la comunicación	
Iniciación a la informática e Internet	6
Redes y equipos	11
Ofimática	6
Diseño y Autoedición	16
Diseño Web	5
Programación	18
Medios Audiovisuales	10
Emprendedores	
Creación y administración de PYME	4
Gestión comercial y financiera de PYME	7
Gestión de RR. HH	4
Tributos	6
Iniciativas Empresariales	8
Cultura, formación general e Idiomas	
Idiomas (Inglés)	8
Cultura y formación general	10
Salud y Educación	
Salud	6
Educación	9
Medio ambiente, energía e instalaciones	
Energía	5
Ecología	4
Instalaciones y control	5
Carácter profesional	
Hostelería y Turismo / Administración y gestión / Servicios socioculturales y a la comunidad / Madera, mueble y corcho / Comercio y marketing / Textil, piel y cuero	22

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

La Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, a través de su servicio de formación abierta Aula Mentor, está trabajando especialmente en los ejes siguientes:

- promover el reconocimiento social de los aprendizajes no formales;
- establecer mecanismos de acreditación de dichos aprendizajes;
- analizar las posibles vías para clasificar a todos los proveedores de formación;
- establecer pasarelas entre los diferentes aprendizajes, y en concreto entre la educación no formal y el mundo laboral, y entre la educación no formal y el sistema reglado;
- incrementar la difusión de la oferta formativa y contribuir a la información y orientación en materia de aprendizaje.

Durante el año 2014 se han realizado otras iniciativas de formación entre las que destaca, dentro del convenio existente con el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, el impulso de una experiencia de formación semipresencial con los materiales y la plataforma de Aula Mentor. Esta experiencia ha comenzado con la oferta de un curso de Introducción a la Informática con 55 aulas participantes y 865 estudiantes matriculados.

C3.6. Becas y ayudas al estudio

La política de becas y ayudas al estudio es un instrumento privilegiado 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[152], las becas no se convocan en régimen de concurrencia competitiva, lo que significa que se conceden a todos los solicitantes que cumplan los requisitos especificados en las bases de la convocatoria. La beca se convierte así en un derecho del estudiante que cumpla las condiciones establecidas en la ley.

El Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto[153], estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y modificó parcialmente, mediante la inclusión de la disposición final segunda, el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre[154], por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.

En lo que se refiere a las becas y ayudas al estudio personalizadas destinadas a estudiantes de enseñanzas postobligatorias no universitarias, la modificación del Real Decreto 1721/2007 supone:

- Un cambio en el sistema de cálculo del importe total de la beca, pasando de componentes de las becas (compensación, gastos de desplazamiento, gastos de residencia, material escolar, escolarización, matrícula y plus de rendimiento) al de modalidades de beca por cuantías. Una beca podrá incluir alguna o algunas de las siguientes cuantías fijas (beca de matrícula, ligada a la renta del solicitante, ligada a la residencia del estudiante, beca básica) y una cuantía variable y distinta para los diferentes solicitantes que resultará de la aplicación de una fórmula en la que se tiene en cuenta la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar.
- Una modificación en los requisitos académicos exigibles para la obtención de beca o ayuda a los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores y otros estudios superiores no universitarios, que pasan a ser los establecidos en dicho real decreto para los universitarios del área de Artes y Humanidades.

Actuaciones

Se incluyen en este apartado las actuaciones previstas en la normativa más arriba referida, cuyos datos económicos derivan tanto de las condiciones publicadas en las distintas convocatorias del curso de referencia, como de la información adelantada disponible.

Programa de ayudas para la financiación de libros de texto y material escolar

Este programa tiene por objeto el establecimiento de los mecanismos de cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las comunidades autónomas, exceptuando el País Vasco, con el fin de compensar

152. < BOE-A-2005-19005 >
153. < BOE-A-2013-8559 >
154. < BOE-A-2008-821 >

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. Comporta una colaboración con las familias en la financiación de la adquisición de libros de texto y el material didáctico e informático destinado al alumnado matriculado en los niveles obligatorios de la enseñanza en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

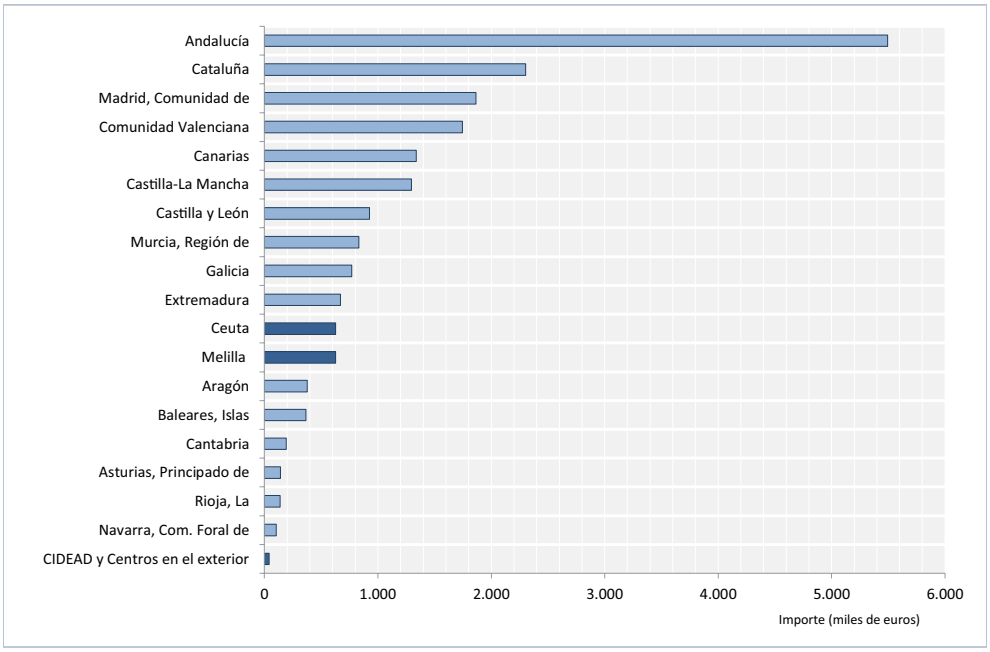
La Resolución de 20 de diciembre de 2013[155] formalizó los criterios de distribución aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante, de los créditos para el año 2013 para el desarrollo del programa para la financiación de los libros de texto y material didáctico en los niveles obligatorios de la enseñanza. El importe total de las ayudas ascendía a la cantidad de 20.000.000 euros, un 37,5 % menos que el año anterior, haciendo una asignación de crédito de 1.440.390 euros –que representa un incremento de un 11,3 % con respecto a la de 2012– para la aplicación del programa en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. No obstante, hay que indicar que se ha incluido en dicha asignación la financiación con 148.685 euros de la participación en la Olimpiada Matemática, en la Olimpiada Física y en la Olimpiada Química, por lo que la parte destinada a libros de texto y material didáctico queda prácticamente igual a la del curso anterior, disminuyendo tan solo un 0,2 %. De acuerdo con ello, la cantidad total que se distribuyó a las comunidades autónomas, a excepción del País Vasco, en el año 2013 ascendió a 18.559.610 euros. Esta cifra supone una reducción, con respecto al curso pasado, del 40 % en lo que se refiere a la aportación por parte del Ministerio al programa de ayudas para la financiación de libros de texto y material escolar en dichas comunidades autónomas.

El criterio de distribución entre comunidades autónomas toma en consideración dos variables: la tasa de riesgo de pobreza de cada comunidad autónoma en el año 2011, publicada por el Instituto Nacional de Estadística, y el número de alumnos matriculados en enseñanzas obligatorias en dicha comunidad.

Por otra parte, y en su ámbito de gestión, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante las correspondientes resoluciones, convocó ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático, para el curso escolar 2013-2014, dirigidas a los centros de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla,

Figura C3.19

Distribución, por comunidad autónoma y ámbito de gestión del Ministerio, del importe del crédito destinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte al programa de ayudas para la financiación de los libros y material didáctico en los niveles obligatorios de la enseñanza en centros sostenidos con fondos públicos. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c319.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

155. < BOE-A-2014-172 >

los centros españoles en el exterior y el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). La Resolución de 28 de junio de 2013[156] tuvo por objeto la convocatoria de 381 ayudas, para libros de texto y material didáctico e informático, por un importe de 40.005 euros para las alumnas y alumnos matriculados en los centros docentes españoles en el exterior y en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) en los cursos de la enseñanza obligatoria. Para el alumnado de los centros docentes de Ceuta se establecieron 5.970 ayudas, mediante la Resolución de 28 de junio de 2013[157], dotadas con un importe máximo de 626.850 euros. Asimismo, mediante la Resolución de 28 de junio de 2013[158], se convocaron 5.970 ayudas, por un importe máximo de 626.850 euros, para el alumnado de Melilla. La financiación prevista en este programa y destinada a los centros en el exterior y al CIDEAD no sufrió variación con respecto al curso 2012-2013; sin embargo, en el caso de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla se produjo una reducción de un 16,9 % y un aumento de un 25,2 %, respectivamente.

La aplicación de los criterios citados dio como resultado la distribución que se refleja en la figura C3.19.

Becas para estudios postobligatorios y superiores no universitarios

Por Resolución de 13 de agosto de 2013[159], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general y de movilidad, para alumnado que cursase estudios postobligatorios y superiores no universitarios durante el curso académico 2013-2014, con validez en todo el territorio nacional.

De acuerdo con ella, pudieron solicitarse becas para realizar cualquiera de los siguientes estudios: primer y segundo cursos de Bachillerato; Formación Profesional de grado medio y de grado superior; enseñanzas artísticas profesionales; enseñanzas deportivas; enseñanzas artísticas superiores; estudios de idiomas realizados en escuelas oficiales de titularidad de las Administraciones educativas, incluida la modalidad a distancia; estudios religiosos superiores; y estudios militares superiores. Además, se convocaron ayudas al estudio para el alumnado que cursara alguno de los siguientes estudios con validez en todo el territorio nacional: curso de acceso y cursos de preparación para las pruebas de acceso a la formación profesional impartidos en centros públicos y en centros privados concertados que tengan autorizadas enseñanzas regladas de Formación Profesional y Programas de Cualificación Profesional Inicial. Las becas pueden comprender los componentes que se indican en la tabla C3.8 y su cuantía será igual a la suma de aquellos a los que tenga derecho cada estudiante.

Tabla C3.8
Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2013-2014

Unidades: euros

	Importe
Cuantía fija ligada a la renta del estudiante	1.500
Cuantía fija ligada a la residencia del estudiante	1.500
Cuantía básica	200
Cuantía variable resultante de la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar	≥ 60
Cuantía adicional por domicilio familiar en la España insular, o en Ceuta o Melilla	D[1]

1. Los beneficiarios de beca con domicilio familiar en la España insular, o en Ceuta o Melilla, 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, dispondrán de 442 euros más sobre la beca que les haya correspondido. Esta cantidad adicional será de 623 euros para los becarios con domicilio familiar en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, Gomera, Hierro, La Palma, Menorca, Ibiza y Formentera. En el caso de que el estudiante tenga que desplazarse entre las Islas Baleares o las Islas Canarias y la Península, las cantidades anteriores serán de 888 euros y 937 euros, respectivamente.

Fuente: Subdirección General de Becas y de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

156. < BOE-A-2013-7929 >
157. < BOE-A-2013-7930 >
158. < BOE-A-2013-7931 >
159. < BOE-A-2013-9041 >

En la tabla C3.9 se reseña el número de becarios de cada uno de los niveles educativos que, de acuerdo con la información adelantada, ha recibido ayuda en la convocatoria general del curso 2013-2014. El alumnado de Bachillerato que obtiene beca es el más numeroso, y la partida destinada a este nivel supera los 224 millones de euros, la más elevada. Se observa además que, si bien el número total de estudiantes de enseñanzas profesionales de grado medio y superior que obtienen beca es inferior al de los que cursan Bachillerato (134.896 frente a 147.570 becarios), el importe total de las becas destinadas a los alumnos y alumnas que cursan ciclos formativos de formación profesional, artes plásticas y diseño o enseñanzas deportivas alcanza, en conjunto, los 222 millones de euros. Por otra parte, en el curso de referencia, 15.482 alumnos de Programas de Cualificación Profesional Inicial disfrutaron de beca, lo que ha supuesto un importe que supera los 4 millones de euros.

Tabla C3.9
Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación según el nivel de enseñanza. Curso 2013-2014

	Becarios	Importe promedio beca	Importe (euros)
Bachillerato	147.570	1519,0	224.157.295
Programas de Cualificación Profesional Inicial	15.482	259,8	4.022.080
Ciclos formativos de Enseñanzas Profesionales de grado medio	62.839	1735,6	109.065.889
Ciclos formativos de Enseñanzas Profesionales de grado superior	72.057	1566,7	112.892.040
Otros estudios	24.135	1046,5	25.257.502
Total	322.083	1476,0	475.394.806

Fuente: Subdirección General de Becas y de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuando se efectúa la comparación con respecto al curso 2012-2013 se advierte que el número de becarios se ha visto reducido en un 3,9 %, de 335.102 a 322.083 beneficiarios, sin embargo el importe total de las becas y ayudas ha aumentado en un 6,6 %, de 441.861.523 euros a 475.394.806 euros. El mayor descenso en el número de beneficiarios –un 5,1 % al pasar de 141.779 a 134.896– se ha producido tanto en los beneficiarios de los ciclos formativos de enseñanzas profesionales, como en la cantidad utilizada en estos niveles que ha sido de 221.957.929 euros frente a los 237.059.335 euros del curso anterior, 6,8 % menos este curso. Asimismo, en lo que respecta a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, el número de becarios ha sido de 15.482, lo que supone un aumento de 284 estudiantes; sin embargo el importe de las becas y ayudas se ha visto reducido en un 61,2 %. En sentido contrario a lo anterior, se puede destacar el comportamiento de las cifras en el alumnado de Bachillerato, que habiendo disminuido en un 6,3 % el número de beneficiarios, la partida destinada a los alumnos de esas enseñanzas experimentó un incremento de un 28,1 %.

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

Mediante Resolución de 13 de agosto de 2013[160], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se convocaron ayudas y subsidios destinados al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo –asociada o bien a algún tipo de discapacidad de la que resulte la necesidad de recibir educación especial o a una alta capacidad intelectual que precise actividades complementarias a la formación reglada– que cursase 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, Programas de Cualificación Profesional Inicial y programas de formación para la transición de la vida adulta. Se han mantenido los mismos componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios del curso anterior, que se muestran en la tabla C3.10.

Para el curso 2013-2014, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y según la información adelantada disponible, 77.470 becarios, un 10,6 % más que el curso anterior, han recibido en promedio 946,71 euros, y el importe total de estas ayudas se ha incrementado en un 13,1 %, siendo la cantidad empleada de 73.342.210,32 euros.

160. < BOE-A-2013-9040 >

Tabla C3.10
Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014

Unidades: euros

	Niveles obligatorios	Niveles postobligatorios
Enseñanza	862	862
Transporte escolar	617	617
Comedor escolar	574	574
Residencia escolar	1.795	1.795
Transporte de fin de semana	442	442
Transporte urbano	308	308
Reeducación pedagógica	913	913
Reeducación del lenguaje	913	913
Altas capacidades intelectuales	913	913
Material didáctico	105	204

Nota: Las cuantías establecidas en la tabla anterior para las ayudas o subsidios de transporte se incrementarán hasta en un 50 % cuando el alumno tenga discapacidad motora reconocida superior al 65 %.

Fuente: Subdirección General de Becas y de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Programa de inmersión lingüística para el aprendizaje del inglés en enseñanzas obligatorias

El conocimiento de un idioma extranjero contribuye, de un modo sustantivo, a la formación integral del alumnado. Su aprendizaje se ha convertido en un objetivo fundamental de los sistemas educativos, porque favorece la libre circulación de las personas, hace posible la comunicación con ciudadanos de otros países y constituye una exigencia del mercado laboral. En este sentido, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre[161], para la mejora de la calidad educativa, apoya decididamente el plurilingüismo y los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera.

A estos efectos, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha puesto en marcha un Programa de Inmersión Lingüística destinado al alumnado del último ciclo de la Educación Primaria y del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Este programa, se desarrolla durante el periodo vacacional del verano y consiste en la asistencia a colonias en las que se trabajarán prioritariamente los aspectos orales del aprendizaje de la lengua inglesa.

Por la Resolución de 10 de febrero de 2014[162] se convocaron 2.200 ayudas individuales para la asistencia del alumnado a las referidas colonias, que se celebraron en dos turnos de asistencia, de dos semanas cada uno, en la primera y segunda quincena de agosto. A cada colonia asistieron 200 alumnos, distribuidos en dos grupos de 100.

Las actividades se desarrollaron en el curso de referencia del presente INFORME y tuvieron lugar en 11 colonias, en instalaciones situadas en distintos puntos de la geografía española del territorio peninsular. Se desarrollaron en régimen de internado y se impartieron clases de lengua inglesa, complementadas con actividades lúdicas y deportivas que propiciaron situaciones de mejora del aprendizaje de la expresión verbal y de la comunicación.

El total de solicitudes presentadas a este programa fue de 21.827, de las que se denegaron 196. El número de alumnos asistentes fue de 2.198, y quedaron en lista de espera 18.874. El coste del programa fue de 778.538,60 euros, a lo que habría que añadir 6.570 euros correspondientes a la concesión de 73 ayudas para el transporte de los alumnos con residencia fuera del territorio peninsular, lo que supuso un coste total de 785.108,6 euros.

161. < BOE-A-2013-12886 >
162. < BOE-A-2014-2016 >

Ayudas para el aprendizaje de idiomas en enseñanzas postobligatorias

El Consejo de Europa ha planteado como objetivo para el conjunto del alumnado el conocimiento de dos lenguas extranjeras y ha propuesto 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 se planteó fijar en los Objetivos 2020 de Educación y Formación (ET 2020) un nuevo indicador que consistiría en que los Estados miembros dispongan de al menos un 50 % del alumnado que finaliza la educación secundaria inferior –etapa obligatoria en todos los sistemas educativos de la Unión Europea– con un nivel B1 o superior establecido por el «Marco común europeo de referencia para las lenguas» en el primer idioma extranjero.

En este contexto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte realizó para el curso 2013-2014 las siguientes convocatorias de ayudas para el aprendizaje de idiomas:

– Cursos de inmersión en lengua inglesa organizados por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

  Es indudable que este aprendizaje de idiomas se ha convertido en un objetivo fundamental de las políticas de formación y, singularmente, de quienes se encuentran en edad de prepararse para entrar en el mercado de trabajo y disponen de un buen nivel de conocimiento teórico y gramatical del idioma pero que no han tenido la oportunidad de practicar de forma intensiva la destreza oral y comunicativa. Es precisamente a este sector de jóvenes, de entre 16 y 30 años, al que se dirigen las ayudas que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece a través de la esta convocatoria.

  Por Resolución de 18 de diciembre de 2013[163], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se ofertaron 14.000 ayudas de 568,30 euros destinadas a jóvenes que no hubieran cumplido 30 años a 31 de diciembre de 2014 y que hubieran tenido la condición de becarios en los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Los cursos de inmersión lingüística en inglés tienen una duración de cinco días y se desarrollan en régimen de internado. Se imparten en dos modalidades: modalidad de agilidad oral en Inglés General y modalidad de Inglés Especializado, esta última con dos especialidades, «Ciencias de la Salud y de la Vida» y «Ciencias Sociales y Humanas».

– Cursos de inmersión en lengua inglesa en España.

  La actividad puramente docente, si bien resulta básica, al aportar los fundamentos teóricos del idioma, no siempre resulta suficiente, pues los alumnos españoles no obtienen los resultados esperados en inglés pese a que la enseñanza de esta lengua comienza a una edad más temprana que en la mayoría de países. Las mayores dificultades se observan en la comprensión oral. Es por ello por lo que conviene complementar la enseñanza en el aula con una dimensión práctica en un entorno que simule las condiciones que, para la práctica directa del idioma, pueden darse en un país angloparlante, a lo que debe sumarse el valor añadido de una atención más personalizada dirigida, de forma específica, a mejorar las competencias orales en lengua inglesa de los destinatarios, a potenciar su comprensión auditiva y verbal.

  Por Resolución de 18 de febrero de 2014[164] de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se convocaron hasta 2.000 becas para la participación en un programa intensivo de inmersión lingüística en inglés en España.

  Podía ser beneficiario de esta beca el alumnado que hubiera nacido entre el 1 de enero de 1994 y el 31 de diciembre de 1997, matriculado en Bachillerato, grado medio de Formación Profesional, grado medio de artes plásticas y diseño, enseñanzas deportivas, enseñanzas profesionales de música y danza y enseñanzas de idiomas de nivel intermedio y avanzado; becario de la convocatoria general y de movilidad, debiendo acreditar tener totalmente aprobado el curso anterior, con una nota final mínima de 7 puntos en la asignatura de inglés y estar situado en un lugar del orden de prelación de solicitudes que le permita la obtención de una de las becas convocadas. La beca consistió en un programa de una semana de duración en régimen de internado y pensión completa, a partir del 30 de junio y durante el mes de julio de 2014.

163. < BOE-A-2014-349 >
164. < BOE-A-2014-2543 >

La tabla C3.11 presenta la distribución del número de estudiantes que obtuvieron ayuda en los años 2013 y 2014 para el aprendizaje de idiomas y la cuantía de la financiación. Es notoria la reducción, en 2014 con respecto al año 2013, tanto del presupuesto como del número de becarios en la convocatoria de cursos de inmersión en lengua inglesa, organizados por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, que alcanza un 51,1 %, así como la preservación, en lo esencial, de las cifras relativas a los cursos de inmersión en lengua inglesa en España.

Tabla C3.11
Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación para el aprendizaje de idiomas. Año 2013 y Año 2014

Unidades: euros

	Año 2013			Año 2014		
	Becarios	Importe promedio beca	Importe total	Becarios	Importe promedio beca	Importe total
Cursos de inmersión en lengua inglesa organizados por la UIMP	875	568, 3	497.262,5	428	568,3	243.232,4
Cursos de inmersión en lengua inglesa en España	1.986	873,1	1.733.910,0	1.982	841,8	1.668.450,0
Total	2.861		2.231.172,5	2.410		1.911.682,4

Fuente: Subdirección General de Becas y de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Actuaciones con información de gasto consolidado

Con el fin de complementar la información anterior con la asociada a actuaciones cuyos datos económicos corresponden o derivan de la más reciente información de gasto consolidado, referida del curso 2012-2013 –último disponible– se aportan en este apartado los datos más relevantes convenientemente organizados.

La Estadística de Becas y Ayudas al estudio del curso 2012-2013 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, que comenzó a aplicarse en el curso 2006-2007, por una transferencia de créditos por parte del Ministerio a las comunidades autónomas. para el desarrollo del programa. Este cambio implica la desaparición de los apartados que se publicaban en cursos anteriores referidos al anterior sistema y el replanteamiento de la forma de contabilizar a los becarios: ya no se hace una doble asignación de las ayudas cofinanciadas a la comunidad autónoma correspondiente y al Ministerio, sino que se distribuyen ahora los beneficiarios en función del importe financiado por cada Administración.

Además, en estos últimos años las comunidades autónomas han cambiado los sistemas que venían utilizando para la financiación de libros y material escolar, de forma que el abanico de métodos para ayudar a las familias con este tipo de gastos se ha ampliado considerablemente. 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, se ha hecho necesaria una adaptación de la metodología a la realidad existente que, sin afectar a lo relacionado con la principal variable objeto de estudio en la Estadística, permita recoger la variedad de sistemas existentes reformulando y ampliando el anterior apartado sobre programas de gratuidad. Por este motivo, dentro de la información estadística de Becas y Ayudas al Estudio se incluye un solo anexo denominado «Otros sistemas de financiación de libros», que incluye todos los sistemas de financiación distintos a becas y ayudas.

Enseñanzas básicas

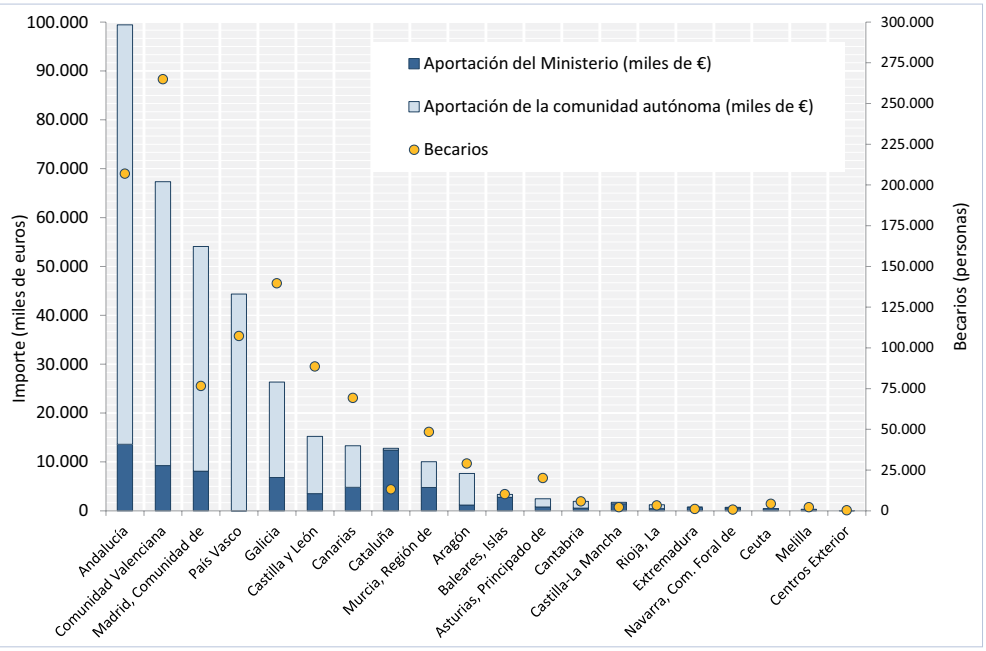
En el curso 2012-2013, el total de alumnos becarios en Educación Infantil, Educación Especial y las enseñanzas obligatorias fue de 1.093.893 personas, frente a las 1.695.501 del curso anterior, lo que supone una disminución del 35,5 %. La aportación económica del conjunto de las administraciones se redujo en un 15,8 %, al pasar de 432.200,3 miles de euros en el curso 2011-2012 a 363.590,6 miles de euros en el año académico 2012-2013. Por un lado, la reducción por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte fue de un 31,4 %, pasando de 105.738,1 miles de euros en el curso 2011-2012 a 72.543,3 miles de euros en el curso 2012-2013; y por otro lado, la reducción del conjunto de las comunidades autónomas fue del 10,8 % (326.462,2 miles de euros en el curso 2011-2012 frente a los 291.047,3 miles de euros en el curso 2012-2013).

En la figura C3.20 se muestra, para el curso 2012-2013, el número de becarios e importe de las becas y ayudas concedidas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. La distribución del importe total de becas concedidas en el curso 2012-2013 en estos niveles educativos (363.590,6 miles de euros) según el tipo de ayuda, en orden de relevancia, fue el siguiente: comedor escolar (45,6%); libros y material didáctico (19,8 %); necesidades educativas específicas (17,8 %); enseñanza (9,6 %); becas de excelencia actividades extraescolares y aula matinal.(3,4 %); residencia (1,7 %); transporte (1,5 %); idioma extranjero (0,5 %).

El importe de los sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a los incluidos en las becas, dirigidas al alumnado de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria y cofinanciadas por el Ministerio de Educación y las consejerías o departamentos de Educación de algunas comunidades autónomas se detallan en la figura C3.21. Dicha figura recoge tanto las aportaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como las que corresponden a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas.

Las ayudas por servicios complementarios (transporte, comedor y residencia) se prestan por las distintas Administraciones autonómicas. En la figura C3.22 se detalla el importe total del gasto consolidado en becas y ayudas concedidas por estos conceptos por las comunidades autónomas, si bien no todas ellas dedican una partida a todos estos tipos de ayudas.

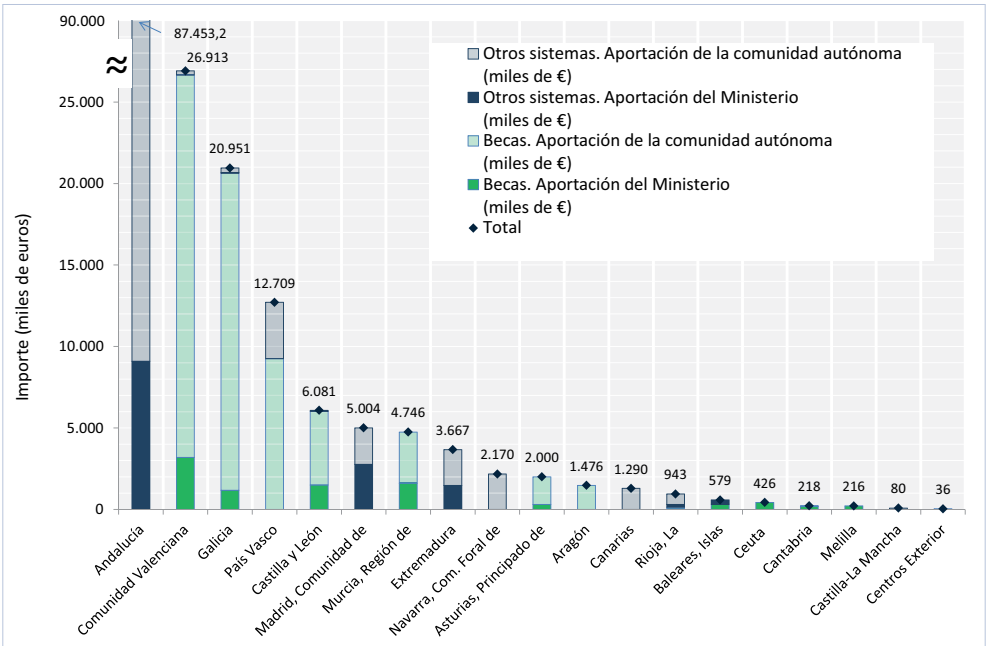
Figura C3.20
Número de becarios e importe de las becas y ayudas concedidas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c320.pdf >

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

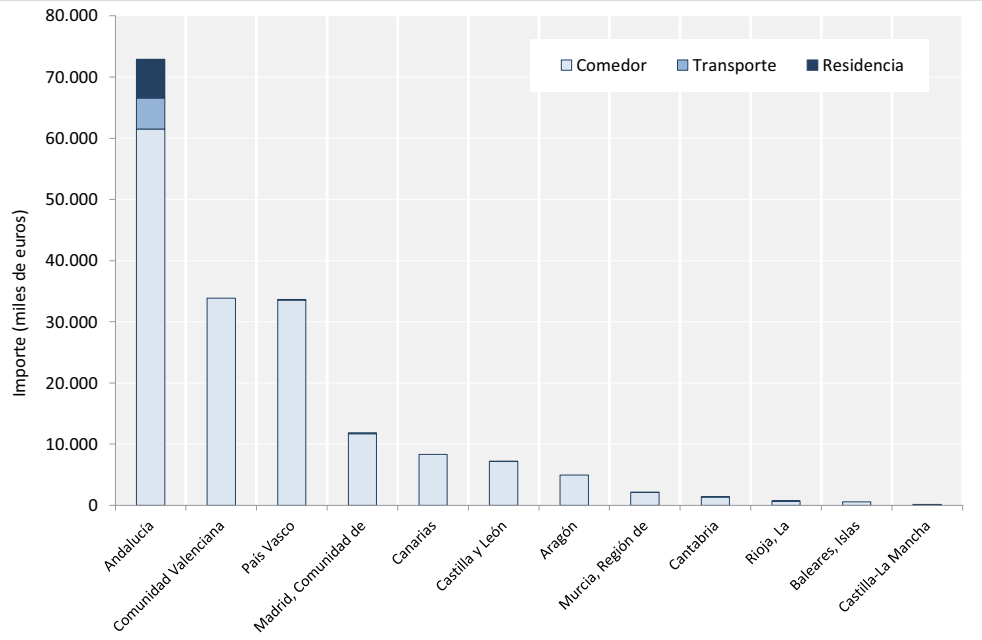
Figura C3.21
Ayudas para libros y material escolar (becas y otros sistemas) en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c321.pdf >

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

Figura C3.22
Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas por las comunidades autónomas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria en servicios complementarios por tipo de ayuda y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c322.pdf >

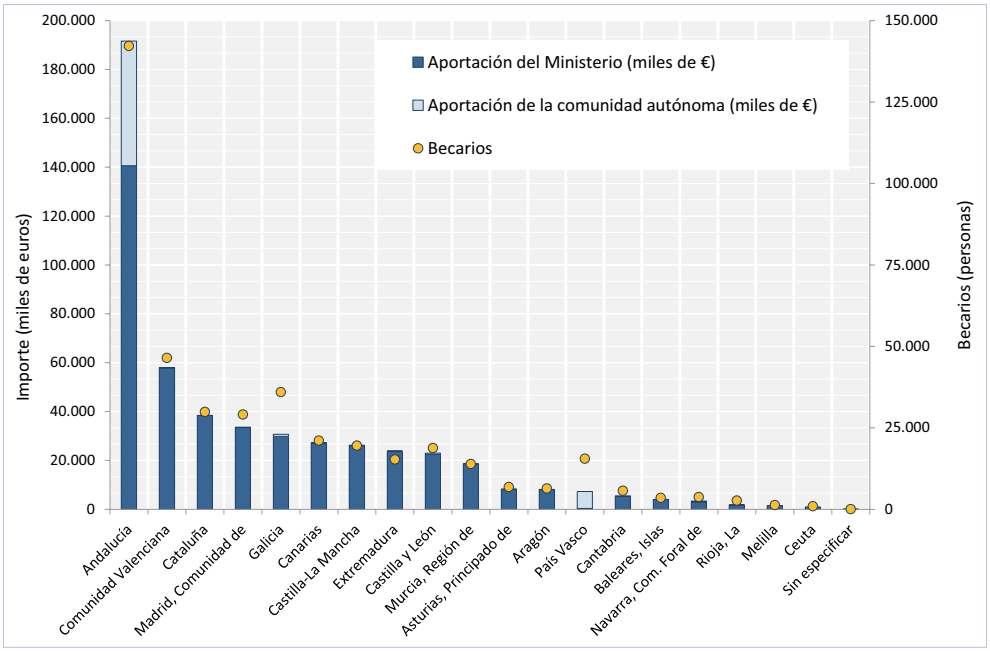
En Islas Baleares, en 'Comedor' pueden estar incluidos importes que responden a la obligación legal del art. 82.2 LOE por haber sido imposible su desagregación.

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

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En la figura C3.23 se muestra, para el curso 2012-2013, el número de becarios y gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. A diferencia de lo que ocurría con las ayudas destinadas a la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria y la Educación Especial, en el caso de las enseñanzas postobligatorias no universitarias la cuantía que aportó el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a las becas y ayudas que se concedieron fue considerablemente superior (451.509,6 miles de euros, un 10,1 % menos que en el curso anterior) a la que aportaron las comunidades autónomas (60.969,9 miles de euros, un 5,4 % menos que en el curso 2011-2012). Aunque algunas Administraciones educativas financiadoras (Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, País Vasco y La Rioja) conocen el número exacto de sus becarios, en el resto puede estar ligeramente sobredimensionado ya que, cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca, se ha utilizado el criterio de considerar un becario por beca. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado, ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Comedor' y 'Residencia' financiadas por dicha comunidad autónoma. Por otro lado, en la Comunidad de Madrid, se incluyen algunos becarios e importes de becas de postgrado.

Figura C3.23
Número de becarios e importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013



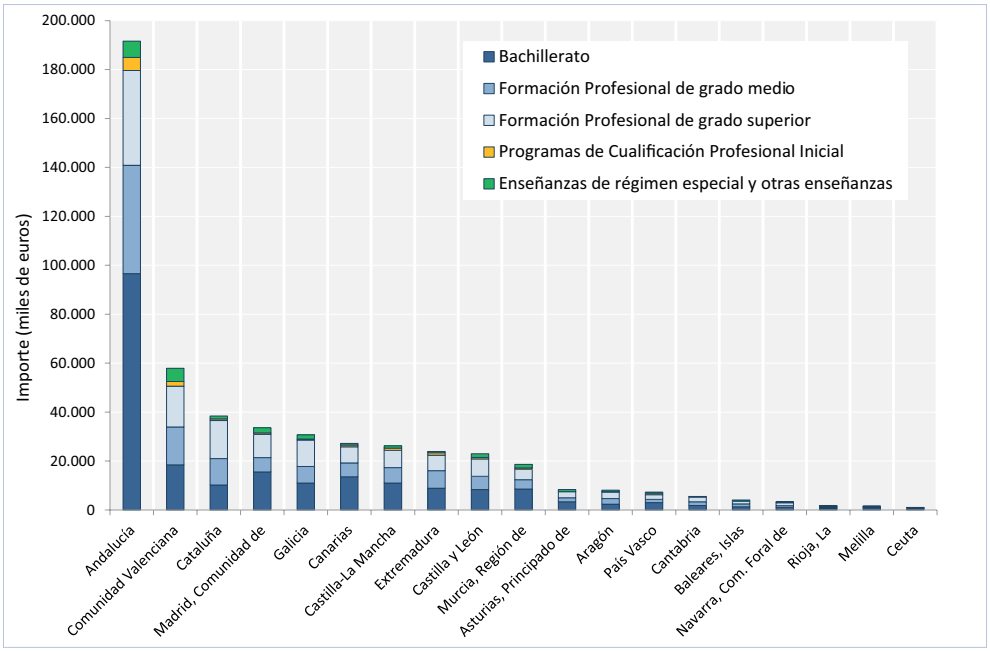
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c323.pdf >

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

En la figura C3.24 se muestra la distribución del gasto consolidado total de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias (512.479,4 miles de euros, en el curso 2012-2013) según la enseñanza y la comunidad autónoma del alumno o alumna. En relación con la distribución del importe total por el tipo de enseñanza, el Bachillerato con el 42,3 % (216.973,8 miles de euros), se sitúa en primer lugar, seguido por la formación profesional de grado superior con el 26,3 % (134.729,6 miles de euros) y por la formación profesional de grado medio con el 23,7 % (121.320,5 miles de euros).

Tal y como se muestra en la figura C3.25, el porcentaje de alumnado becado, respecto al matriculado, varía de forma notable en función del territorio de residencia. Muy por encima de la media estatal de alumnado becario (18,1 %) se sitúan Andalucía, Extremadura, Galicia y la ciudad de Melilla. En el extremo opuesto se encuentran las comunidades de Cataluña, Islas Baleares y Navarra.

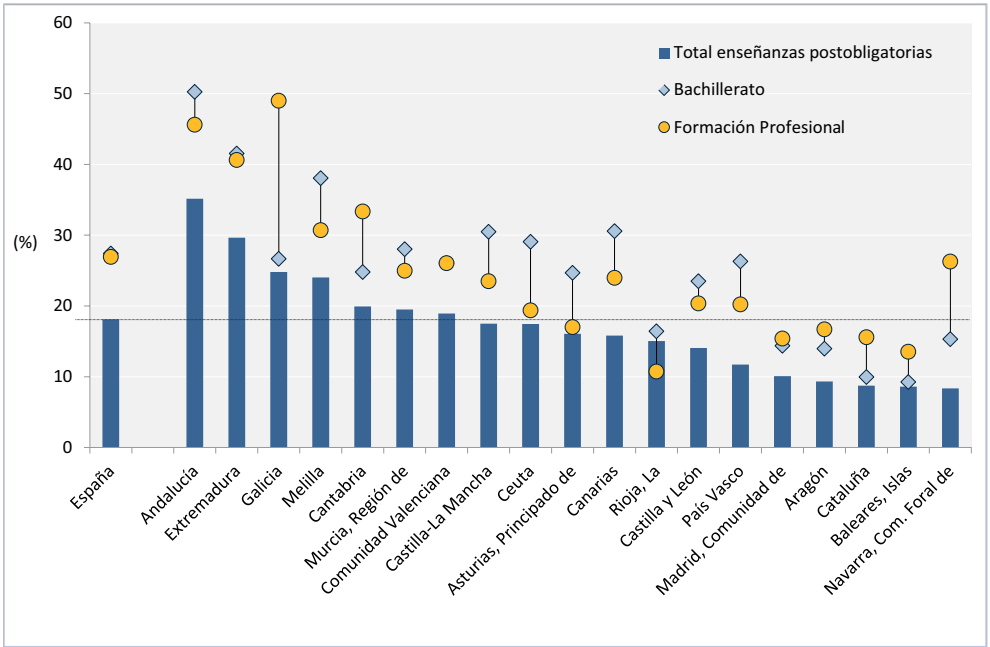
Figura C3.24
Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y comunidad autónoma. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c324.pdf >

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

Figura C3.25
Porcentaje de alumnado becario, respecto al de matriculado, en Bachillerato y Formación Profesional. Curso 2012-2013

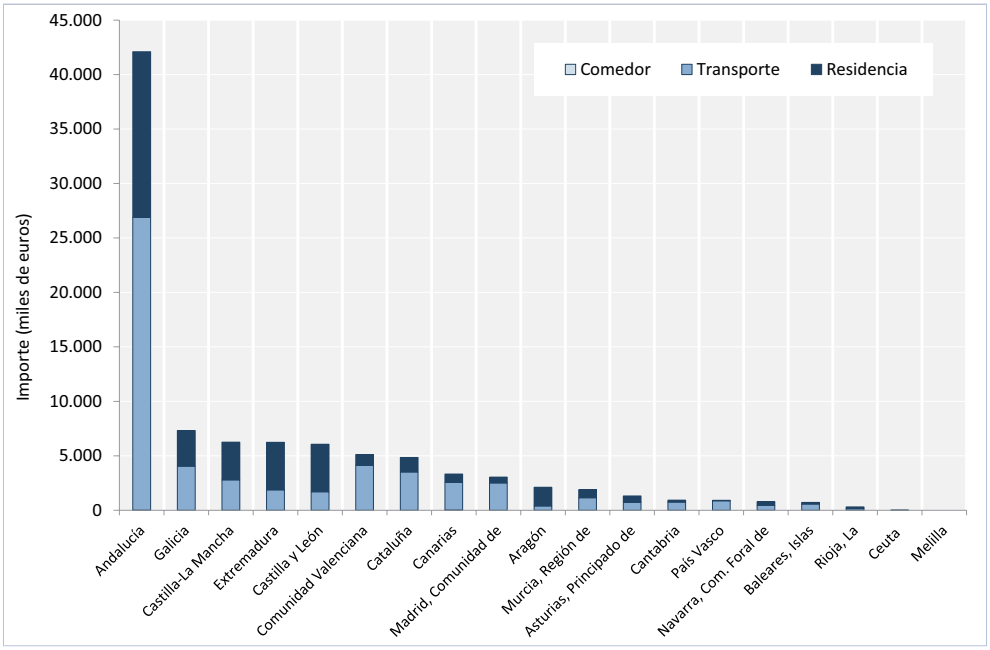


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c325.pdf >

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

Las ayudas por servicios complementarios (transporte, comedor y residencia) para las enseñanzas postobligatorias no universitarias se prestan por las distintas Administraciones educativas, si bien no todas ellas contemplan una aportación por este tipo de ayuda. En la figura C3.26 se detalla el importe de las becas y ayudas concedidas por estos conceptos y su distribución por comunidades autónomas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que en el caso de las enseñanzas obligatorias no realizaba aportación alguna por servicios complementarios, aporta 69.660,10 miles de euros para este tipo de ayudas en las enseñanzas postobligatorias no universitarias.

Figura C3.26
Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias en servicios complementarios por tipo de ayuda y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c326.pdf >

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

Una visión de conjunto

En la tabla C3.12 se muestra el resumen, para el curso 2012-2013 –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 concedidos por las Administraciones educativas en todas las enseñanzas no universitarias por nivel de enseñanza y Administración financiadora. Así, en el curso referido, el importe dedicado a las becas y ayudas fue de 876.070,1 miles de euros, que supone una disminución del 12,3 % respecto a la cantidad invertida en el curso anterior, cuya financiación se distribuyó entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (524.052,9 miles de euros, un 13,8 % menos respecto al curso anterior) y las Administraciones educativas de las comunidades autónomas (352.017,2 miles de euros; en este caso la disminución presupuestaria supuso un 9,9 %).

En la figura C3.27 se muestra la evolución del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, para el periodo comprendido entre los cursos 2009-2010 y 2012-2013. El gasto total efectuado en becas y ayudas concedidas por todas las Administraciones educativas para los niveles no universitarios, en el curso 2012-2013, registró una disminución relativa de un 12,3 % respecto al curso anterior.

Con relación al curso 2009-2010, el importe del gasto total en becas y ayudas para el alumnado de enseñanzas no universitarias para el curso 2012-2013 no ha sufrido variación porcentual; sin embargo, el destinado a enseñanzas postobligatorias no universitarias ha sufrido un incremento relativo positivo, tanto por parte del Ministerio (aumento del 12,2 %) como por parte de las Administraciones de las comunidades autónomas

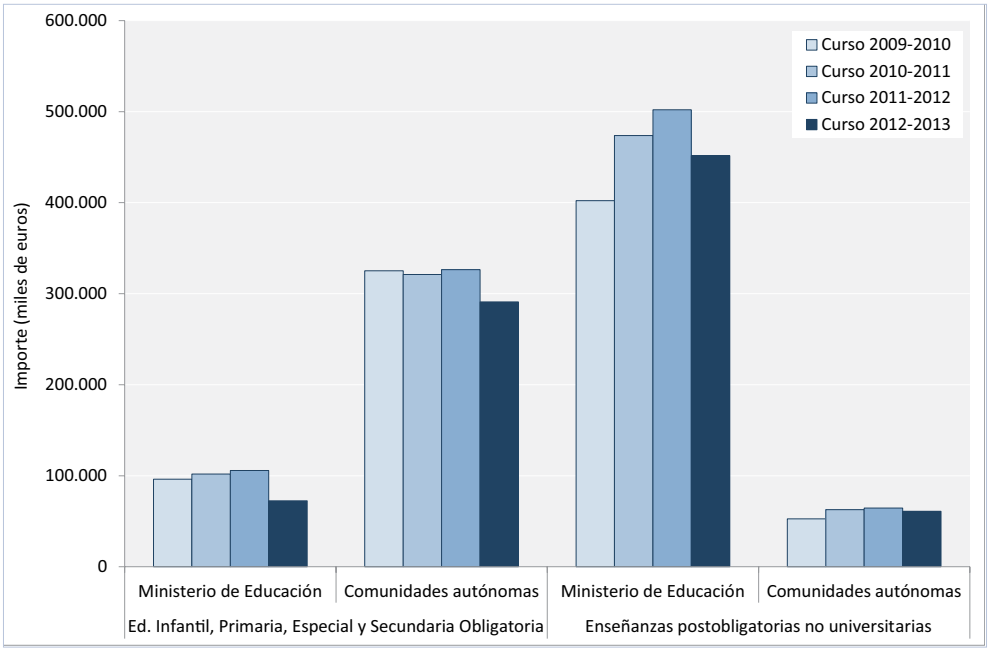
Tabla C3.12
Datos de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Curso 2012-2013

	Becas y ayudas	Becarios	Importe (miles de €)
A. Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial			
A. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	200.811	156.439	72.543,3
A. Comunidades autónomas	1.173.979	937.454	291.047,3
A. Todas las Administraciones	1.374790	1.093.893	363.590,6
B. Enseñanzas postobligatorias no universitarias			
B. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	574.594	342.710	451.509,6
B. Comunidades autónomas	83.838	76.252	60.969,9
B. Todas las Administraciones	658.432	418.962	512.479,5
Enseñanzas no universitarias			
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	775.405	499.149	524.052,9
Comunidades autónomas	1.257.817	1.013.706	352.017,2
Todas las Administraciones	2.033.222	1.512.855	876.070,1

Nota: El número de becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque, cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca, se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C3.27
Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2009-2010 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c327.pdf >

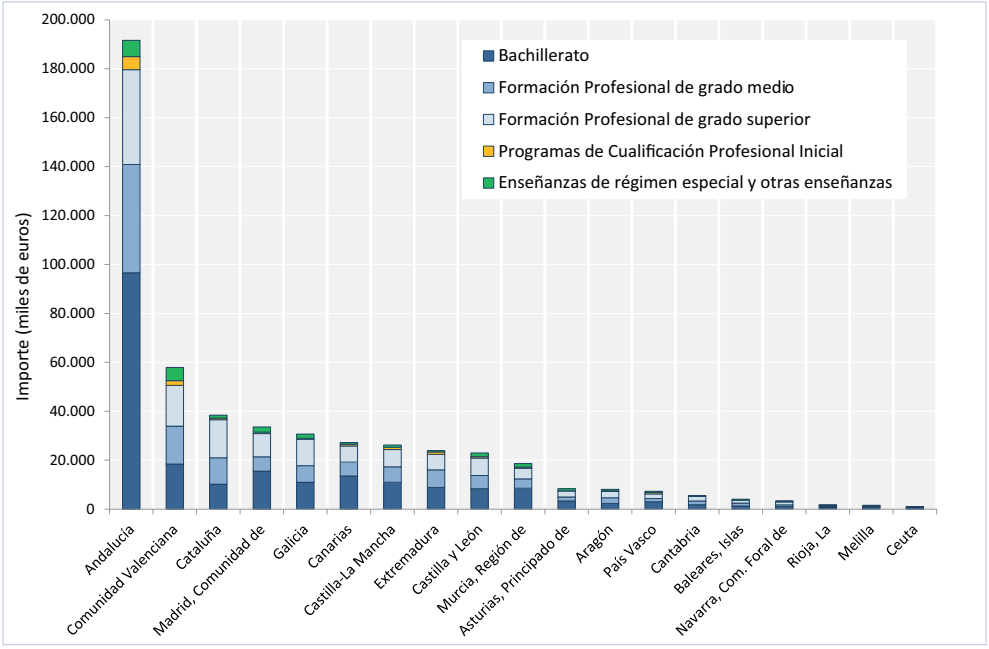
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(incremento del 15,8 %). En lo que se refiere a la evolución del importe de las becas y ayudas dirigidas a los alumnos de enseñanzas básicas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria) entre los cursos 2009-2010 y 2012-13, el importe correspondiente al Ministerio ha disminuido en un 24,6 % y el correspondiente a las comunidades autónomas en un 10,5 %.

En la figura C3.28 se muestra el número de beneficiarios de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora entre los cursos 2009-2010 y 2012-2013.

El número total de beneficiarios de las becas y ayudas para el curso 2012-2013 en los niveles no universitarios descendió a 1.512.855, frente a 2.133.549 en el curso 2011-2012; hay que tener en cuenta que ya no se firmaron convenios de colaboración entre algunas comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para financiar ayudas de libros y material escolar. Estas cifras suponen una disminución del total de beneficiarios de un 29,1 % con respecto al curso anterior. Por niveles, el número de becarios matriculados en enseñanzas postobligatorias no universitarias disminuyó en un 4,5 % y el de los escolarizados en enseñanzas obligatorias, en un 35,5 %.

Figura C3.28
Evolución del número de beneficiarios de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2009-2010 a 2012-2013

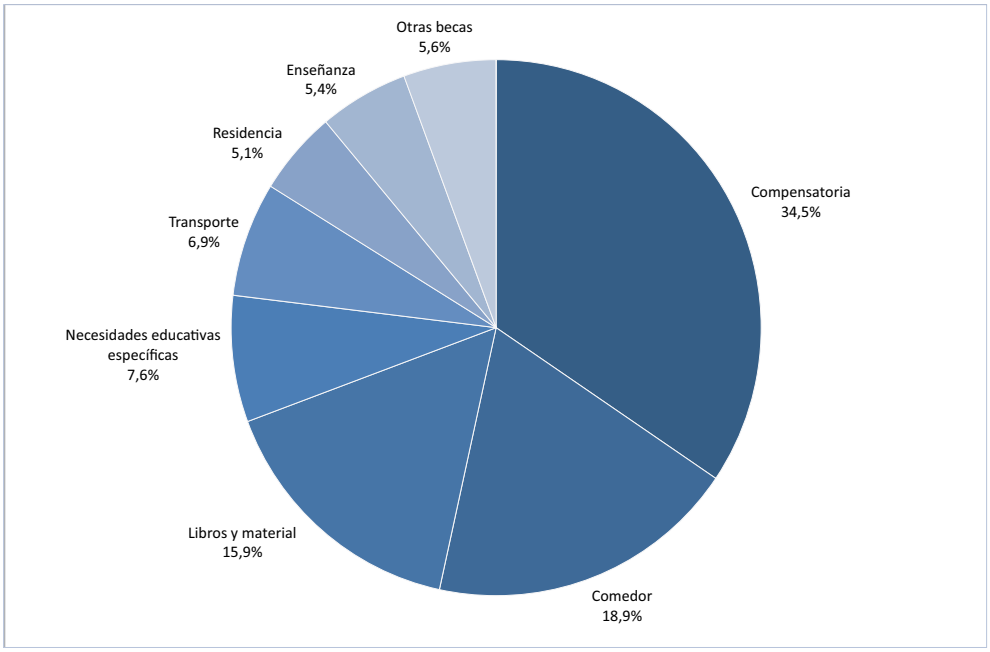


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c328.pdf >

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

En la figura C3.29 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 2012-2013. En ella destacan los servicios complementarios –comedor escolar (18,9 %), transporte (6,9 %) y residencia (5,1 %)–, a los que se destinó el 30,9 % del importe total de becas y ayudas; el componente compensatorio para el alumnado que cursaba estudios postobligatorios y superiores no universitarios, que alcanzó el 34,5 %; y las becas y ayudas dirigidas a la financiación del material escolar, que supusieron el 15,9 % del monto total. Por niveles de enseñanza la cuantía dedicada a las becas destinadas a la Educación Infantil y a las enseñanzas obligatorias fue de 363.590,6 miles de euros; y la destinada a las enseñanzas postobligatorias no universitarias fue de 512.479,5 miles de euros.

Figura C3.29
Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias financiadas por todas las Administraciones educativas por tipo de ayuda y nivel de enseñanza. Curso 2012-2013



Unidades: miles de euros

	Ed. Infantil, Primaria, Especial y Secundaria Obligatoria	Enseñanzas postobligatorias no universitarias	Total enseñanzas no universitarias
Enseñanza	34.853,3	12.863,3	47.716,6
Compensatoria		302.149,3	302.149,3
Transporte	5.414,5	55.032,2	60.446,7
Comedor	165.957,8	30,2	165.988,0
Residencia	6.310,8	38.200,5	44.511,3
Libros y material	72.146,8	66.933,6	139.080,4
Idioma extranjero	1.765,3	2.857,5	4.622,8
Necesidades educativas específicas	64.681,0	2.083,9	66.764,9
Exención y bonificación matrículas		349,90	349,90
Movilidad		3.908,1	3.908,1
Complemento a Erasmus		1.675,8	1.675,8
Proyecto fin de estudios		283,2	283,2
Prácticas en el extranjero		150,2	150,2
Excelencia		54,1	54,1
Otras becas y sin distribuir por tipo	12.461,1	25.907,7	38.368,8
Total	363.590,6	512.479,5	876.070,1

< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c329.pdf >

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

Cuadro C4.1
Evaluación educativa y mejora escolar

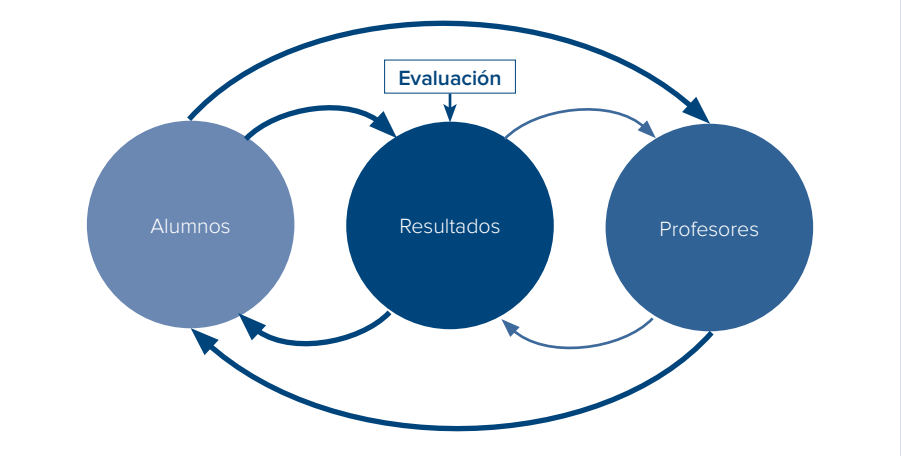
Existe un consenso amplio, tanto en el mundo académico como en el de los organismos internacionales con competencias en educación, en cuanto al papel decisivo que tiene la evaluación educativa en la mejora de los resultados escolares. No obstante, y en aras de facilitar el acierto en la aplicación de las correspondientes políticas, tanto en el nivel *macro* como en el *micro* y en el *meso*, merece la pena profundizar en los mecanismos que vinculan la evaluación educativa con la mejora escolar y hacerlo sobre la base de la evidencia empírica disponible.

La evaluación constituye, en esencia, el procedimiento para averiguar en qué medida se han logrado determinados objetivos previamente definidos. Toda evaluación genera una información que permite actuar retroactivamente sobre la realidad evaluada. Esta suerte de retroalimentación o *feedback* constituye un mecanismo poderoso de aprovechamiento de esa información para la mejora de los procesos de actuación sobre dicha realidad y, consiguientemente, para la mejora de la calidad de los resultados. Es, de hecho, el mecanismo básico –de carácter general– que hace inteligentes las políticas.

En el ámbito propiamente escolar cabe distinguir dos tipos de *feedback* vinculados a la evaluación: el que incide *prima facie* sobre el profesor, y a su través, termina por alcanzar al alumno; y el que concierne directamente al alumno –y a su respuesta en términos de aprendizaje– y llega por esta vía indirecta, pero potencialmente muy efectiva, al profesor.

Este segundo mecanismo, que comporta la identificación de lo que los estudiantes conocen, su grado de comprensión de lo que se les enseña o el origen de sus errores y de sus aciertos –y, a partir de esta información, el desarrollo de la correspondiente actuación correctora o adaptativa de la práctica docente– es lo que explica, en mayor medida, el elevado impacto que tiene el *feedback* a la hora de mejorar los resultados escolares, pues facilita un acoplamiento exitoso y potente entre enseñanza y aprendizaje.

Evaluación y tipos de *feedback*



Fuente: Elaboración propia.

Como es sabido, este es el núcleo esencial de la llamada *evaluación formativa* que constituye, por definición, la modalidad de evaluación generadora de esta forma de *feedback*. Las síntesis meta-analíticas recogidas por John Hattie[1] –que hacen referencia a un total de 30 estudios y 3.835 alumnos– arrojan un valor muy elevado para la magnitud del impacto de la evaluación formativa sobre los resultados escolares (d = 0,90).

Con una intención divulgativa, cabe señalar que un valor para d = 1,00 equivale a cualquiera de los siguientes efectos:

- una mejora en una desviación estándar de los resultados
- un avance de entre 2 y 3 años en el rendimiento de los alumnos
- una mejora en un 50 % del ritmo de aprendizaje
- una correlación con r = 0,50
- que los alumnos sometidos al tratamiento superan en rendimiento al 84 % de los que no lo recibieron

Los anteriores argumentos y evidencias ofrecen algunas pistas fiables sobre la orientación de la evaluación escolar y de su papel en la mejora de los resultados académicos tanto de los centros docentes como del sistema educativo en su conjunto.

1. HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routleldge, Nueva York.

C4. Políticas para la calidad educativa

C4.1. Políticas centradas en el profesorado

Existe un consenso amplio en el plano internacional a la hora de considerar la calidad del profesorado como el principal factor crítico para la mejora de los resultados de los sistemas educativos. Por tal motivo, los organismos multilaterales con competencias en educación y los propios gobiernos, en particular los de los países más avanzados, han hecho de las políticas centradas en el profesorado un objeto prioritario de análisis y de intervención.

Así, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)[165] de la OCDE hizo público en el periodo objeto del presente INFORME su segundo estudio, cuyo objetivo es «proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones para una enseñanza y un aprendizaje eficaces».

El propio informe de la Comisión Europea «Monitor de la Educación y de la Formación de 2014[166]» para España, bajo el epígrafe '3.2 Prioridad para el profesorado', presta una atención especial a las políticas centradas en el profesorado y recurre a los datos de TALIS para efectuar una aproximación a la situación que presentan diferentes países miembros sobre diversos aspectos referidos a la profesión docente.

La formación inicial

En el sistema educativo español, el ejercicio de la docencia en las diferentes enseñanzas escolares requiere 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.

En el caso de los maestros, dicha preparación está integrada en la formación del grado correspondiente, de conformidad con la regulación de la profesión docente que, en sus aspectos básicos, corresponde al Estado.

En el caso del profesorado de educación secundaria, este tipo de formación tiene un carácter de postgrado y su organización es competencia de las Administraciones educativas a través de los oportunos convenios suscritos con sus universidades. El Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre[167], 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 y el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio[168], que 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.

En el curso de referencia de este INFORME se publicó la siguiente normativa que afecta a la formación inicial del profesorado:

– Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio[169], por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre[170], 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.

  Las modificaciones que se recogen en esta orden se refieren a las disposiciones adicional primera y segunda y transitoria única, trasladándose 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.

Una comparación internacional

La formación inicial del profesorado debe proporcionar a los candidatos las bases para una capacitación profesional adecuada, sin embargo es difícil que le prepare para poder afrontar todas las situaciones que se le

165. < TALIS 2013. Results. An International Perspective on Teaching and Learning >
166. < http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2014/monitor2014-es_es.pdf >
167. < BOE-A-2008-19174 >
168. < BOE-A-2010-11426 >
169. < BOE-A-2013-6281 >
170. < BOE-A-2011-15628 >

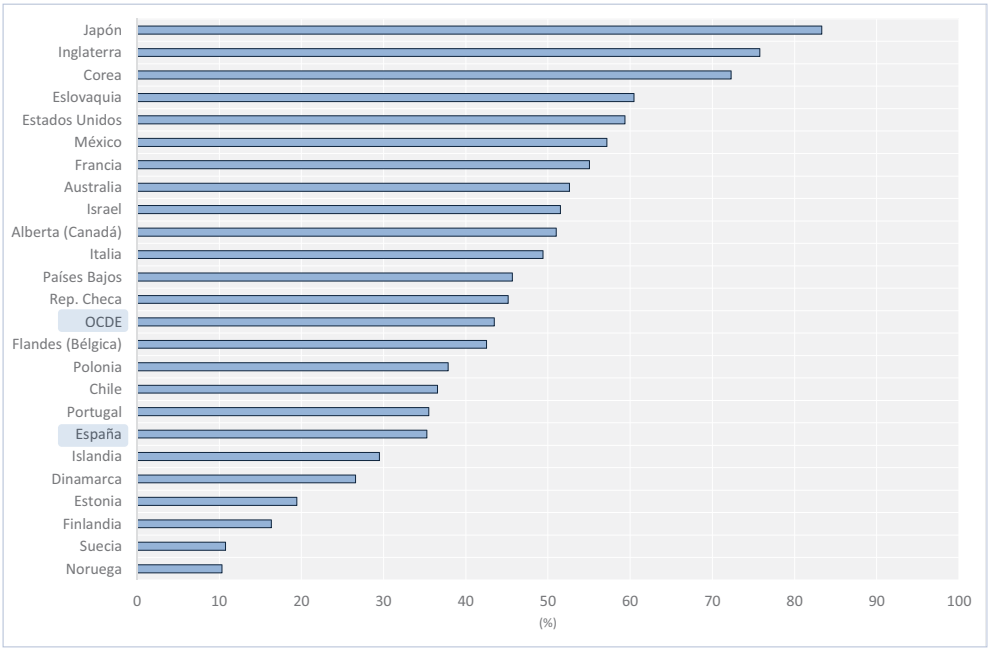
presentarán desde los incios de su carrera docente. Por ello, la Comisión Europea propuso en 2010 establecer programas de iniciación que proporcionen al profesorado novel un vínculo entre la formación inicial y el ejercicio real de la profesión docente.

TALIS define los programas de iniciación para docentes como un conjunto de actividades estructuradas en un centro educativo que sirvan de apoyo a la integración de los profesores en el centro, o a la profesión docente para los nuevos profesores. Los programas de iniciación y tutoría pueden ayudar a los nuevos profesores, en el centro o en la profesión, a enfrentarse con éxito a las dificultades iniciales y a los retos asociados con la docencia; y los de tutoría como una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual profesores con más experiencia apoyan a profesores con menos experiencia; estructura que podría incluir funciones diferenciadas a todos los profesores del centro, no solo a nuevos profesores.

Con respecto a los programas de iniciación a la docencia, en el conjunto de países OCDE analizados en TALIS 2013, el 43,5 % de los docentes informan que han participado en programas de carácter formal de iniciación a la docencia. En la figura C4.1 se puede apreciar que existen considerables diferencias de unos países a otros: desde las elevadas cifras de Japón (83,3 %) o Inglaterra (75,8 %) a las bajas proporciones de Noruega (10,3 %), Suecia (10,7 %) o incluso Finlandia (16,3 %). En España el 35,3 %, algo más de uno de cada tres docentes, afirma haber participado en programas de iniciación formal (véase la figura C4.1).

La tutoría de docencia representa otro de los métodos habitualmente tratados en el desarrollo profesional de los docentes, por este motivo se han incrementado los programas de tutoría para el profesorado principiante en los centros educativos de numerosos países. En la figura C4.2 se muestran ordenados los países de la OCDE de acuerdo con la tasa de participación de los docentes en programas de tutoría, ya sea como tutor o como tutelado; España, con un 10,6 % de participación, ocupa los últimos puestos y con menos de la mitad de la tasa de participación de la media de la OCDE (23,6 %). En la figura se puede apreciar que en la media de los países y regiones OCDE participantes, el 13,4 % de los docentes informa que ha sido tutor de al menos otro docente. En España, apenas el 6,8 % de los docentes declara que ha sido tutor de otros profesores en sus centros de trabajo. También varía considerablemente de unos países a otros el porcentaje de profesores que declara haber tenido asignado otro profesor o profesora como tutor o tutora en su centro de trabajo. En la media OCDE, solo el 10,1% del profesorado declara haberse encontrado en esta situación. Sin embargo, como se puede observar en la figura C4.2, en 11 de los 23 países y regiones analizadas, la proporción de docentes a los que se les ha asignado un tutor que le ayude en su iniciación a la profesión es igual o menor al 5 %. Entre ellos se encuentra España con un 3,8 %.

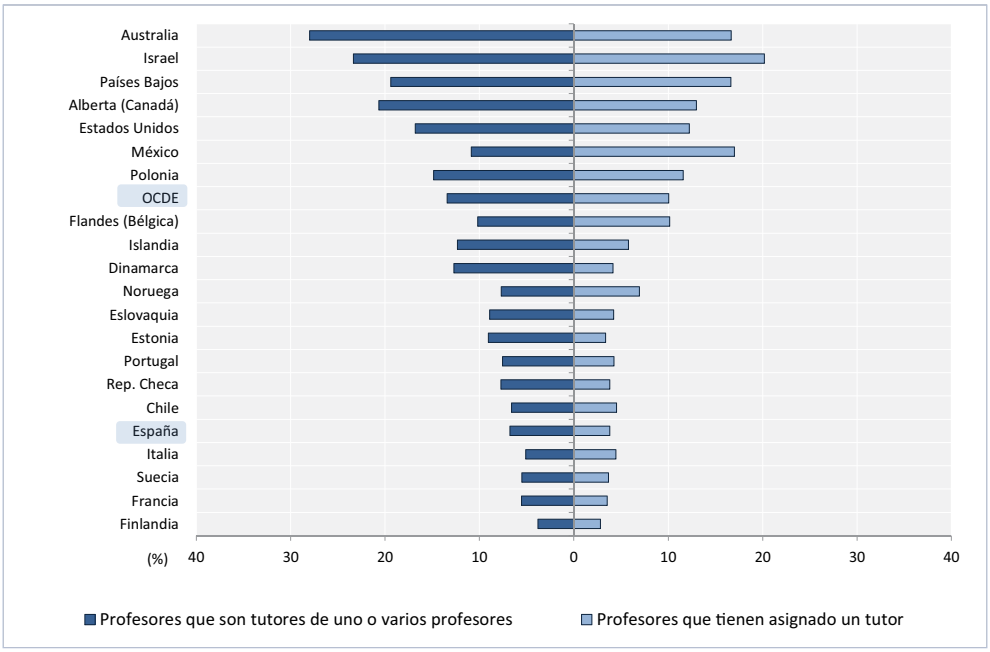
Figura C4.1
Participación en programas de iniciación formal a la docencia en los países de la OCDE. TALIS 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c401.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning.* < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

Figura C4.2
Participación en programas de tutoría en los países de la OCDE. TALIS 2013

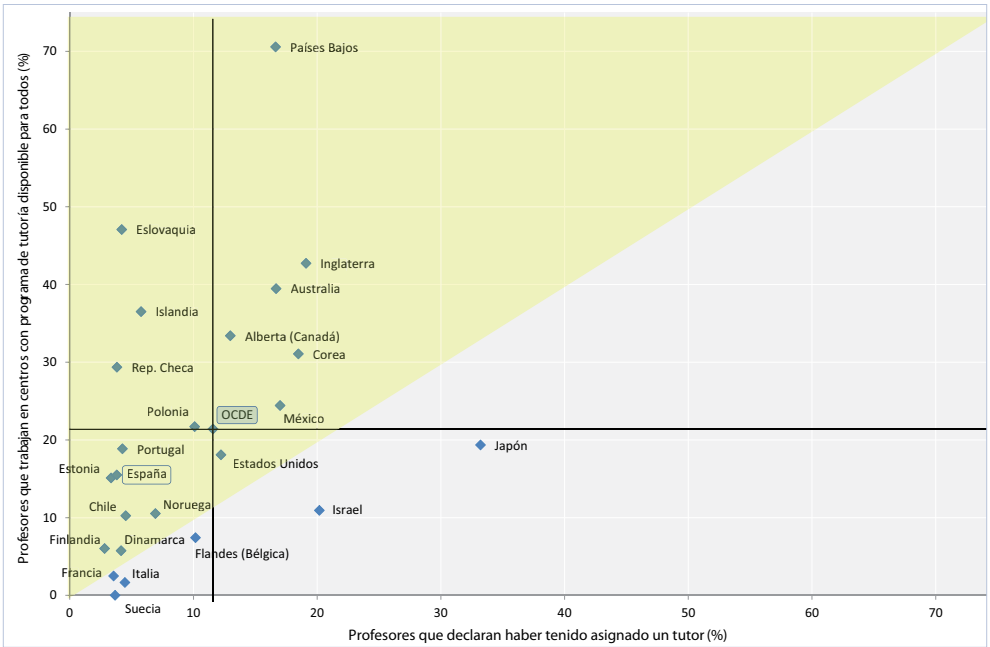


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c402.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

Por su parte, la figura C4.3 muestra los porcentajes de docentes que trabajan en centros que disponen de programa de tutoría para sus profesores frente al porcentaje de docentes que declaran haber contado con un tutor. Se aprecia en ella un gran déficit de tutores en la mayoría de los países y regiones de la OCDE participantes en la encuesta TALIS 2013.

Figura C4.3
Porcentaje de docentes que trabajan en centros que disponen de programa de tutoría para todos sus profesores frente al porcentaje de docentes que han contado con un tutor



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c403.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

La formación permanente

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo[171], de Educación, en su artículo 102.1, considera la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En lo que sigue se señalan las líneas prioritarias de actuación y se describen el Plan de formación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las actuaciones correspondientes.

Líneas prioritarias de actuación

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha definido sus dos grandes líneas de actuación: el Plan de Cultura Digital en la escuela y el Marco de desarrollo Profesional Docente. En el seno de las ponencias del marco, «Competencias profesionales docentes» y «Competencia digital docente», se trabaja con el objetivo de mejorar el desempeño profesional de los docentes para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado. En el curso 2013-2014, las líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado, establecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, han permitido articular y desarrollar los planes de formación en las Consejerías de Educación de España en el exterior y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Asimismo, se han desarrollado acciones formativas de ámbito nacional en las que ha participado profesorado procedente de todo el territorio español. Estas acciones fueron alfabetización múltiple, inmersión digital, creatividad y emprendimiento, lenguas extranjeras, atención a la diversidad, cultura científica, habilidades directivas y estilos de vida saludable.

Plan de formación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Formación en red

El proceso creciente de digitalización que vive nuestra sociedad está generando una profunda transformación en nuestra manera de relacionarnos, de aprender, educar y trabajar, gestionar y liderar personas, proyectos y organizaciones. Esta transformación que afecta, entre otros, al mercado de trabajo, debe ser tenida en cuenta a la hora de plantear la actividad educativa, y la formación del profesorado debe capacitar para introducir a sus alumnos en estas nuevas realidades. El aprendizaje y desarrollo de la competencia digital y el desarrollo y la disponibilidad de recursos educativos abiertos promueven cambios importantes, extendiendo la oferta educativa más allá de sus formatos y fronteras tradicionales.

La estrategia «Replantear la Educación», que la Comisión Europea presentó en noviembre de 2012, da prioridad absoluta al desarrollo de las competencias del personal docente, poniendo de manifiesto la importancia de la competencia digital en la sociedad actual y futura, la necesidad de que las tecnologías de la información y la comunicación se integren plenamente en los centros formativos, y que se exploten también las oportunidades sin precedentes que ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad, accesibilidad y equidad de la educación y la formación.

Debido al crecimiento exponencial de los recursos disponibles en internet, están emergiendo nuevas formas de aprendizaje caracterizadas por la personalización, el uso de medios de comunicación digital, el compromiso y la colaboración en comunidades virtuales, y la creación compartida de contenidos de aprendizaje tanto por alumnos como por profesores. Todo ello conforma un nuevo marco de posibilidades para acceder a la formación, con nuevas metodologías y planteamientos, en el que la formación del profesorado en red es la mejor vía de adaptación y desarrollo profesional.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, establece que los programas de formación permanente deberán contemplar 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. Asimismo, faculta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para ofrecer programas de formación de carácter estatal.

La convocatoria de cursos de formación en red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) tiene como finalidad principal actualizar las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado en ejercicio de las distintas enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica de Educación, con objeto de poder responder adecuadamente a las demandas de la sociedad actual.

171. < BOE-A-2006-7899 >

Los destinatarios de los cursos son los docentes, asesores de formación, asesores técnicos docentes, miembros de los departamentos de orientación y de equipos de orientación o de atención temprana de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. También podrán optar a las plazas ofertadas los docentes y asesores técnicos docentes que participen en los programas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

Actualmente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del INTEF, oferta y financia cursos de Formación en Red para el profesorado mediante una convocatoria anual, que se publica en el BOE, en concurrencia competitiva y que tiene dos ediciones, una en febrero y otra en septiembre.

El periodo que cubre este INFORME, curso 2013-2014, se corresponde con los cursos que se ofertaron en la convocatoria de septiembre de 2013 y la primera edición de la convocatoria de cursos de formación en red del año 2014.

En la tabla C4.1 se presenta información sobre las acciones formativas que se ofrecieron en dicho periodo, el número de participantes y el número y el porcentaje de certificaciones emitidas. En total se matricularon 6.820 alumnos, de los que 4.616, un 67,7 % del total, finalizaron el curso correspondiente y obtuvieron el certificado. Por su parte, en la figura C4.4 se presenta la evolución del número de profesores atendidos mediante esta modalidad de formación durante los últimos diez cursos.

Jornadas

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, organizó en el curso 2013-2014 las jornadas «La formación de los profesores en la sociedad digital», dirigidas al profesorado de primaria y secundaria y demás profesionales de la educación.

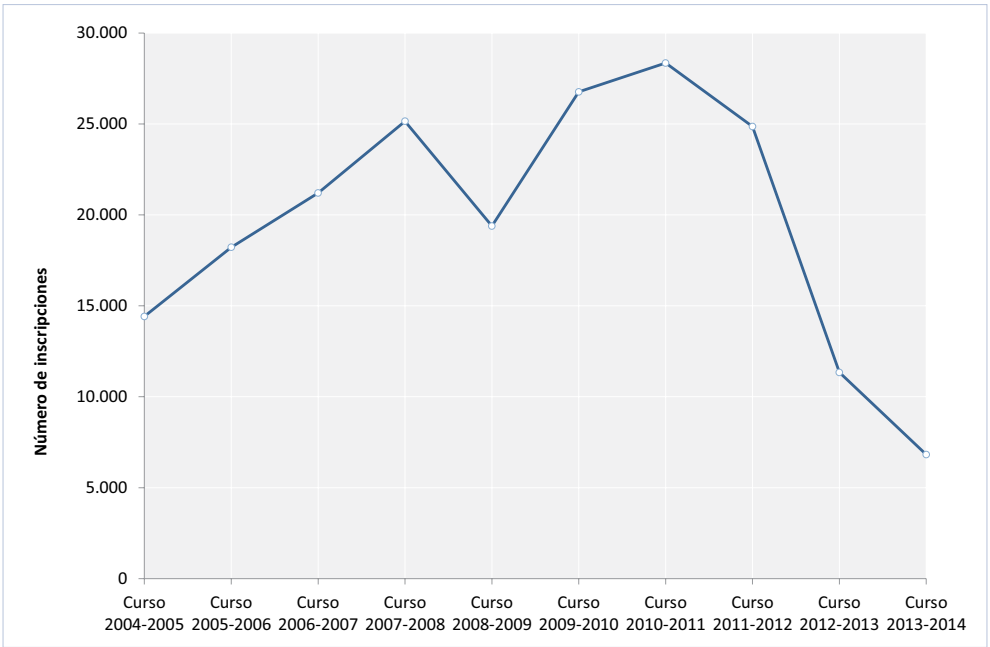
El objetivo fue analizar la importancia de la formación de los profesores en el desempeño de su labor dentro del sistema educativo, y señalar sus principales retos y posibilidades de mejora en las etapas educativas de primaria y de secundaria en nuestro país.

Tabla C4.1
Formación en red. Datos de las actividades de formación impartidas. Curso 2013-2014

Curso	Inscripciones	Certificaciones	% de certificaciones
ABP: Aprendizaje basado en proyectos	1.125	821	73,0
Coeducación: dos sexos en un solo mundo	282	215	76,2
Digital Storytelling for Teachers	246	116	47,2
Educación conectada en tiempos de redes	403	275	68,2
Educación inclusiva. Iguales en la diversidad	54	50	92,6
Espacios de lectura. Leer, aprender e investigar en todas las áreas	341	227	66,6
eTwinning 2.0	1.441	994	69,0
Evaluaciones externas internacionales del sistema educativo	329	261	77,9
PLE: Aprendizaje conectado en red	145	110	75,9
Recursos educativos abiertos para la educación infantil y primaria	297	163	54,9
Recursos educativos abiertos para la enseñanza de las ciencias	239	111	46,4
Recursos educativos abiertos para la enseñanza de las ciencias sociales	230	104	45,2
Recursos educativos abiertos para la enseñanza de las matemáticas	290	160	55,2
Recursos educativos abiertos para la enseñanza de lenguas	258	127	49,2
Respuesta educativa para el alumnado con TDAH. (Déficit de Atención e Hiperactividad)	498	354	71,1
Tutores para la formación en red	299	283	94,7
Uso de recursos educativos abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)	343	245	71,4
Total	6.820	4.616	67,7

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C4.4
Formación en Red del profesorado. Evolución del número de profesores participantes. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c404.pdf >

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cursos de verano

Según la Resolución de 20 de mayo de 2014[172], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocaron 600 plazas para la realización de diez cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario, el INTEF ofreció una variada relación de cursos de verano organizados por medio de un convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). Estas actuaciones formativas permitieron el encuentro de profesorado de todo el territorio nacional y sirveron para intercambiar experiencias y favorecer el trabajo cooperativo. Nueve de los cursos se han realizado en dos fases, una presencial durante el mes de julio de 2014 y otra en red cuya finalización está prevista en noviembre de 2014, excepto en uno de ellos, que finalizará en 2015.

Los cursos de verano realizados han sido los siguientes:

Sede UIMP Santander

- «La orientación para la vocación profesional»: dirigido a asesores o coordinadores de las Aadministraciones educativas autonómicas o provinciales en materia de orientación, así como a orientadores de centros educativos. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.
- «Las alfabetizaciones múltiples como reto para la educación»: dirigido al profesorado en general, asesores de formación y responsables de bibliotecas escolares. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.
- «*Flipped Classroom*!»: dirigido al profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Celebrado del 7 al 11 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

Sede UIMP La Coruña

- «Educar para una vida saludable»: dirigido al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Celebrado del 7 al 11 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

172. < BOE-A-2014-5479 >

– «Atención personalizada al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje»: dirigido al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria no especialista en estos ámbitos de intervención. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

Sede UIMP Valencia

– «Creatividad y aprendizaje mediante retos»: dirigido al profesorado que imparte docencia en enseñanzas reguladas por la LOE. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

– «Educación personalizada mediante recursos tecnológicos»: dirigido al profesorado que imparte docencia en enseñanzas reguladas por la LOE. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

– «Aprendizaje adaptativo y gamificación»: dirigido al profesorado que imparte docencia en enseñanzas reguladas por la LOE. Celebrado del 7 al 11 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

Sede UIMP Cuenca

– «Liderazgo y autonomía escolar para el éxito educativo de todo el alumnado»: dirigido a miembros de equipos directivos en activo. Celebrada la primera fase presencial del 7 al 11 de julio. Este curso contará con una segunda fase presencial que se celebrará en febrero de 2015. Número de plazas: 60.

– «IBL (*Inquiry Based Learning*)»: dirigido al profesorado que imparte docencia en Educación Infantil y Primaria. Celebrado del 30 de junio al 4 de julio de 2014. Número de plazas: 60.

Coincidiendo con los cursos de verano se celebró, del 30 de junio al 2 de julio de 2014, en la sede de Santander, la jornada: «Mejorando la educación entre todos», que reunió a responsables de las Administraciones educativas y otros profesionales seleccionados por estas.

Programa europeo de estancias profesionales para docentes y para centros educativos

Este programa tiene como finalidad 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 y fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras; en definitiva, promover la mejora de las competencias profesionales docentes. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes publica dos convocatorias anuales, una dirigida al profesorado que quiere realizar una estancia en otro país y otra dirigida a los centros educativos que quieren acoger un docente europeo.

Mediante la Resolución de 14 de noviembre de 2013[173] se convocaron, para el curso 2013-2014, 77 plazas de estancias profesionales en Alemania, Austria, Francia, Reino Unido y Suiza para profesorado de lenguas extranjeras o profesorado de otras disciplinas que imparta clase en lengua extranjera. Se recibieron 750 solicitudes, de las que se seleccionaron 77, hubo 11 renuncias y 10 personas no obtuvieron centro de acogida, por lo que finalmente se realizaron 56 estancias. En la tabla C4.2 se detallan, por países, las estancias realizadas.

Tabla C4.2
Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2013-2014

	Seleccionados	Renuncias	Sin centro de acogida	Estancias realizadas
Alemania	15	1	2	12
Austria	6	1		5
Francia	25	5		20
Reino Unido	25	2	6	17
Suiza	6	2	2	2
Total	77	11	10	56

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

173. < BOE-A-2013-12555 >

En la convocatoria dirigida a centros educativos, Resolución del 8 de noviembre de 2013[174], se presentaron 88 centros solicitantes para acoger profesorado extranjero. Se realizaron 33 visitas de docentes de Francia y Alemania.

Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior

Las Consejerías de Educación en el exterior son las encargadas de diseñar y realizar los planes de formación dirigidos al profesorado que desempeña su trabajo en el exterior. Estos planes se elaboran teniendo en cuenta la detección de necesidades formativas realizadas por las consejerías y las líneas prioritarias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en materia de formación del profesorado. Corresponde al Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado la aprobación de dichos planes. De los planes de formación presentados por las distintas consejerías para el año 2014, unos han sido aprobados únicamente a efectos de certificación y otros han sido, además, subvencionados económicamente.

En la tabla C4.3 se detalla el número de las actividades formativas aprobadas y su coste, que, en relación con el curso anterior, experimentaron un aumento en número del 5,4 % (6 actividades más) y una disminución en la financiación del 3,4 % (6.121,8 euros menos).

Tabla C4.3
Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Año 2014

Consejería	Actividades	Gasto (euros)
Alemania	3	26.000,2 €
Andorra	8	13.194,0 €
Austria	3	6.768,7 €
Bélgica	5	3.438,3 €
Bulgaria	2	0,0 €
Estados Unidos	6	58.100,0 €
Francia	16	7.198,5 €
Italia	1	11.600,0 €
Marruecos	14	9.044,4 €
México	5	5.000,0 €
Polonia	21	0,0 €
Portugal	5	14.622,0 €
Reino Unido	23	12.996,7 €
Suiza	6	5.510,0 €
Total	118	173.472,7 €

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Colaboración con otros países y representación en la Unión Europea

A lo largo del curso escolar 2013-2014, España ha participado en reuniones periódicas de los grupos de trabajo (*Thematic Working Group*) de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea dentro del Programa «*Education and Training* 2020». En nuestro caso se ha participado activamente en los grupos «*Mathematics, Science and Technology Education*» y «*Teacher Professional Development*», que finalizaron en ese curso y cuyas conclusiones se publicarán.

Convenios de colaboración en materia de formación del profesorado

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, que cuenta con una notoria experiencia en la realización de actividades de formación permanente, suscribieron un convenio para organizar cursos de verano dirigidos al profesorado, en el marco de los planes de Desarrollo Profesional Docente y de Cultura Digital en la Escuela, desarrollados por el INTEF.

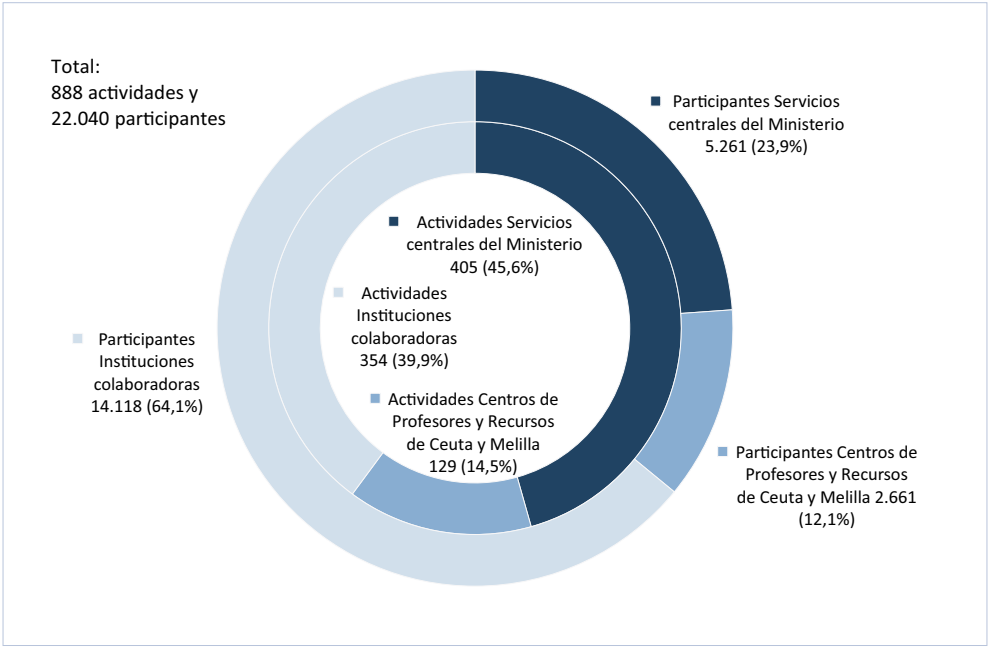
174. < BOE-A-2013-12512 >

Mediante este convenio y según Resolución de 23 de mayo de 2013, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del INTEF, ofertó 10 cursos de verano dirigidos al profesorado de todo el territorio nacional, que se han descrito anteriormente en el epígrafe Cursos de verano.

Actividades registradas de formación permanente

Durante el curso de referencia se han realizado 888 actividades registradas de formación permanente en las que han participado 22.040 docentes. Esto supone una reducción del 24,3 % del número de actividades y del 32,9 % de participantes respecto al curso anterior. Los servicios centrales del Ministerio realizaron 405 actividades (una reducción del 31,2 % respecto al curso anterior), de las que se beneficiaron 12.578 participantes (un 58,2 % menos en el número de docentes con respecto al curso 2012-2013). Los centros de profesores y recursos de Ceuta y Melilla fueron responsables de 129 actividades, a las que asistieron 2.661 participantes (lo que supone un aumento del 30,3 % en el número de actividades y de un 35,9 % en el de docentes participantes respecto al curso anterior). Finalmente, 354 actividades, con 14.118 participantes, fueron organizadas por instituciones sin ánimo de lucro a través de convenios de colaboración, lo que representa una disminución del 27 % y del 23 % en dichos valores respecto al curso precedente. La figura C4.5, muestra gráficamente la distribución del número de participantes y de actividades por institución organizadora.

Figura C4.5
Actividades de formación permanente registradas por el Ministerio de Educación. Distribución del número de participantes y de actividades por institución organizadora. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c405.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las tablas C4.4 y C4.5 detallan las cifras correspondientes al número de actividades y de participantes, respectivamente, según la modalidad formativa y la institución organizadora. Los cursos son la modalidad formativa más frecuente (407 actividades; 45,8 %) y la que acoge a un mayor número de docentes participantes (13.600 participantes, 61,7 %); por número de inscripciones está seguida, en el año académico de referencia, por la modalidad de congresos, 80 actividades (9 %) y 6.757 participantes (30,7 %) y por la modalidad de seminarios, 47 actividades (5,3 %) con 648 (2,9 %) docentes.

Procede dedicar una atención específica a los datos de la tabla C4.4 relativos a las actividades por modalidad ofrecidas por los servicios centrales, toda vez que inciden en los resultados globales de la formación permanente del profesorado. En el curso 2013-2014 la mayoría de estas actividades se ofrecieron en la modalidad de programas europeos (171 actividades, 42,2 %), seguidas por los cursos (62 actividades, 15,3 %).

Asimismo, de las 129 actividades de formación organizadas por los Centros de Profesores y Recursos de Ceuta y Melilla, 56 fueron cursos que contaron con la asistencia de 1.716 docentes; por otra parte, se realizaron 38 actividades de la modalidad de grupos de trabajo, con la participación de 284 docentes; y 24 seminarios, con 324 participantes.

Tabla C4.4
Actividades registradas de formación permanente. Número de actividades por modalidad formativa e institución organizadora. Curso 2013-2014

	Servicios centrales del Ministerio	Ceuta y Melilla		Instituciones colaboradoras	Total	
		Direcciones Provinciales	Centros de profesores			
Congresos	22	0	6	52	80	9,0
Cursos	62	0	56	289	407	45,8
Funciones de Tutoría	16	0	0	0	16	1,8
Grupos de Trabajo	40	11	38	3	92	10,4
Otras actividades de Formación	56	13	0	0	69	7,8
Programas europeos	20	151	0	0	171	19,3
Proyectos de Formación en Centros	1	0	5	0	6	0,7
Seminarios	13	0	24	10	47	5,3
Total	230	175	129	354	888	100,00

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla C4.5
Actividades registradas de formación permanente. Número de profesores participantes por modalidad formativa e institución organizadora. Curso 2013-2014

	Servicios centrales del Ministerio	Ceuta y Melilla		Instituciones colaboradoras	Total. N %	
		Direcciones Provinciales	Centros de profesores			
Congresos	2.312	0	194	4.251	6.757	30,7
Cursos	2.172	0	1.716	9.712	13.600	61,7
Funciones de Tutoría	16	0	0	0	16	0,1
Grupos de Trabajo	263	71	284	17	635	2,9
Otras actividades de Formación	56	13	0	0	69	0,3
Programas europeos	20	151	0	0	171	0,8
Proyectos de Formación en Centros	1	0	143	0	144	0,7
Seminarios	186	0	324	138	6487	2,9
Total	5.026	235	2.661	14.118	22.040	100,00

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Además, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como en años anteriores, estableció para el año 2014 convenios de colaboración con instituciones educativas de ámbito estatal, sin ánimo de lucro, que contribuyen a ampliar la oferta de formación permanente del profesorado tanto con actividades presenciales como a distancia.

Las instituciones presentan sus planes de formación, cuyas actividades planificadas deben ajustarse a la normativa que se detalla en la Orden de 20 de octubre de 2011[175], por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y, una vez aprobados, el Ministerio reconoce y otorga certificaciones, a efectos de créditos de formación, de las actividades de formación desarrolladas. Como se ha señalado anteriormente, en el curso 2013-2014, la modalidad de formación del profesorado más extendida entre las 354 organizadas por las entidades colaboradoras son los cursos, 289 (81,6 %), en los que participaron, 9.712 docentes, lo que representa el 68,8 % de los 14.118 participantes totales de sus actividades formativas.

175. < BOE-A-2011-16923 >

Una mirada internacional al desarrollo profesional de los docentes

El estudio TALIS, en su edición de 2013, aun con las limitaciones que se derivan de su metodología basada en cuestionarios y por tanto en percepciones, permite disponer de una visión internacional comparada de algunos aspectos del desarrollo profesional de los docentes.

Participación en actividades de formación

Se presenta a continuación parte del análisis, contenido en TALIS 2013, sobre tasas de participación del profesorado en los tipos de actividades de desarrollo profesional contemplados en ese estudio, realizadas los doce meses previos a la encuesta (cursos o talleres, conferencias o seminarios sobre educación, visitas de observación a otros centros escolares u otros organismos, cursos de formación, programas de cualificación, participación en una red de profesores, investigación individual o conjunta y tutoría y/u observación entre compañeros).

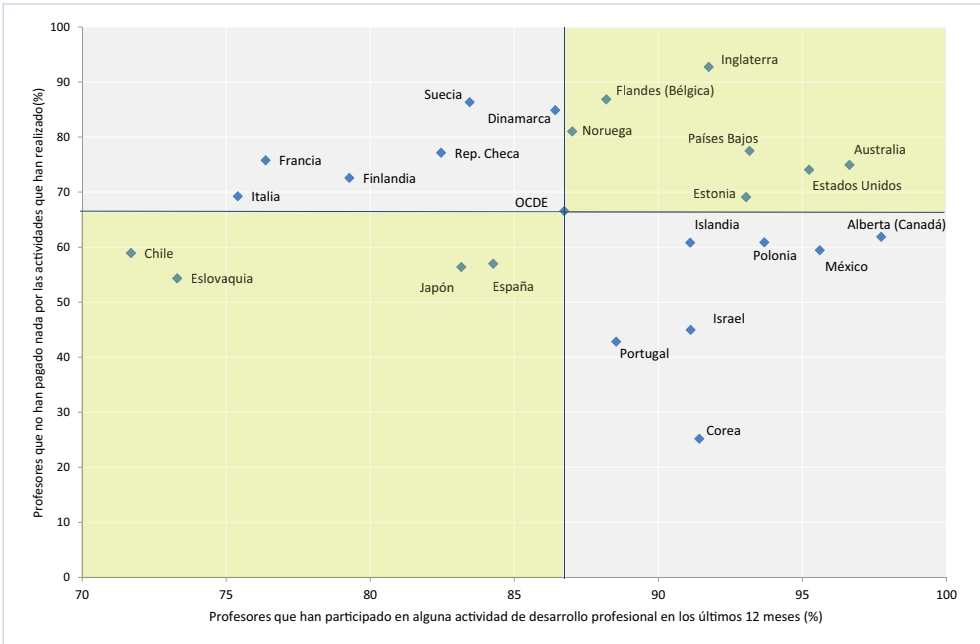
En promedio, el 86,7 % del profesorado de los países y regiones OCDE participantes en TALIS declara haberse involucrado en al menos una actividad de desarrollo profesional, porcentaje que señala que, en general, la participación en estas actividades es una característica relevante en la carrera profesional de la mayoría de ellos.

No obstante, como se muestra en la figura C4.6, se observan notables diferencias entre países en cuanto a las tasas de participación, que varían desde las superiores al 95 % de Alberta (Canadá), Australia y México hasta las inferiores o igual al 75 % de Chile, Eslovaquia e Italia. Los docentes españoles informan que su participación en actividades de formación permanente en los 12 meses previos a la encuesta está en el 84,3 %, algo inferior a la tasa media de la OCDE.

En la misma figura C4.6, se muestra la proporción de docentes que no han tenido que pagar por participar en este tipo de actividades de desarrollo profesional y se evidencian importantes diferencias entre países. El 66,6 % del profesorado en media de la OCDE y el 57,0 % en España forman parte de ese grupo.

La oferta de actividades de desarrollo profesional que reciben los profesores no siempre coincide con sus necesidades. En la encuesta TALIS se ha pedido a los docentes que clasificaran sus necesidades de desarrollo profesional en diferentes aspectos de su trabajo. Los resultados se muestran en la figura C4.7.

Figura C4.6
Porcentaje de participantes en actividades de desarrollo profesional frente al porcentaje de los que no han pagado nada por su realización. TALIS 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c406.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

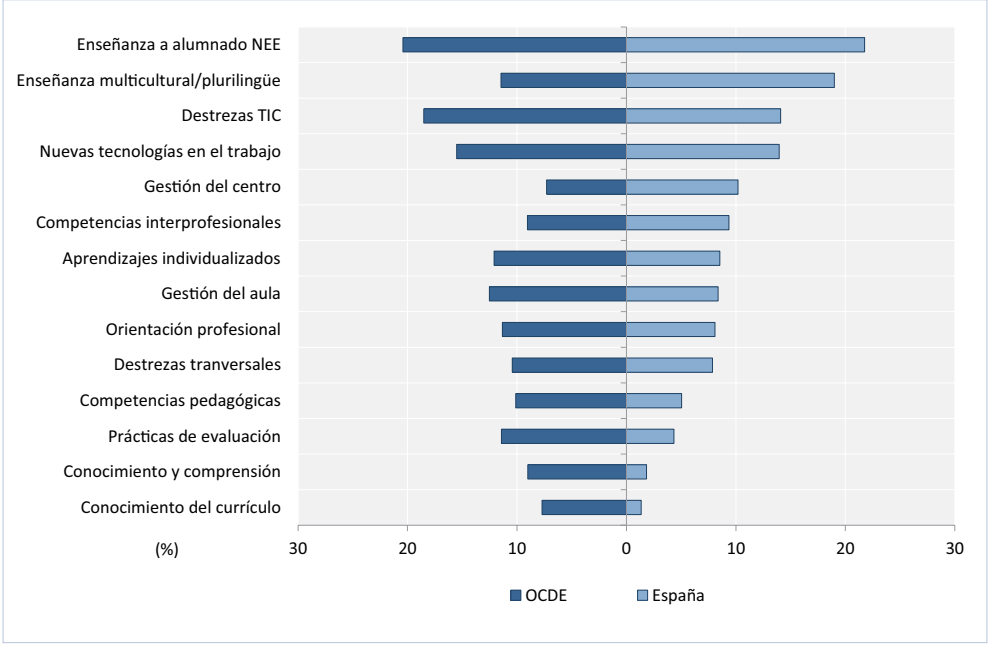
Como puede apreciarse, la formación para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales es la actividad que un mayor porcentaje de docentes considera más necesaria para su desarrollo profesional (OCDE el 20,4 % y España el 21,8 %).

Aparte de la mencionada, las áreas en las que los docentes manifiestan tener más necesidad de desarrollo profesional son las relacionadas con la adquisición de destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (18,5% en la media OCDE, 14,1% en España) y con el uso de nuevas tecnologías en el lugar de trabajo (15,5% en media OCDE, 14,0% en España).

El resto de necesidades de desarrollo profesional son, en el promedio de la OCDE, menos importantes que las señaladas y lo mismo ocurre en España. Sin embargo, es interesante destacar que en algunos países las profesoras y los profesores dicen tener gran necesidad de desarrollo profesional en algunas de estas áreas.

En la encuesta TALIS 2013 también se les ha preguntado a las profesoras y profesores por los obstáculos que encuentran para poder participar en actividades de desarrollo profesional. Esta información puede proporcionar ideas para futuras actuaciones políticas que mejoren la participación de los docentes en estas actividades.

Figura C4.7
Porcentaje de profesores que dicen tener necesidad de desarrollo profesional en la áreas indicadas. TALIS 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c407.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

La evaluación del profesorado

La evaluación de los docentes y la información recibida al respecto constituye un recurso para mejorar su desarrollo profesional, los sistemas de enseñanza y los resultados de los aprendizajes del alumnado.

En España, con la aprobación de la LOMCE, no se ha modificado la normativa sobre la evaluación del profesorado de la función pública, que está recogida en el artículo 106 de la LOE. En dicho artículo se establece que para mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente con la participación del profesorado, que serán públicos e incluirán los fines y criterios precisos de valoración; se fomentará la evaluación voluntaria del profesorado, y que los resultados de la valoración de la función docente serán tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

La evaluación y el feedback *educativo*

En relación con la evaluación, el estudio TALIS 2013 establece la siguiente distinción:

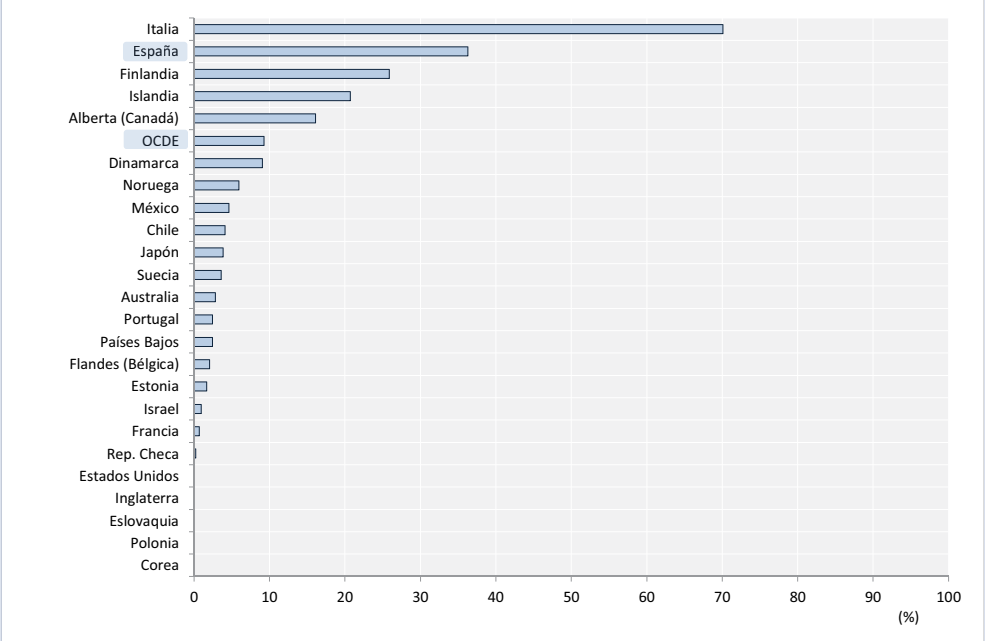
- Evaluación formal del profesorado. Si el trabajo del docente es revisado por el director, un inspector externo o por sus colegas (otros docentes).
- Observaciones (*feedback*) a los profesores. Incluye todo tipo de comunicación que reciben los profesores acerca de su docencia en base a cualquier tipo de interacción con su trabajo (observación de sus clases, los resultados de sus alumnos, discusión del currículo docente, etc.). Estas observaciones pueden ser de tipo formal o informal.
- Evaluación del profesorado y observaciones (*feedback*) proporcionadas en el centro. Se entiende como la revisión del trabajo del profesor, que puede llevarse a cabo de diversas formas: desde un enfoque más formal (por ejemplo, formando parte de un sistema formal de gestión del rendimiento con criterios y procedimientos establecidos) a uno más informal (por ejemplo, discusiones o debates informales).

La información acerca de la evaluación formal del profesorado es proporcionada a cada profesor por el director; mientras que la información sobre las observaciones (*feedback*) y la evaluación más informal la proporcionan los propios profesores.

La evaluación formal del profesorado constituye en elemento que, enfocado adecuadamente, puede ser utilizado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Algunos países disponen de sistemas educativos con reglamentos para la evaluación del profesorado y su posterior comunicación; otros, en cambio, no disponen de ellos.

En la figura C4.8 se muestra el porcentaje de profesorado que en cada país no ha sido evaluado nunca de manera formal, según la información proporcionada por los directores de los centros. En el promedio OCDE, el 9,3 % de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria nunca ha sido evaluado de manera formal. En la mayoría de países ese porcentaje no llega al 10 %; y en otros, todos los docentes han realizado algún tipo de evaluación formal. En España el porcentaje de profesoras y profesores que declaran no haber sido nunca evaluados formalmente es del 36,3 %.

Figura C4.8
Porcentaje de profesores que declaran que nunca han sido evaluados formalmente. TALIS 2013



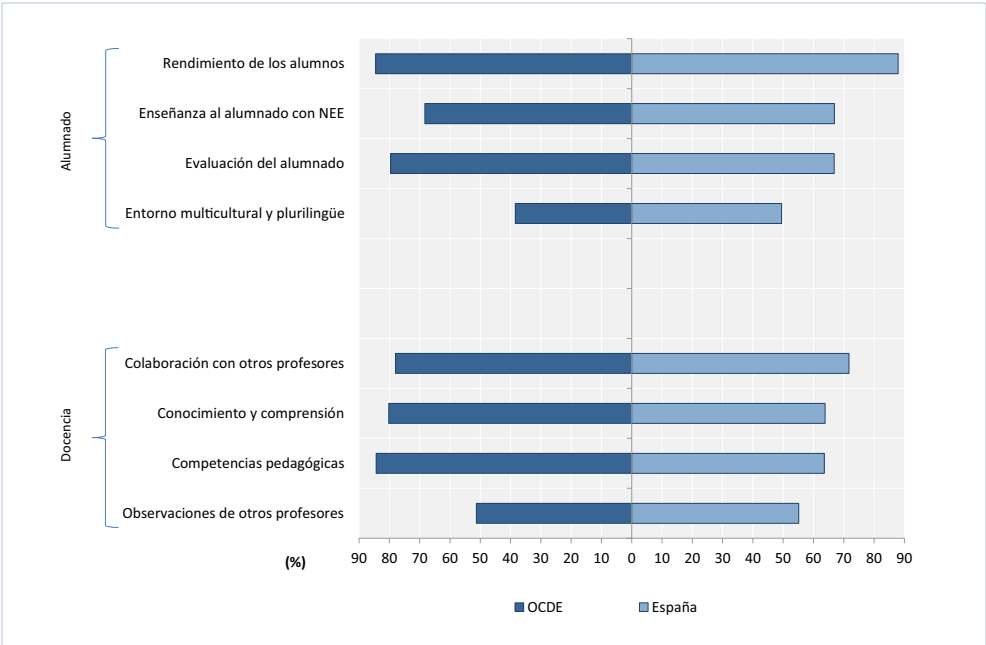
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c408.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

Resultados de la evaluación

Para conseguir el objetivo último de la evaluación de los docentes, la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible que el profesorado reciba un *feedback* acerca de su docencia. Es decir, una información de utilidad derivada del resultado, ya sea de la observación, ya sea de la evaluación propiamente dicha. En la figura C4.9 se muestran, para España y para la media de países de la OCDE que han participado en la encuesta, los porcentajes del profesorado que recibe información sobre diferentes áreas relacionadas con su trabajo. Aspectos relacionados más o menos directamente con la formación de los alumnos (rendimiento de los alumnos en general, evaluación de los alumnos en general, progreso de alumnos con necesidades educativas especiales y progreso de alumnos procedentes de un entorno multicultural y plurilingüe), y otros directamente relacionados con su docencia (competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparten, conocimiento y comprensión de las materias que imparten, *feedback* de otros compañeros para la mejora de su actividad docente y valoración sobre el nivel de colaboración o trabajo con otros docentes).

Figura C4.9
Porcentaje de profesores que reciben información de las cuestiones indicadas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c409.pdf >

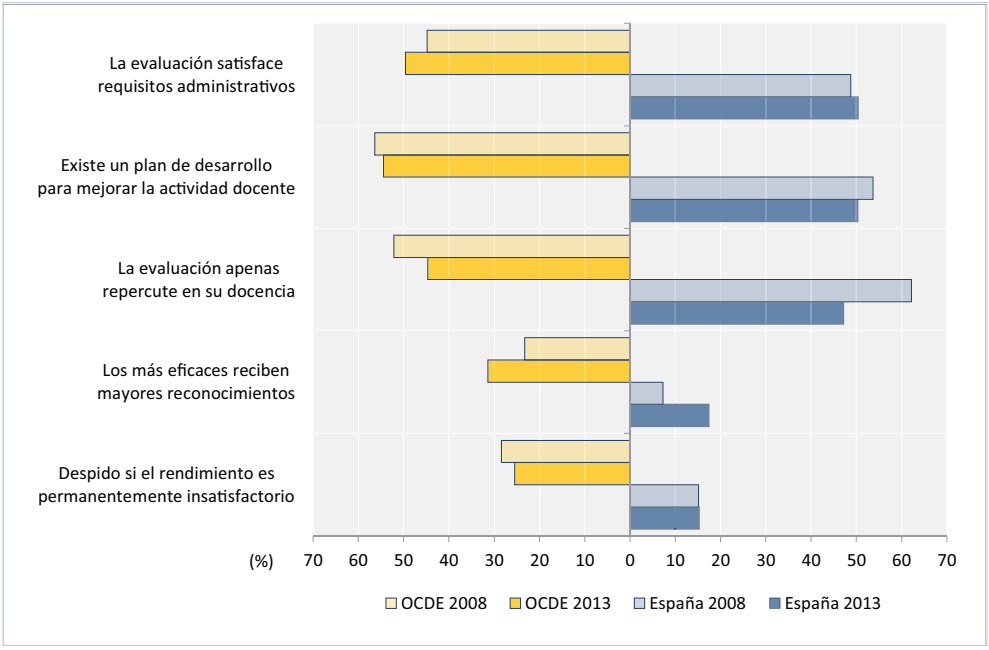
Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

Consecuencias de la evaluación

Al analizar la encuesta de TALIS 2013, relativa a los centros que sí realizan una evaluación formal, se aprecia que de ella se derivan una variedad de consecuencias que afectan a las profesoras y los profesores, entre las que están: discutir medidas para corregir los puntos débiles de su actividad docente, establecer un plan de desarrollo profesional o de formación individual, asignar un tutor o tutora que ayude su práctica docente, un cambio en sus responsabilidades laborales, imponer sanciones materiales, cambio en su salario o una bonificación económica, posibilidades de promoción profesional y despido o renovación de contrato.

En general, el profesorado tiene la percepción de que los sistemas de evaluación y comunicación en su centro de trabajo no están conectados ni con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas ni con mecanismos de reconocimiento de la tarea docente. La figura C4.10 presenta, en el promedio de los países OCDE y en España, los porcentajes de profesorado que se muestra de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca de los sistemas de evaluación y comunicación en los centros educativos, así como su evolución entre TALIS 2008 y TALIS 2013.

Figura C4.10
Porcentaje del profesorado que se muestra de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca de las evaluaciones realizadas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c410.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >

C4.2. La dirección escolar

Importantes estudios e investigaciones[176, 177] desarrollados en la última década evidencian que la calidad de la dirección escolar –en su doble dimensión de liderazgo pedagógico que persigue la calidad de la instrucción, y de liderazgo transformacional capaz de promover la movilización de las personas en torno a objetivos compartidos– constituye otro de los factores críticos para la mejora de los sistemas educativos. Ello es así, por el impacto notable[178] que dicho liderazgo tiene sobre la mejora del rendimiento de los alumnos, en especial sobre los que pertenecen a entornos sociales desfavorecidos. Este hecho ha movido a muchos países a incorporar a las políticas relativas a sus sistemas educativos las centradas en la dirección escolar. Así, la Comisión Europea ha incluido dichas políticas en el marco estratégico ET 2020[179] para el logro del segundo objetivo de dicho marco: «Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación».

Entre las políticas que señalan, a este respecto, estudios e investigaciones internacionales cabe señalar las orientadas hacia una mayor profesionalización de la dirección escolar[180], que incluye tanto políticas concretas de selección y de formación de los directores escolares, como políticas de autonomía institucional de los centros educativos.

La actual regulación de la función directiva y su contenido

En el momento de la publicación de este INFORME, la función directiva escolar está regulada por lo que al respecto establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)[181], que

176. Robinson, V. Hohepa, M. Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes* < http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170 >

177. Pont, B., Nusche, D. Moorman, H. (2008). I*mproving School Leadership. OCDE* < http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf >

178. Para más información sobre el impacto de dicho liderazgo véase el INFORME 2013, página 279

179. < http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):ES:NOT >

180. Para más información sobre la profesionalización de la dirección escolar, véase la revista del Consejo Escolar del Estado «Participación educativa», nº2, II Época, pp. 21-60 y nº3. II Época, pp. 165-174. < http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html >

181. < BOE-A-2013-12886 >

modifica parcialmente lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)[182]. La regulación de la dirección de los centros privados concertados se realiza según lo establecido sobre esta cuestión en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)[183], con las modificaciones relativas a la dirección de los centros concertados incluidas en la LOMCE.

La vigente legislación educativa asigna a la función directiva un importante papel, pues considera «el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros» el segundo de los cinco pivotes sobre los que gira la reforma que la ley promueve; junto con la autonomía de centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (Preámbulo VI de la LOMCE).

Además, la referida ley refuerza el estatus institucional de la figura de la dirección escolar de los centros públicos al ampliar sus competencias, tal y como se establece en los apartados l), m), n), ñ) y o) del artículo 132.

Nuevas competencias y obligaciones del director de centros públicos

Liderazgo pedagógico

Para propiciar el liderazgo pedagógico de la dirección, la LOMCE amplía su autonomía asignándole las competencias en diversos ámbitos que se relacionan con los aspectos siguientes:

– Nuevas competencias para la formación de las plantillas de profesores.

  En el desarrollo de proyectos de mejora de la calidad educativa a iniciativa del centro, el director o directora podrá incluir los requisitos que estime oportunos en la oferta de plazas de su centro para docentes funcionarios de carrera o interinos. Igualmente podrá rechazar al profesorado interino que considere que no es idóneo para participar en el programa de mejora de la calidad educativa o proponer la prórroga de la comisión de servicios de profesores funcionarios de carrera por su idoneidad para continuar en el referido programa (artículo 122.4).

– Competencias ampliadas respecto a las evaluaciones.

  El artículo 132 h) de la LOE, no modificado por la LOMCE, asigna al director la tarea de impulsar las evaluaciones internas, así como de colaborar en las evaluaciones del profesorado y en las evaluaciones externas. Esta última competencia adquiere una nueva dimensión al asignarse en la LOMCE valor académico a los resultados de las evaluaciones de fin de etapa en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

– Nuevas competencias en la gestión de los centros.

  Este es el ámbito en el que la LOMCE amplía muy especialmente las competencias de la dirección. Así, competencias que el texto original de la LOE asignaba al Consejo Escolar pasan a ser de la dirección –aprobar la obtención de recursos complementarios para el centro y decidir sobre la admisión de alumnos (artículo 132, apartados n y ñ)–; y se añaden otras nuevas que sirven de apoyo a la dirección en el desarrollo de programas de mejora de la calidad educativa (artículo 132, apartado l). El director aprueba todas las normas, los planes y los proyectos que se desarrollen en el centro, como, por ejemplo, la de fijar las directrices para la colaboración con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos (artículo 132, apartado o). Anteriormente la LOE, como se ha indicado, reservaba esta aprobación al Consejo Escolar, que ahora se reserva la evaluación de los proyectos.

Aprobación de proyectos y planes del centro

Los proyectos y planes que debe aprobar el director y las novedades de su contenido son los siguientes:

– Proyecto educativo del centro.

  Previsto en el texto original de la LOE, y que la LOMCE asimismo recoge (artículo 121) con la posibilidad de incorporar lo que la ley denomina proyecto educativo de calidad (artículo 122 bis.3), que incluye, entre otras, actuaciones tendentes a conseguir la excelencia educativa, a la mejora de la formación docente y del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. Además, puede incluir las denominadas especializaciones curriculares de los institutos de Educación Secundaria (artículo 121, puntos 7 y 8), con las correspondientes singularidades curriculares, de organización y de agrupamiento, definiendo así el carácter singular del centro.

182. < BOE-A-2006-7899 >

183. < http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf >

– Proyecto de gestión de los centros públicos.

  Se mantiene con los contenidos indicados en el artículo correspondiente el texto original de la LOE (artículo 123).

– Plan de convivencia.

  Ampliado en la LOMCE, con un contenido más pormenorizado que el que aparecía en la LOE. Incluye las normas de convivencia y conducta (artículo 124).

– Planificación estratégica.

  La LOMCE, considera la planificación estratégica una herramienta necesaria para la realización de un proyecto educativo de calidad en los centros. Esta planificación debe incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, las gestiones y las medidas a desarrollar para conseguir los resultados esperados, el marco temporal y, por último, la programación de actividades (artículo 122 bis.2).

– Otros proyectos ya incluidos en el texto original de la LOE.

  Experiencias educativas, planes de trabajo, ampliaciones del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias (artículo 120.4).

– Programación general anual.

  Incluida en el texto original de la LOE, comprende ahora todos los proyectos enumerados anteriormente con sus correspondientes novedades, además de las normas del centro y los currículos que en él se desarrollan (artículo 125).

Aprobación de las normas del centro

Las normas del centro que debe aprobar la dirección, con las novedades correspondientes que incorpora la LOMCE, son las siguientes:

– Normas de organización y funcionamiento.

  Previstas en el texto original de la LOE, pero que deberán contemplar las previsiones derivadas del desarrollo de los proyectos y planes enumerados con anterioridad (artículo 124). Ello pone fin a los reglamentos orgánicos de los centros, que eran elaborados para los centros públicos por la Administración.

– Normas de convivencia y conducta.

  Igualmente previstas en el texto original de la LOE, y que también deberán incluir las previsiones derivadas del desarrollo de los proyectos y planes enumerados anteriormente (artículo 124).

– Otras normas distintas de las anteriores.

  Aquella normas que sean necesarias para el desarrollo de los nuevos planes y proyectos indicados o sus ampliaciones (artículo 132, apartado l).

Rendición de cuentas

En el punto 4 del artículo 2 bis de la LOE (añadido por el artículo único 2 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) se especifica que el sistema educativo español se rige, entre otros, por el principio de 'rendición de cuentas'. Las referencias a este principio y su concreción están presentes en el Preámbulo de la LOMCE y en diferentes puntos de la vigente ley.

Respecto a la dirección de los centros, la LOE prevé un protocolo específico de rendición de cuentas (Preámbulo VII, párrafo segundo, de la LOMCE) y una concreción de esta rendición de cuentas en los siguientes ámbitos:

– De las dotaciones extraordinarias.

  El director, en tanto que autoriza gastos y ordena pagos, debe rendir cuentas y justificar las dotaciones extraordinarias que concedan las Administraciones (artículo 122.2 y artículo 132, apartado j).

– De los resultados de las acciones de mejora de la calidad educativa.

  El director –en tanto aprueba las acciones de mejora de la calidad educativa al aprobar el proyecto educativo del centro, la planificación estratégica y otros proyectos de mejora de la calidad educativa– deberá rendir cuentas del resultado de dichas acciones de mejora (artículo 122 bis.2).

– De la gestión de los recursos humanos para las acciones de mejora de la calidad educativa.

  La dirección deberá rendir cuentas de la gestión de los recursos humanos que las Administraciones le hayan asignado, según sus requerimientos, para desarrollar los proyectos de mejora de la calidad educativa (artículo 122 bis.4).

– Del resultado de las evaluaciones individualizadas para la renovación de su nombramiento.

  Para la renovación del nombramiento de director, se valorarán los resultados de las evaluaciones individualizadas (de etapa en 3.º de Primaria y de final de etapa en Primaria, ESO y Bachillerato) que se realizaron durante su mandato y cuya renovación se propone (artículo 136.2).

Acceso a la función directiva

Sistema de acceso

La nueva ordenación del acceso a la función directiva que establece la LOMCE coincide en su estructura básica con la que establecía el texto original de la LOE (artículo 133); así, el director o directora es:

– Nombrado por la Administración educativa, después de ser seleccionado en cada centro entre candidatos que optan voluntariamente a la dirección, por una comisión formada por miembros (vocales) de la comunidad educativa del centro en cuestión y de la Administración, de acuerdo a una convocatoria de un concurso de méritos que realiza la Administración.

Requisitos

Igualmente coinciden la LOMCE y el texto original de la LOE en el establecimiento de cuatro requisitos básicos para optar a la dirección de un centro:

– Ser funcionario de carrera.

– Antigüedad como funcionario de, al menos, cinco años.

– Haber impartido como funcionario de carrera, durante, al menos, cinco años, alguna de las enseñanzas que se desarrollan en el centro al que opta.

– Presentar un proyecto de dirección con objetivos, líneas de actuación y evaluación del mismo.

También coinciden las dos redacciones en que las Administraciones podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos cuando optan a la dirección de centros específicos de educación infantil, centros incompletos de educación primaria, centros de educación secundaria con menos de ocho unidades, escuelas oficiales de idiomas, centros de adultos con menos de ocho profesores y de los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales y deportivas (artículo 134.2).

No obstante lo anterior, la LOMCE incluye algunos cambios con respecto a los requisitos que debe cumplir el candidato:

– El candidato a la dirección deberá haber superado un curso de formación específico sobre el desarrollo de la función directiva organizado por las Administraciones educativas. Durante los años 2014 a 2018 no constituirá un requisito imprescindible, si bien será tenido en cuenta en el concurso de méritos para la selección de directores de centros públicos.

– Se elimina el requisito de que el candidato debe haber estado uno de los cinco años de antigüedad en un centro ubicado en el ámbito territorial de la Administración convocante.

Comisión de selección

La comisión que selecciona al director entre los candidatos se constituye en cada centro como órgano colegiado según la LOMCE, y funciona tal como al respecto establece la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Ley 30/1992, Título II, Capítulo II, artículos 22-27). Esta circunstancia introduce una novedad en el sistema de toma de decisiones por parte de la comisión, ya que la Ley 30/1992 establece que los acuerdos se tomarán 'por mayoría de votos' mientras que la LOE establecía que la selección del director sería 'decidida democráticamente', de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas. Además, la comisión debe regirse ahora por un pormenorizado régimen de funcionamiento y nombrar un presidente y un secretario de la Comisión con cometidos bien definidos.

En cuanto a la composición de la comisión que selecciona al director, la LOMCE (artículo 135.2) establece lo siguiente:

- La representación del centro correspondiente debe estar en una proporción mayor del 30 % y menor del 50 %. En el texto original de la LOE la representación del centro era, al menos, de dos tercios.
- Al menos 50 % del número de representantes del centro en la Comisión lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro. En el texto original de la LOE se establecía que al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el Claustro.
- No se especifica la proporción de representantes del Consejo Escolar que no son profesores; se indica que las Administraciones educativas deberán dar participación en las comisiones de selección a los Consejos Escolares de los centros. En el texto original de la LOE constituían un tercio de dicha comisión.

Criterios de selección

En cuanto a los criterios que deben ser tomados en consideración por parte de la comisión para seleccionar al director entre los candidatos, la LOMCE introduce importantes novedades:

- Se establecen criterios exclusivos para seleccionar al director (artículo 135.3).

  La LOMCE enumera los criterios para la selección del director entre los candidatos presentados, entendiéndose que el proceso de selección estará basado únicamente en dichos criterios; la LOE indicaba que los tendría en cuenta, pudiéndose tomar en consideración otros no incluidos en la norma.
- 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.

Presencia femenina en la dirección escolar en España

Durante el curso 2013-2014 el porcentaje de mujeres directoras en los centros educativos de régimen general era del 61,8 % sobre el total de personas que ejercían la función directiva. Por otra parte, el 63,3 % eran secretarias y este mismo porcentaje correspondía al de jefas de estudio de los centros. Finalmente, el 62,7 % del total de miembros de los equipos directivos eran mujeres, mientras que el 71,5% del profesorado que impartía enseñanzas de régimen general en ese mismo periodo eran mujeres (tabla C4.6).

Tabla C4.6
Presencia, en términos absolutos, de directoras, secretarias y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general, según las enseñanzas que imparten. Curso 2013-2014

	Directores/Directoras		Secretarios/Secretarias		Jefes/Jefas de Estudio	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Centros de Educación Infantil	5.237	4.886	710	660	466	441
Centros de Educación Primaria	9.476	5.728	8.094	5.546	7.666	5.682
Centros de Ed. Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	2.388	1.326	1.505	975	2.164	1.361
Centros Ed. Primaria, ESO y Bachillerato y/o Formación Profesional	1.873	899	987	626	1.937	1.098
Centros ESO y/o Bachillerato y/o Formación Profesional	4.380	1.559	3.905	1.777	6.262	3.076
Centros Específicos de Educación Especial	394	270	215	168	260	209
Total	23.748	14.668	15.416	9.752	18755	11.867

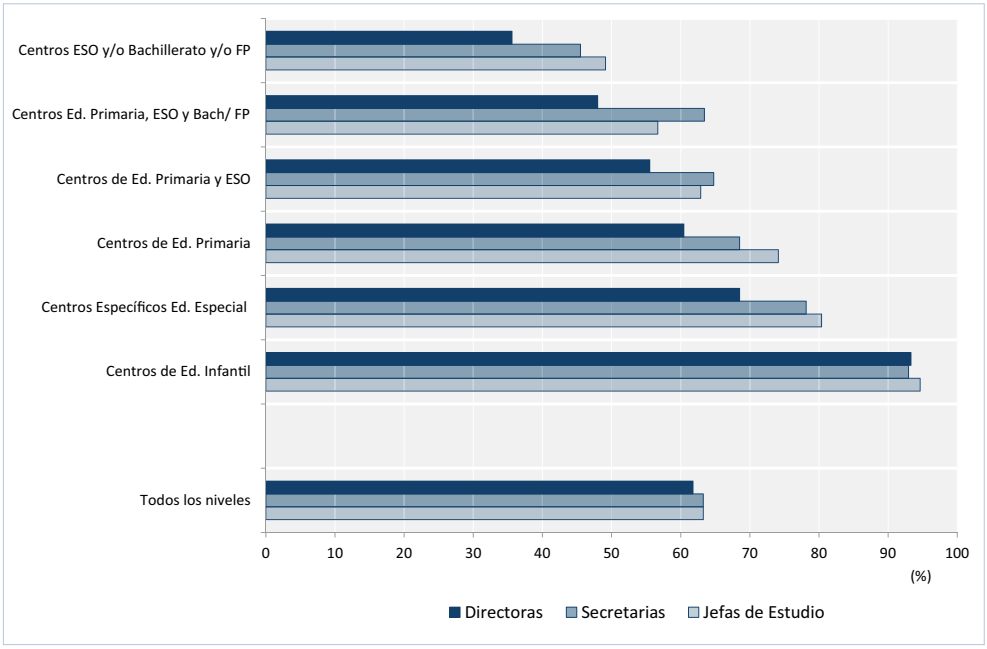
Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otra parte, y como ocurriera en cursos anteriores, el porcentaje de cargos directivos de sexo femenino disminuye a medida que avanzan las etapas y los niveles del sistema educativo; así, en los centros de Educación Infantil, el porcentaje de directoras fue del 93,3 % ; del 60,4 % en los centros de Educación Primaria; del 55,5 %

en los centros de Educación Primaria y ESO; del 48,0 % en los centros de educación primaria, ESO y Bachillerato y/o Formación Profesional; y del 35,6 % en los centros que imparten Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato y/o Formación Profesional). Asimismo, en los centros específicos de Educación Especial, el porcentaje de directoras correspondió al 68,5 %. La presencia femenina mayoritaria en cargos directivos de los centros que imparten Educación Infantil es congruente con la mayoría abrumadora de profesorado femenino en la referida etapa. Concretamente, en el curso 2013-2014 el porcentaje de profesoras que impartieron Educación Infantil y Primaria fue del 83,1 % (véase la figura C4.11).

En la misma figura se observa también que, para cualquier nivel de enseñanza, los porcentajes de mujeres, jefas de estudio y secretarias son superiores al porcentaje de directoras, tendencia que se acentúa en la Enseñanza Secundaria, en cuyo nivel no supera el 40 %.

Figura C4.11
Presencia relativa de directoras, secretarias y jefas de estudio en España según la enseñanza que imparte el centro. Curso 2013-2014



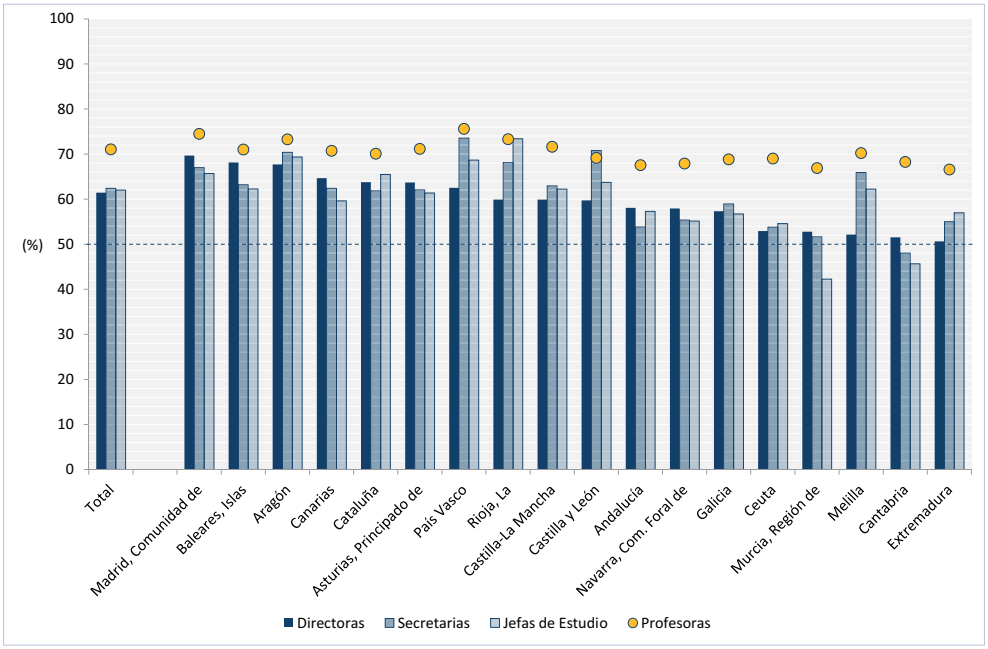
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c411.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como se muestra en la figura C4.12, todas las comunidades y ciudades autónomas registran una presencia relativa 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. Extremadura es la comunidad autónoma que presenta un menor porcentaje de mujeres en la dirección (50,6 %), a 16 puntos porcentuales por debajo de la presencia relativa de mujeres en el total del profesorado de dicho territorio. En el extremo opuesto se sitúa la Comunidad de Madrid, con un porcentaje de directoras del 69,7 %, frente al 74,5 % de profesoras.

La evolución en España desde el curso 2006-2007 al 2013-2014 de la proporción de mujeres entre los cargos directivos (directoras, secretarias y jefas de estudio) y en el profesorado se recoge en la figura C4.13. Se observa que, durante todo este periodo académico de siete años, la presencia relativa de las mujeres en el conjunto del profesorado muestra una tendencia ligeramente creciente (67,8 % en 2006-2007, frente al 71,5 % en 2013-2014). Por otra parte, en el periodo considerado, la presencia relativa de directoras en los centros que imparten enseñanzas de régimen general muestra también una tendencia creciente aunque más acusada, con una variación en los siete años de 11,5 puntos (50,3 % en 2006-2007, y 61,8 % en 2013-2014). Igualmente, se refleja un comportamiento similar en la evolución de la proporción de mujeres en el resto de cargos directivos, secretarias y jefas de estudio de los centros con enseñanzas de régimen general en el conjunto nacional.

Figura C4.12
Presencia relativa de profesoras, directoras, secretarias y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general no universitario por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013

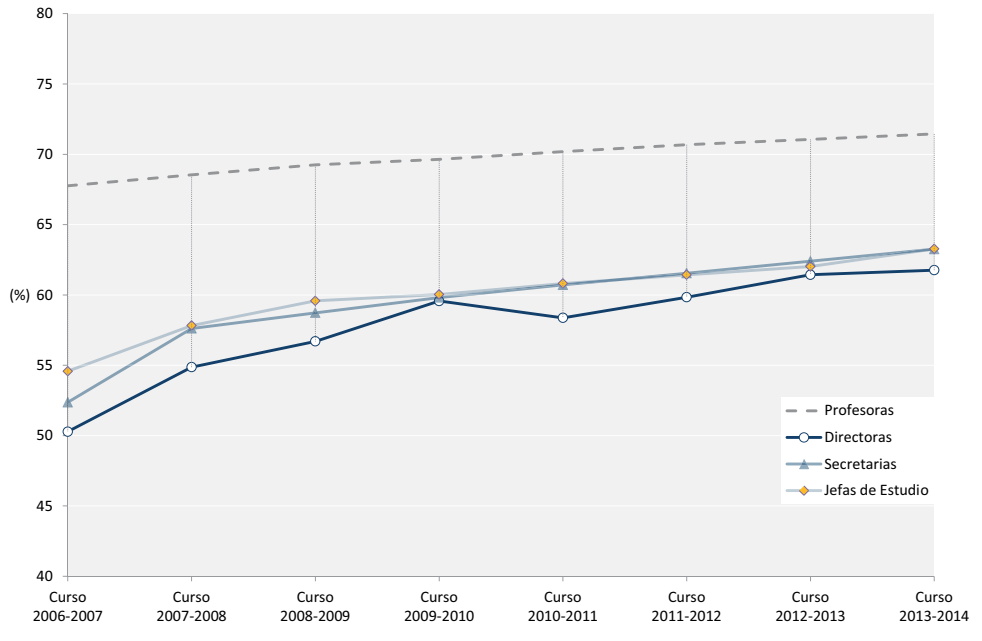


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c412.pdf >

Notas: 1. En la Comunidad de Madrid, se incluye el profesorado de Música que imparte la enseñanza en centros públicos Integrados. 2. En la Comunidad de Cataluña la distribución por sexo ha sido estimada. 3. En la Comunidad de Castilla-La Mancha no se incluye el profesorado que imparte enseñanzas de adultos en centros públicos. 4. No se dispone de datos para la Comunidad Valenciana.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C4.13
Evolución de la presencia relativa de las mujeres entre el profesorado y los directores en los centros educativos que imparten enseñanzas de régimen general en España. Cursos 2006-2007 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c413.pdf >

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

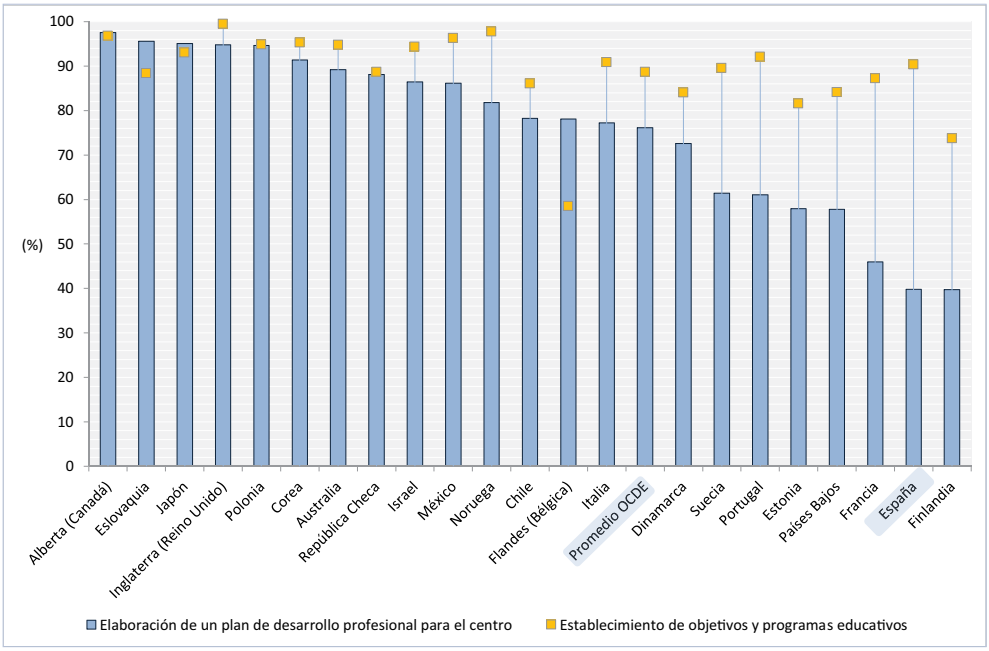
Una mirada internacional

En 2013 se realizó la segunda edición del estudio internacional TALIS, que analiza diferentes aspectos de la educación mediante encuestas al profesorado y a los directores y directoras de centros docentes en los que se imparte la primera etapa de educación secundaria de 33 países de la OCDE. En España participaron 3.339 profesores, 192 directores y otros tantos centros educativos.

De los resultados obtenidos en el estudio, se recoge, en la figura C4.14, la proporción de directores, en países de la OCDE, que informan de dos aspectos que inciden en la mejora de la calidad educativa: por un lado, utilizar el rendimiento y los resultados del alumnado del centro para la revisión y mejora de los programas y objetivos educativos establecidos, y por otro lado, elaborar en su centro un plan de desarrollo profesional.

La utilización de los resultados de las evaluaciones del alumnado, incluidas las evaluaciones externas tanto nacionales como internacionales para realizar una revisión de los programas de estudios, así como de los objetivos educativos, es una actuación imprescindible para promover la mejora en los centros escolares. En los países de la OCDE objeto de este estudio, como media, el 88,7 % de los directores así lo reconocen, siendo este porcentaje muy similar para España, el 90,3 %. Sin embargo, en cuanto a la proporción de centros en los que la dirección escolar dice haber elaborado un plan de desarrollo profesional, los resultados son muy diferentes dependiendo del país elegido. Como media, el 76,2 % de las direcciones escolares de la OCDE ha puesto en funcionamiento un plan de desarrollo profesional, mientras que para España este resultado no alcanza el 40 %. España, Francia y Finlandia son los países que han obtenido los menores porcentajes para este aspecto que constituye la dimensión más práctica y útil del anterior.

Figura C4.14
Porcentaje de directores que dicen utilizar el rendimiento y los resultados de las evaluaciones de los alumnos para establecer los objetivos educativos y programas de estudios del centro, y elaborar un plan de desarrollo profesional para el centro. TALIS 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c414.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014), TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. < http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm >.

C4.3. La participación de la comunidad educativa

La participación de los sectores afectados constituye un principio básico del sistema educativo español consagrado como tal en la Constitución Española[184]. Su artículo 27.5 establece que «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de

184. < BOE-A-1978-31229 >

todos los sectores afectados y la creación de centros docentes», y en el 27.7 dispone 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». Este reconocimiento constitucional sitúa a España como uno de los pocos países europeos en los que la participación de la sociedad en la educación se establece desde el máximo rango normativo.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio[185], reguladora del Derecho a la Educación (LODE), desarrolló el citado principio constitucional estableciendo un conjunto de órganos institucionales de participación de la sociedad en materia educativa: el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de ámbito territorial no estatal y los Consejos Escolares de Centro. Esta gradación de una misma fórmula de participación ofrece dos niveles básicos de representación. De una parte, los Consejos Escolares de Centro articulan la participación de los sectores directamente concernidos en la actividad educativa de los centros sostenidos con fondos públicos. De otra, los Consejos Escolares de ámbito territorial específico articulan la participación de los sectores sociales en la programación general de la enseñanza del correspondiente territorio. Forman parte de este grupo el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares Autonómicos y los Consejos Escolares Municipales; y, en algunas comunidades autónomas, los Consejos Escolares Comarcales o Consejos Escolares de Distrito.

El artículo 118 de la Ley Orgánica 2/2006[186], de 3 de mayo, de Educación establece la cooperación como una de las dimensiones en que se concreta el ámbito de participación social en la educación. Así, se establece que «a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela».

Por otra parte, el artículo 119 de la misma Ley Orgánica 2/2006, modificado por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, establece que «Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos...» y concreta, además del Consejo Escolar, otras estructuras de participación; para el profesorado, el Claustro; el alumnado, a través de sus delegados de grupo y curso y asociaciones; y los padres y madres, mediante sus asociaciones.

La participación de las familias

La intervención de los padres, madres y tutores legales en la vida de los centros educativos se plasma en numerosos aspectos que van desde la elección de centro educativo (artículo 1.q de la LOE), hasta el derecho a la información y el asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos (artículo 4 de la LODE); pasando, entre otros aspectos, por la elección de modalidades de enseñanza (artículos 25, 30, 41 de la LOE), la consulta sobre la aplicación de los programas de mejora del aprendizaje (artículo 27.2 de la LOE) o los compromisos educativos entre las familias y los centros para el desarrollo del rendimiento de los alumnos (artículo 121.5 de la LOE). Además, la participación parental en la educación escolar va por lo general de la mano con la del alumnado en el marco legislativo vigente.

El Parlamento aprobó la Ley Orgánica 8/2013[187], de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica parcialmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y mediante la cual se introducen modificaciones que afectan a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados.

En primer término, la ley incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos (artículo 1.h). Asimismo, se introduce la mención explícita del reconocimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

La nueva ley preserva la presencia parental en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo. No obstante, el papel desempeñado por los padres, madres y tutores legales, como el de los alumnos en el Consejo Escolar del centro, se enmarca en la reestructuración competencial asignada por la ley a este órgano y al director escolar, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar (véase el apartado C4.2. La dirección escolar de este informe).

185. < BOE-A-1985-12978 >
186. < BOE-A-2006-7899 >
187. < BOE-A-2013-12886 >

Los representantes de los padres, madres y tutores legales del alumnado serán elegidos por y entre ellos, si bien uno de dichos representantes debe ser designado por la asociación más representativa de padres y madres del centro.

El artículo 16 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y el artículo 8 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establecen que los padres, madres o tutores legales deberán 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, y tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos o tutelados.

La regulación de la presencia de los padres y madres, y del propio alumnado en los centros privados sostenidos con fondos públicos y en sus órganos de participación, queda incluida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, la cual experimenta un proceso similar de reestructuración competencial al habido en el caso de los centros públicos.

La participación del alumnado

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013186, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, define los cauces formales de participación de las alumnas y los alumnos en los centros docentes. El artículo 1 establece, como uno de los principios de nuestro sistema educativo, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa –alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios– en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

En el apartado 3 del artículo 119 se concreta que, en el caso del alumnado la participación se efectuará a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar de Centro.

La LOMCE añade al artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que «… garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos…», un nuevo párrafo con la siguiente redacción:

«A fin de estimular el ejercicio efectivo de la participación de los alumnos en los centros educativos y facilitar su derecho de reunión, los centros educativos establecerán, al elaborar sus normas de organización y funcionamiento, las condiciones en las que sus alumnos pueden ejercer este derecho. En los términos que establezcan las Administraciones educativas, las decisiones colectivas que adopten los alumnos, a partir del tercer curso de la educación secundaria obligatoria, con respecto a la asistencia a clase no tendrán la consideración de faltas de conducta ni serán objeto de sanción, cuando éstas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comunicadas previamente a la dirección del centro».

Además de la participación del alumnado en los centros docentes, existen otros órganos institucionales de participación de distinto ámbito territorial –estatal, autonómico y local– en los que el alumnado tiene representación, en función de la normativa que los regula. Destacan, el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares autonómicos y locales, el Observatorio Estatal de la convivencia escolar e instituciones, con distinta denominación, que a nivel autonómico desempeñan una labor similar.

Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros

El Consejo Escolar de Centro

El Consejo Escolar de Centro es el órgano a través del cual el profesorado, los padres y madres y, en su caso, el alumnado, intervienen en el control y gestión de los centros públicos, y de los centros privados concertados.

En los centros públicos el Consejo Escolar de Centro está compuesto por el director, que es su presidente; por el jefe de estudios; un concejal o representante del ayuntamiento; un número de profesores y profesoras –que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo– elegidos por el Claustro y en representación del mismo; un representante del personal de administración y servicios del centro; y un número de representantes de alumnos y alumnas, y de padres y madres, que, en conjunto, tampoco podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo.

Desde la publicación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre[188], uno de los representantes de los padres y madres es designado por la asociación de padres más representativa del centro. El secretario del centro, con voz pero sin voto, actúa también como secretario del Consejo. Cada Administración educativa determina, dentro del marco legal prefijado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la LOMCE, determinar el número total de miembros del Consejo Escolar y regular el proceso de elección.

Cuando se trate de centros específicos de Educación Especial, o de centros ordinarios con unidades de Educación Especial, además de contar con los representantes ordinarios, también forma parte del Consejo Escolar de Centro un representante del personal de atención educativa complementaria.

Las comunidades autónomas pueden regular la participación en el Consejo Escolar de los centros de Formación Profesional, o en el de los centros de Artes Plásticas y Diseño, de un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro. También en este aspecto se aprecian diferencias territoriales. Así, mientras que en Baleares, Comunidad Valenciana, La Rioja, Murcia, Navarra y las comunidades que asumen subsidiariamente la normativa desarrollada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el representante del sector empresarial se integra en el Consejo Escolar de los institutos que imparten, como mínimo, dos familias profesionales, o en los que, al menos, el 25 % del alumnado cursa enseñanzas profesionales; en otras comunidades presentan especificidades en su normativa diferentes a las indicadas.

En los centros privados concertados, los Consejos Escolares están integrados por el director, tres representantes del titular del centro, cuatro representantes del profesorado, y cuatro representantes de los padres y madres; uno de ellos designado por la asociación de padres y madres más representativa del centro. Además, se integran en el Consejo dos representantes del alumnado, a partir del primer curso de ESO, y un representante del personal de administración y servicios. Como ocurre en los centros públicos específicos de Educación Especial, o con aulas especializadas, también en este tipo de centros privados concertados hay un representante del personal de atención educativa complementaria.

Las competencias y funciones asignadas a los Consejos Escolares de los centros públicos, como órganos de gobierno del centro, se establecen con carácter básico en la nueva redacción de la LOE. Dichas competencias se han reorientado hacia el desarrollo de funciones propositivas, de evaluación y de control de alto nivel, trasladándose al director algunas de las funciones atribuidas al Consejo Escolar en la redacción anterior de la Ley. Entre las actuales competencias del Consejo Escolar de Centro más destacadas cabe mencionar: la evaluación del proyecto educativo del centro, del proyecto de gestión, de la programación general anual (PGA), y de las normas de organización y funcionamiento del centro; la participación en la selección del director del centro, y en su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, el proponer la revocación del nombramiento del director; informar sobre la admisión del alumnado, y conocer la resolución de conflictos disciplinarios velando por que se atengan a la normativa vigente. Es también competencia de los Consejos Escolares de los centros públicos la propuesta de medidas que mejoren la convivencia, el análisis y valoración del funcionamiento general del centro y de los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro, así como informar sobre la obtención de recursos complementarios. En todo caso, la nueva redacción de la LOE deja la puerta abierta a cualquier otra competencia, además de las de carácter básico, que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Las competencias de los Consejos Escolares en los centros privados concertados son similares a las de los centros públicos, si bien se añaden otras, como su participación en la selección del profesorado, la aprobación del presupuesto del centro y la posibilidad de solicitar a la Administración educativa la autorización para pedir a los padres y madres percepciones complementarias con fines educativos extraescolares.

Otros órganos de participación

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

– El Claustro de profesores, 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.

188. < BOE-A-1995-25202 >

– Asimismo, hay 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.

– Además, existen equipos de ciclo o nivel, y coordinadores de distintos programas, como los equipos coordinadores de tecnologías de la información y comunicación o de normalización lingüística en algunas comunidades.

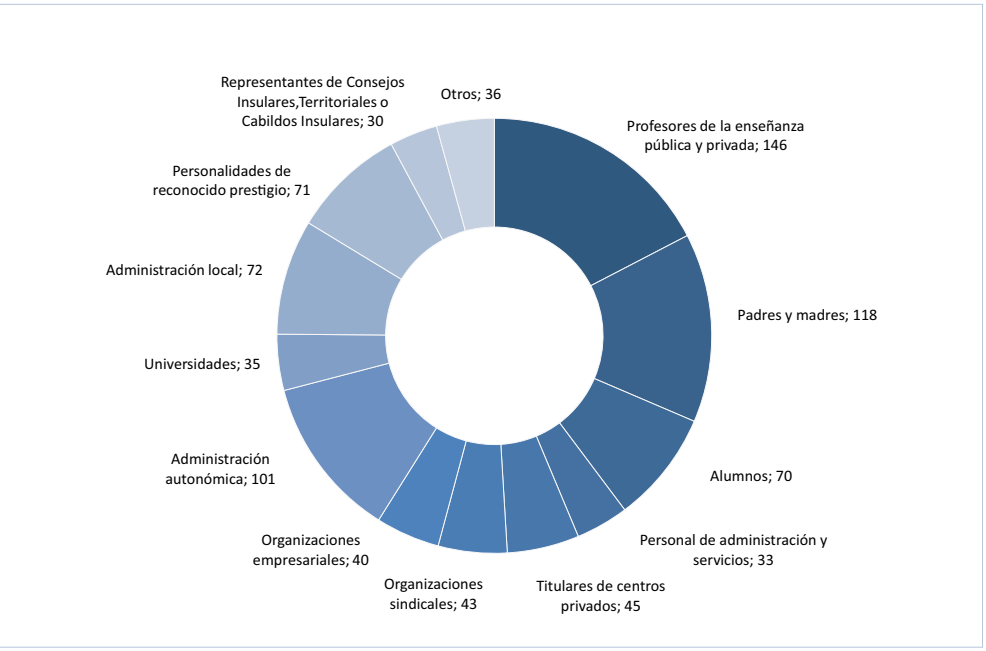
– Por su parte, los padres y madres, y el alumnado, están presentes en otros órganos de participación del centro, tales como la Comisión de Convivencia, la Comisión Económica y la Junta de Delegados.

Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos Territoriales

Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos Territoriales se sitúan, en un orden decreciente de proximidad a la comunidad escolar, después de los Consejos Escolares de los centros.

Los Consejos Escolares Autonómicos son los órganos de participación de los diversos ámbitos de la sociedad concernidos en la educación, en los respectivos territorios autonómicos. Ejercen competencias similares a las que ejerce el Consejo Escolar del Estado; se trata de órganos de participación y de consulta, que emiten dictámenes sobre legislación y normativa educativa, así como informes y propuestas a sus respectivas Administraciones educativas autonómicas, dando cauce con ello a la participación de los referidos ámbitos sociales en la programación de las enseñanzas.

Figura C4.15
Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan y comunidad autónoma. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c415.pdf >

Notas:

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

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

Fuente: Elaboración propia.

La representación proporcional de los diversos sectores sociales en cada uno de los Consejos Escolares Autonómicos y 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 C4.15, cuando se consideran todos los Consejos Escolares del ámbito autonómico en su conjunto, el 39,8 % de los miembros corresponde a representantes del profesorado (17,4 %), de los padres y madres (14,0 %), y del alumnado (8,3 %). Le sigue, en proporción de representación, el grupo de representantes de las respectivas Administraciones, tanto autonómicas como locales (12,0 % y 8,6 %, respectivamente), que completan un 20,6 % de los miembros de los Consejos; seguido del grupo de personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de la educación (8,5 %). Así, el total del grupo de representantes indicados –profesorado, padres y madres, alumnado, Administraciones, y personalidades nombradas por las Administraciones– supone casi el 70 % de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos (el 68,8 % concretamente); el 30 % 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.

Existen, además, Consejos Escolares Municipales que se constituyen como órganos consultivos y de participación en aquellos aspectos de la programación y gestión de la enseñanza no universitaria que son competencia de los municipios. Al carecer de funciones bien definidas en la normativa educativa, presentan perfiles muy diversos en cada municipio respecto a su composición y funcionamiento. En líneas generales, estos consejos están integrados por representantes de la comunidad educativa y de los grupos sociales del municipio (docentes, estudiantes, padres y madres del alumnado –normalmente a través de sus Asociaciones o Federaciones–, directores de centros públicos y privados, asociaciones de vecinos, organizaciones sindicales, Administración educativa, área municipal de educación y personal de administración y servicios). Los Consejos Escolares Municipales están presididos por el alcalde o el concejal en quien delegue.

Por otra parte, y 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.

El Consejo Escolar del Estado

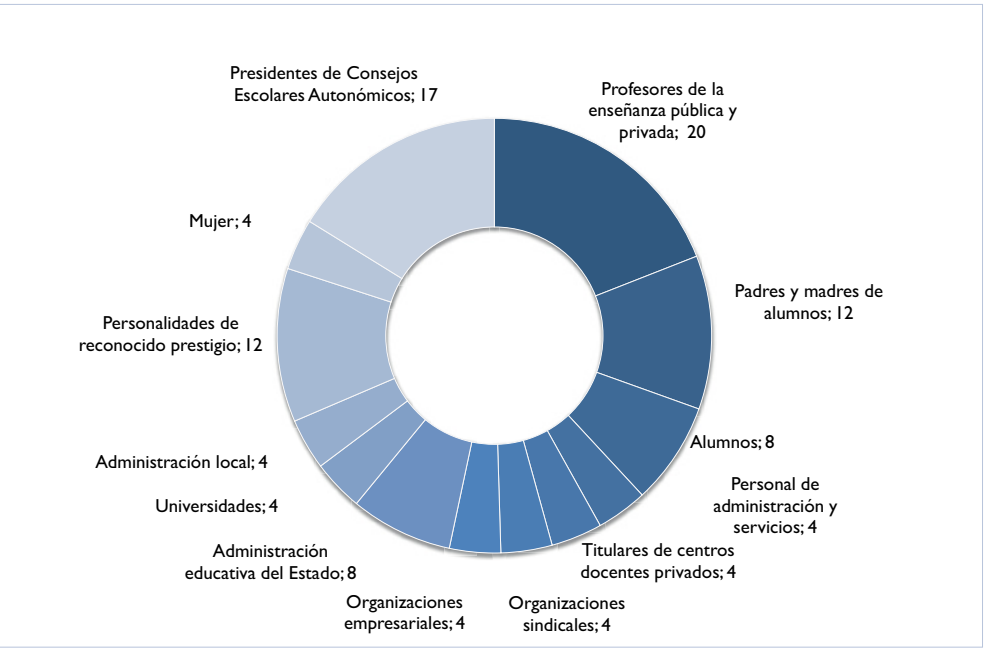
El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional que articula la participación de todos los sectores sociales concernidos en la educación no universitaria. Fue creado en 1985, según lo dispuesto en el artículo 30 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. El artículo 31 de la misma ley enumeraba los sectores que habían de estar representados en el Consejo, y habilitaba al Gobierno para establecer la representación numérica que correspondería a cada sector. En su desarrollo más reciente, el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio[189], por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, asumió las prescripciones de la referida ley. En él se establece la composición del Consejo, sus competencias, y su funcionamiento; y finalmente, la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre[190], por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento, concretó lo establecido por el citado Real Decreto. La distribución de los miembros que integran el Consejo Escolar del Estado, por sectores a los que representan, se muestra gráficamente en la figura C4.16 y los detalles de la composición del Consejo Escolar del Estado se recogen en la tabla C4.7.

La estructura funcional de los diferentes órganos colegiados que configuran el Consejo Escolar del Estado se muestra en la figura C4.17. Cabe subrayar en dicha estructura el hecho de que la Junta de Participación de Consejos Escolares Autonómicos (JPA) –formada por sus presidentes y presidida por el del Estado– sea independiente de la Comisión Permanente, si bien ambos órganos colegiados se integran en el Pleno. La primera encarna la representación territorial, mientras que la segunda encarna la representación sectorial. Esta circunstancia, establecida por el legislador, va acompañada de la asignación a ambos órganos colegiados de funciones complementarias cuyo desarrollo configura un conjunto completo de actuaciones de esta máxima institución de participación y de naturaleza consultiva, en el ámbito de la educación y la formación no universitarias.

En lo que sigue se procede a describir las principales actuaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado a lo largo del curso 2013-2014.

189. < BOE-A-2007-11589 >
190. < BOE-A-2008-20394 >

Figura C4.16
Distribución de los consejeros del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c416.pdf >

Fuente: Elaboración propia.

Tabla C4.7
Composición del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014

		Nombramiento	
Presidente		Consejo de Ministros a propuesta del Ministro de Educación, Cultura y Deporte	
Vicepresidente		Ministro de Educación, Cultura y Deporte oído el Pleno	
Secretario General[1]		Ministro de Educación, Cultura y Deporte	
Número de consejeros	Sector al que representan	Nombramiento	Componentes
20	Profesorado	Ministro de Educación, Cultura y Deporte, a propuesta de las organizaciones sindicales del profesorado más representativas.	(ANPE) Asociación Nacional del Profesorado Estatal-Sindicato Independiente; (CSICSIF) Central Sindical Independiente y de Funcionarios; (FECC.OO) Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras; (FETEUGT) Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores; (STESi) Conf. de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la EnseñanzaIntersindical; (FSIE) Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza; (USO) Unión Sindical Obrera-Federación de Enseñanza.
12	Padres y madres de alumnos	Ministro, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con mayor representatividad.	(CEAPA) Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos; (CONCAPA) Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos.
8	Alumnado	Ministro, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de alumnos, con mayor representatividad.	(CANAE) Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes; (FAEST) Federación de Asociaciones de Estudiantes; (SE) Sindicato de Estudiantes; (UDE) Unión Democrática de Estudiantes.
4	Personal de administración. y servicios de centros	Ministro, a propuesta de sus organizaciones sindicales más representativas.	(FECCOO) Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras; (FETEUGT) Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores.
4	Titulares de centros docentes privados	Ministro, a propuesta de las organizaciones de titulares y empresariales de la enseñanza que ostenten el carácter de más representativas.	(ACADE) Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza; (CECE) Confederación Española de Centros de Enseñanza; (EyG) Confederación de Centros «Educación y Gestión»; (FERE-CECA) Federación Española de Religiosos de Enseñanza- Centros Católicos.

Continúa

Tabla C4.7 continuación
Composición del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014

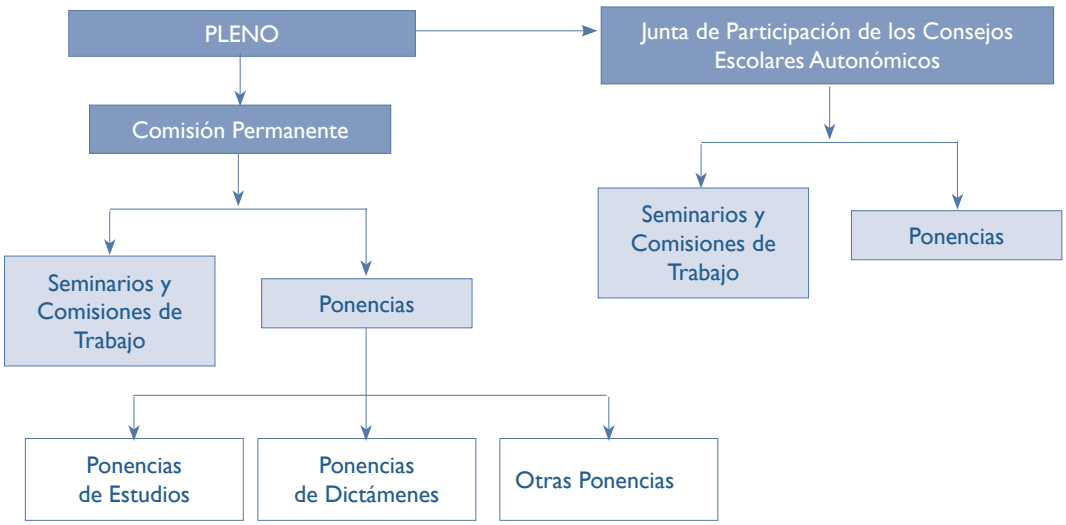
Número de consejeros	Sector al que representan	Nombramiento	Componentes
4	Organizaciones sindicales	Ministro, a propuesta de las organizaciones sindicales más representativas.	(CCOO) Confederación Sindical de Comisión Obreras; (CIG) Confederación Intersindical Galega; (ELA/STV) Confederación Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaridad de Trabajadores Vascos; (UGT) Unión General de Trabajadores.
4	Organizaciones empresariales	Ministro, a propuesta de las organizaciones empresariales que, de acuerdo con la vigente legislación laboral, sean más representativas.	(CEOE) Confederación Española de Organizaciones Empresariales; (CEPYME) Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.
8	Administración educativa del Estado	Ministro de Educación Cultura y Deporte.	
4	Representantes de las entidades locales	Ministro de Educación Cultura y Deporte.	(FEMP) Federación Española de Municipios y Provincias
4	Universidades	Ministro, (2) a propuesta de la Conferencia General de Política Universitaria y (2) a propuesta del Consejo de Universidades.	Los propuestos por la CGPU fueron representantes de los Gobiernos autonómicos de Aragón y La Rioja; y los propuestos por el CU fueron representantes de la UNED y de la Universidad Pública de Navarra.
12	Personalidades de reconocido prestigio	Ministro de Educación, Cultura y Deporte.	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(2)
4	Mujer	Ministro, a propuesta de organizaciones de mujeres, del Instituto de la Mujer y del Ministerio responsable de los Asuntos Sociales entre personalidades de reconocido prestigio en la lucha para la erradicación de la violencia de género.	Representantes de ámbitos institucionales y de la sociedad civil concernidos en el tema de la mujer
17	Presidentes de Consejos Escolares Autonómicos	Ministro, a propuesta de los Consejeros de Educación de las respectivas Administraciones autonómicas.	

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

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

Fuente: Elaboración propia.

Figura C4.17
Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014



Fuente: Elaboración propia.

Las tareas del Pleno

De acuerdo con el reglamento 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, de conformidad con las previsiones reglamentarias, 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 2013-2014 se elaboró y aprobó el informe 2014 sobre el estado del sistema educativo, relativo al curso anterior. El enfoque y el contenido del informe 2014 se ajustan a los siguientes ejes:

- 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 del tipo *inputs*, procesos, resultados, contexto.
- Establecer una clara distinción entre la parte descriptiva –capítulos A, B, C y D– y la parte valorativa/propositiva, concentrada en el capítulo E de propuestas de mejora. Cada una de tales propuestas se articulan en dos elementos bien definidos: unos considerandos y las correspondientes recomendaciones.
- Basar la parte descriptiva en indicadores reconocidos internacionalmente.
- Abordar, de un modo sistemático, la comparación interna del sistema educativo español, es decir, entre cada una de sus comunidades y ciudades autónomas, así como la comparación externa con los países de la Unión Europea; y realizar el análisis de la evolución, en amplios periodos de tiempo, de ambos ámbitos, el nacional y el europeo.

Otra de las novedades, de carácter general, introducidas desde la edición del informe 2013, consiste en la incorporación de ciertas piezas complementarias que, bajo la denominación de «cuadros», se han intercalado de forma fácilmente identificable en el texto principal. Con esta práctica, frecuente en los informes internacionales, se pretende facilitar una información que enriquezca los contenidos básicos, resuma estudios de interés o promueva una reflexión fundada sobre cuestiones sustantivas para la mejora de nuestro sistema educativo.

Finalmente, cabe señalar que en la edición del informe 2014 se introdujo un cambio en su elaboración y difusión. Así, todas las gráficas, con el fin de que ofrezcan una lectura más amigable, disponen únicamente de los datos numéricos imprescindibles, pero llevan enlazada digitalmente una tabla en la que aparecen todos los que fueron necesarios para su construcción. La publicación de una versión en formato pdf y de otra electrónica están accesibles a través de internet[191]. Además de una edición institucional publicada en tarjeta electrónica, está disponible la edición en papel en la fórmula de «impresión bajo demanda».

Las tareas de la Comisión Permanente

Junto con su implicación en la elaboración del informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, la Comisión Permanente tiene asignadas reglamentariamente competencias relativas a la elaboración de dictámenes sobre «los proyectos de reglamentos que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza». Para cumplir con tales funciones de asesoramiento al Gobierno y atender, a la vez, las exigencias de participación social, el Consejo, a través de su Comisión Permanente, dictamina todos aquellos proyectos normativos relacionados con la educación con rango de reales decretos o de órdenes ministeriales. Desde el año 2012, y 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[192]. Como puede apreciarse en la tabla C4.8, durante el curso 2013-2014 el Consejo Escolar del Estado emitió 47 dictámenes, 23 referidos a otros tantos reales decretos, y 24 a órdenes ministeriales.

Para el desarrollo de sus tareas, durante el curso 2013-2014 se celebraron 14 reuniones de la Comisión Permanente y 11 de sus Ponencias preparatorias, tal y como se puede apreciar en la tabla C4.9.

191. < https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16100 >
192. < http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/dictamenes.html >

Tabla C4.8
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado, por contenido de la norma dictaminada y por tipo de norma. Curso 2013-2014

		Reales Decretos	Órdenes Ministeriales	Total
Modificación de normas anteriores	Becas	1		1
Establecimiento de nuevos títulos	Profesionales básicos (FP Básica)	2	-	2
	Técnico (FP Grado Medio)	4	-	4
	Técnico Superior (FP Grado Superior)	10	-	10
Establecimiento del currículo	Ed. Primaria, ESO y Bachillerato	2	1	3
	FP Básica		2	2
	FP Grado Medio	-	6	6
	FP Grado Superior	-	8	8
	E. de Régimen Especial de inglés (Modalidad a distancia)		1	1
Se establecen los aspectos que se consideran puntuales en la actualización de las Cualificaciones Profesionales incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales			1	1
Se establece la normativa básica de los requisitos de acceso y de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado		1		1
Se desarrolla la disposición adicional trigésimo octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación		1		1
Se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.		1		1
Se describe el procedimiento para establecer las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato			1	1
Se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional del sistema educativo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación			1	1
Se establece la equivalencia de la categoría de Agente de la Escala Básica de los Cuerpos de Policía Local de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha al título de Técnico correspondiente a la formación profesional del sistema educativo			1	1
Se regulan las características y la organización del nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla, y se establecen el currículo y las pruebas correspondientes			1	1
Se crea la especialidad de Cant Valencià en las enseñanzas profesionales de Música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad		1		
Se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial			1	
Total		23	24	47

Fuente: Elaboración propia.

Tabla C4.9
Número de reuniones de los Órganos Colegiados del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014

	Número
Pleno	1
Comisión Permanente	14
Ponencia de Dictámenes e Informes	10
Ponencia de Estudios (Informe 2014)	1
Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos	6
Comisiones Delegadas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos	9
Total	41

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 autónoams 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.

A lo largo del curso 2013-2014 la JPA desarrolló estas tres atribuciones básicas a través de las siguientes iniciativas:

- Aprobación de las aportaciones de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos al Anexo del informe 2014, que contiene descripciones de distintas políticas llevadas a cabo en sus respectivas comunidades autónomas y que, a juicio de sus promotores, se consideran exitosas.
- Desarrollo de la parte principal del estudio «La participación de las familias en la educación escolar»[193], en el que, junto con la propia JPA, han participado tres grupos de investigación de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Navarra, respectivamente.
- Planificación, organización y realización del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, que tuvo lugar en Oviedo, del 8 al 10 de mayo de 2014, con el tema «Las escuelas de éxito. Características y experiencias». Elaboración de su documento final[194].

Para el desarrollo de este conjunto de tareas se celebraron en diferentes comunidades autónomas 6 reuniones de la JPA y 9 de sus diferentes comisiones delegadas, tal y como se muestra en la tabla C4.9.

Otras tareas realizadas por el Consejo

Revista «Participación Educativa»

Durante el curso 2013-2014, y con el propósito básico de apoyar y fundamentar el desarrollo efectivo de propuestas de mejora aprobadas por el Pleno del Consejo, se publicaron los dos números previstos para ese periodo. En diciembre de 2013 se publicó el número titulado «Transpariencia y mejora de la educación»[195]. En junio de 2014 se publicó el número extraordinario «Escuelas de éxito. Características y experiencias»[196]; el tema objeto de dicho número constituyó, asimismo, el lema del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. En el número se conciliaban los análisis procedentes del mundo académico con las experiencias y las buenas prácticas descritas por los propios centros educativos.

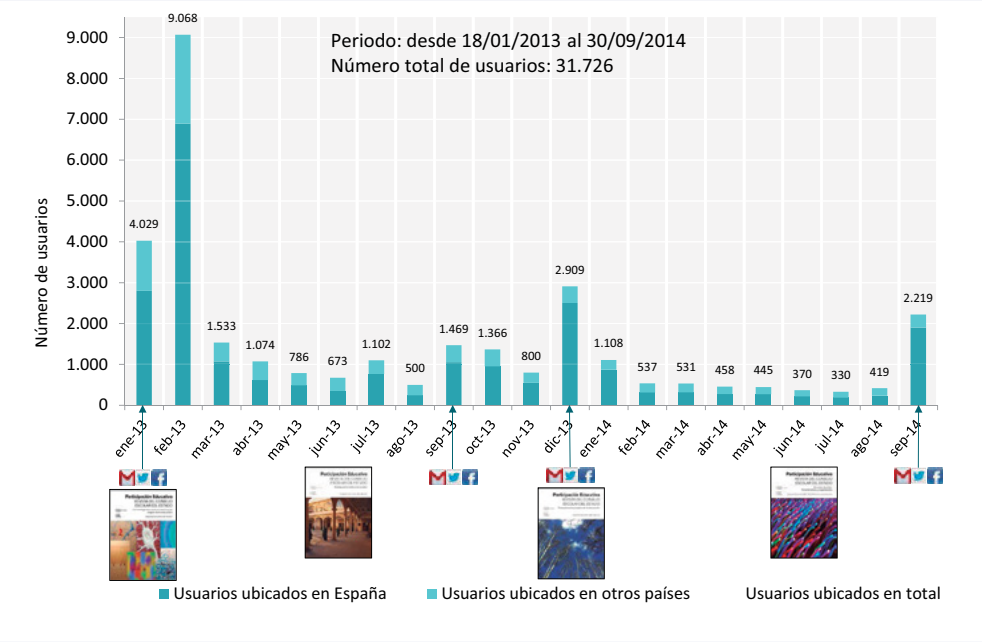
La figura C4.18 muestra el impacto directo de los diferentes números de la segunda época de «Participación Educativa», editados hasta el curso 2013-2014, medido a través del número de usuarios de internet, ubicados tanto en España como en el extranjero, que han visitado la página web de la revista.

Sitio web

Durante el curso 2013-2014 se ha seguido potenciando el enfoque consistente en que el sitio web[197] sea un reflejo continuo y real de la labor realizada por el Consejo en el desempeño de sus funciones institucionales, incrementando la transparencia del órgano y poniendo en valor todo el recorrido de la institución, desde sus inicios, reflejado en sus dictámenes, sus informes y sus aportaciones más relevantes a la comunidad educativa.

193. < http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html >
194. < http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/xxiiencuentro.html >
195. < http://ntic.educacion.es/cee/revista/n3/ >
196. < http://ntic.educacion.es/cee/revista/n4/ >
197. < http://www.mecd.gob.es/cee >

Figura C4.18
Número de usuarios que han visitado la web de la revista «Participación Educativa» en su segunda época hasta septiembre de 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c418.pdf >

Fuente: Elaboración propia.

Espacio colaborativo del Consejo Escolar del Estado

En el curso 2013-2014 se ha puesto en funcionamiento, en colaboración con la Subdirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, un Espacio colaborativo del Consejo Escolar del Estado bajo la plataforma *Liferay*. El objetivo fundamental de este entorno colaborativo es facilitar, en el desempeño de sus funciones, el acceso, la distribución y la compartición de la documentación generada por todos los sectores, comisiones y grupos de trabajo.

Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias

Ayudas a organizaciones de alumnos

La concepción de una escuela abierta a la participación, en la que padres y madres, profesorado y alumnado se impliquen con responsabilidad en el logro de la calidad de la educación escolar y en el buen funcionamiento de los centros, reposa, en el caso de los centros sostenidos con fondos públicos, en el artículo 27.7 de la Constitución.

El Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio[198], por el que se regulan las asociaciones de alumnos, establecía que el entonces Ministerio de Educación y Ciencia fomentaría 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 figurasen en los correspondientes Presupuestos Generales del Estado. Para atender a dichas previsiones, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hace pública una convocatoria anual de dichas 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 para el desarrollo de actividades de apoyo a la labor educativa de los centros, y para fomentar la participación del alumnado.

Mediante la Resolución de 9 de mayo de 2014[199], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se convocaron las ayudas para el año 2014. El importe previsto ascendía a 46.904,00 euros. De dicho presupuesto, se podía destinar hasta 46.376 euros a ayudas a confederaciones y federaciones de

198. < BOE-A-1986-20180 >
199. < BOE-A-2014-5571 >

ámbito estatal y hasta 528 euros a confederaciones, federaciones y asociaciones de ámbito no estatal censadas en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

De acuerdo con esta convocatoria, los programas que podían ser objeto de subvención fueron los siguientes:

- Acciones encaminadas a promover la permanencia en el sistema educativo, la importancia del aprendizaje y el esfuerzo.
- Promoción de la mejora de la convivencia escolar.
- Actuaciones vinculadas al conocimiento de la Formación Profesional.
- Actividades destinadas a incentivar la participación en los centros escolares.

Por la Resolución de 18 de noviembre de 2014[200], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se concedieron ayudas a las siguientes confederaciones y federaciones de ámbito estatal, sin que se hubiera presentado ninguna solicitud de ámbito no estatal. La distribución es la descrita en la tabla C4.10.

Tabla C4.10
Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2014

Unidades: euros

Entidades solicitantes	Proyecto subvencionado	Importe
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	«Aprender a participar participando»	22.493
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes. Sindicato de Estudiantes	«El que la sigue la consigue»	24.411
Total		46.904

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ayudas a organizaciones de padres y madres

La participación organizada de las familias en el ámbito escolar se hace efectiva principalmente a través de las Asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPA), cuyas funciones son, entre otras, colaborar en las actividades de los centros, impulsar programas de educación familiar y facilitar la representación y la participación de los padres y madres de alumnos en los Consejos Escolares y otros órganos colegiados. El Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio[201], por el que se regulan las asociaciones de madres y padres de alumnos, articula las ayudas a las asociaciones, federaciones y confederaciones de madres y padres de alumnos para el desarrollo de este tipo de funciones.

La Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la Resolución de 2 de octubre de 2014[202], asignó ayudas por valor de 175.450 euros. Las dos confederaciones de ámbito estatal más representativas recibieron una ayuda total de 163.870,3 euros, de los cuales el 50 % se destinó a gastos de infraestructura y el otro 50 % a gastos originados por actividades encaminadas a fomentar las finalidades que para las asociaciones establece la legislación; y se destinaron 11.579,7 euros, de los cuales al menos un 60 % se emplearon en gastos originados por actividades, para las confederaciones o federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos de ámbito provincial ubicadas en territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o aquellas que agrupen asociaciones constituidas en centros de más de una comunidad autónoma. Las ayudas para el año 2014 quedaron distribuidas en la forma que se describe en la tabla C4.11.

La comparación de los importes de las ayudas de los últimos diez ejercicios económicos indica que, tanto para las asociaciones de alumnos y alumnas como para las de madres y padres, se observa que en el ejercicio de 2014 se han mantenido los importes de las respectivas ayudas iguales a los del ejercicio anterior, si bien suponen una redución del 59 % y 60 %, respectivamente, con respecto al techo histórico. En la figura C4.19 se muestra la evolución desde el año 2004 hasta el 2014.

200. < BOE-A-2014-12287 >
201. < BOE-A-1986-20181 >
202. < BOE-A-2014-10637 >

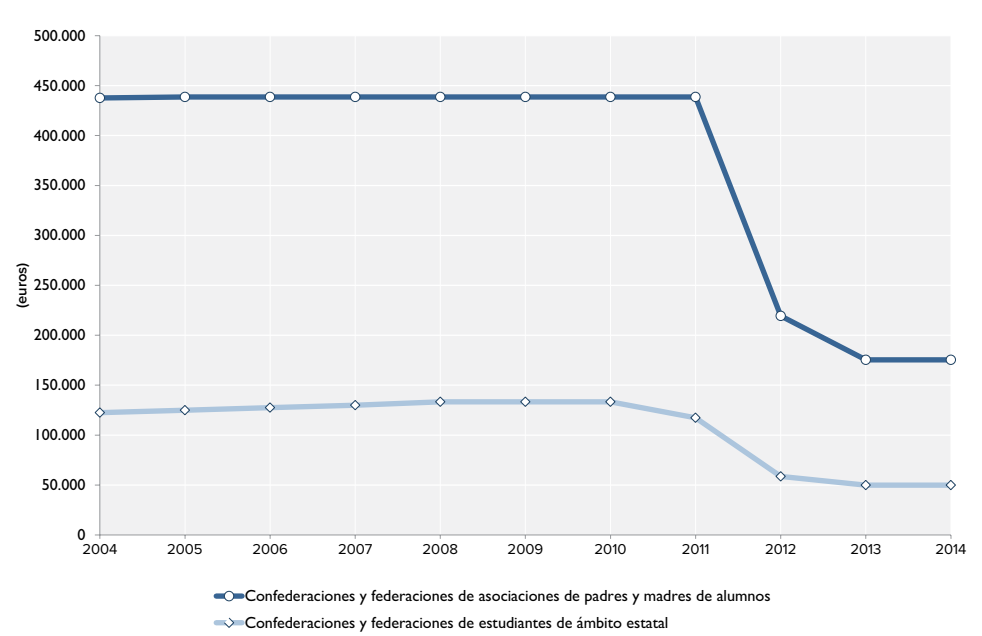
Tabla C4.11
Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos. Año 2014

Unidades: euros

	Para infraestructura	Para el programa	Total
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)	40.967,58	40.967,57	81.935,15
Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	40.967,58	40.967,57	81.935,15
Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Ceuta (FAMPA)	889,33	2.672,25	3.561,58
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros de Enseñanza (FAPACE)	1.296,88	1.247,05	2.543,93
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Colegios Agustinianos (FAGAPA)	1.000,48	1.425,20	2.425,68
Federación Pedro Poveda de AMPAS de Centros Educativos de la Institución Teresiana	704,08	890,75	1.594,83
Federación Padre Usera de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos Amor de Dios	741,11	712,57	1.453,68
Total	86.567,04	88.882,96	175.450,00

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Figura C4.19
Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres de alumnos de ámbito estatal. Años 2004 al 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c419.pdf >

Fuente: Elaboración propia.

La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)

La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)[203] 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

203. La información sobre la EUNEC se puede ampliar en el sitio web de la organización < http://www.eunec.eu >

interesados en la educación[204] 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 ponencias sectoriales para temas específicos.

En el ámbito temporal del curso 2013-2014, de todas las iniciativas que organizó la EUNEC se pueden destacar las siguientes:

– El congreso sobre «Early school leaving»[205], que se celebró durante los días 18 al 20 de noviembre de 2013 en Vilna en colaboración con el Parlamento de Lituania. Unos ochenta participantes de catorce países se reunieron en el parlamento lituano para analizar estrategias y encontrar vías para alcanzar el objetivo establecido por la Comisión Europea de disminuir el abandono temprano al 10 % antes del año 2020.

– Los días 5 y 6 de mayo de 2014, Bruselas acogió el seminario sobre «Learning in the digital age»[206]. El seminario se centró en los siguientes tres aspectos principales:

  ◦ ¿Cuál es el impacto de la revolución digital en el perfil de los estudiantes y en la enseñanza?

  ◦ ¿Qué uso podría o debería hacer la educación con las oportunidades que ofrece la revolución digital?

  ◦ ¿Qué requisitos y equipamiento son necesarios para el desarrollo curricular y de contenidos, a nivel del equipo docente, y de las infraestructuras de los centros?

C4.4. La convivencia escolar

Antecedentes

Los problemas de convivencia escolar, y más concretamente de conflictividad en las aulas, irrumpieron con fuerza en la opinión pública, tanto de España como de los países desarrollados, hace más de dos décadas. Puede conocerse la evolución de esta problemática y las actuaciones desarrolladas en la página 318 del Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo[207] del Consejo Escolar del Estado y en el informe «Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las comunidades autónomas»[208].

Las principales actuaciones desarrolladas por las Administraciones educativas han sido las siguientes:

– «Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar destinado a profesores, alumnos y familias»[209]; suscrito en 2006 entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales del profesorado.

– «Acuerdo Marco de Colaboración en Educación para la Mejora de la Seguridad»[210], suscrito también en 2006, entre el entonces Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior.

– «Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos»[211], que se establece mediante la instrucción 7/2013 y que modifica el «Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos», desarrollado en 2007 por parte de la Secretaría de Estado de Seguridad y con la colaboración de las Administraciones educativas. El plan se desarrolló en periodos bianuales hasta el curso 2012-2013, y desde el curso 2013-2014 adquiere un carácter permanente.

204. Como se apuntaba ya en el informe del curso 2009/2010, en la inmensa mayoría de los países europeos la autonomía escolar ha favorecido la creación de nuevos órganos de participación y de consulta en los centros, aunque su tipología y competencias varían. Dinamarca, Estonia, Francia, Lituania y Eslovenia establecieron la creación obligatoria de este tipo de órganos en sus centros que ya existían desde 2005 en la República Checa. En Reino Unido (Inglaterra y Gales) la existencia de órganos de gobierno en los centros tiene una larga tradición, si bien no tienen carácter obligatorio. En algunos países la obligación afecta solo a una parte de la red de centros (Comunidad Flamenca de Bélgica) y hay casos en los que la decisión de establecer este tipo de órganos es de los propios centros (Letonia, Polonia, Islandia).

205. < http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report_vilnius.pdf >

206. < http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report.pdf >

207. < http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2013.html >

208. < http://bit.ly/1ECu3nn >

209. < http://bit.ly/1D8Eux5 >

210. < http://bit.ly/1vpR1v1 >

211. < http://www.interior.gob.es/es/web/servicios-al-ciudadano/planes-de-prevencion/plan-director-para-la-convivencia-y-mejora-escolar >

- Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia (2007).
- «II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016» (II PENIA), aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013, constituye un marco de cooperación de todas las Administraciones públicas, tanto la Administración General del Estado, como la autonómica y la local, además de otros agentes sociales implicados en los derechos de la infancia, tales como la Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI). El plan contempla ocho objetivos fundamentales. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte participa principalmente en el desarrollo del objetivo referido a la educación de calidad, cuya finalidad es garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes, incluyendo formación en valores como el respeto, la autoridad del profesorado y la convivencia. En este objetivo se encuentran medidas para prevenir la violencia de género, el fracaso y el absentismo escolar, gestionar el conflicto y favorecer la atención a menores con necesidades educativas especiales, la integración de la diversidad y la inclusión del alumnado.

Por otra parte, el Informe «TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje» revela que, en la media de países OCDE, el 70,3 % del profesorado asegura que los estudiantes de su clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable; mientras que en España es el 60,6 % del profesorado quien lo afirma. Además, alrededor del 30 % de los profesores en la media OCDE opina que pierde mucho tiempo, bien hasta que los alumnos se sientan y quedan en silencio, o bien debido a interrupciones de la clase por parte del alumnado. En España ambas cifras se acercan al 45 % de los docentes.

Marco normativo específico

El marco general que regula la convivencia escolar en los centros sostenidos con fondos públicos es 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). Las principales referencias contenidas en esta norma respecto a la convivencia escolar son las siguientes:

- La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, 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, constituyen, todos ellos, principios que inspiran el sistema educativo español: artículo 1.k).
- La adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia y relación social, así como el ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, son objetivos de la Educación Infantil: artículo 13e).
- El conocimiento y observancia de las normas de convivencia, y la adquisición de hábitos para la resolución pacífica de conflictos, son objetivos de la Educación Primaria: artículo 17, apartados a) y c).
- El conocimiento y respeto de las diferentes culturas, de las diferencias entre las personas y de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, son también objetivos de la Educación Primaria: artículo 17, apartado d).
- La consolidación de hábitos de disciplina que se incluye entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, artículo 23.b), c) y d); del Bachillerato, artículo 33.a), b) y c); y de la Formación Profesional, artículo 40 d).
- El proyecto educativo del centro, que deberá contener un plan de convivencia: artículo 121.2.
- Las normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia: artículo 124.1 y 2.
- El Consejo Escolar del centro y el Claustro del profesorado, que deben conocer las resoluciones de conflictos disciplinarios y velar por que estas se atengan a la normativa vigente: artículo 127.f) y artículo 129.i), respectivamente.
- El Consejo Escolar del centro que también podrá revisar, a instancia de padres, madres o tutores legales, las medidas disciplinarias adoptadas por el director frente a las conductas del alumnado que perjudican gravemente la convivencia, y, en su caso, proponer las medidas oportunas después de dicha revisión: artículo 127.f).
- El Consejo Escolar del centro y el Claustro del profesorado, que pueden proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro y la resolución pacífica de conflictos en el centro: artículo 127.g) y disposición final segunda 2, que modifica el artículo 57.n) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, para el Consejo Escolar del centro; y artículo 129.j), para el Claustro del profesorado.

– El director del centro, que debe favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan: artículo 132.f).

– Para facilitar la aplicación de las medidas disciplinarias que correspondan, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros: artículo 132.f).

– En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social: disposición adicional cuadragésima primera, añadida por la LOMCE.

Observatorios de la convivencia escolar

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar[212], creado en 2007 como órgano colegiado de la Administración General del Estado, desde el principio de la cooperación territorial y la colaboración institucional, con el objetivo de contribuir, a nivel estatal, a la construcción activa de una de convivencia escolar armónica. El Observatorio, está presidido –según establece el Real Decreto fundacional– por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte. Lo integran el Ministerio de Justicia, el Ministerio de Interior, el Instituto de la Juventud, la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, la Secretaría General de Inmigración y Emigración, los Defensores del Pueblo estatal y autonómicos, las comunidades autónomas, la delegación del Gobierno para la Violencia de Género, la Federación Española de Municipios y Provincias, los titulares y organizaciones empresariales de la enseñanza privada, los sindicatos docentes, y representantes de asociaciones de padres y madres, y de alumnos y alumnas. El decreto de creación del Observatorio tiene previsto que su Pleno celebre una reunión anual, y su Comisión Permanente, al menos, dos. La última de estas reuniones preceptivas tuvo lugar en el curso 2011-2012.

Por otra parte, durante el curso 2013-2014, la mayoría de las Administraciones educativas autonómicas contaban con un observatorio de la convivencia escolar u órgano similar aunque con otra denominación. Son, al igual que el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, órganos consultivos que, con respecto al tema de la convivencia escolar, recaban información, emiten informes, realizan recomendaciones y propuestas de actuación y, en ocasiones, desarrollan actuaciones en las comunidades educativas.

En la tabla C4.12 se muestra información de los observatorios de convivencia escolar autonómicos vigentes durante el curso 2013-2014 y sus actuaciones más significativas.

Tabla C4.12
Observatorios de la convivencia escolar de las comunidades autónomas. Actuaciones en el curso 2013-2014

Andalucía	Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía. < http://bit.ly/1wXl0o5 >
Aragón	Portal de convivencia de Aragón. Asesoría de la convivencia. < http://convivencia.educa.aragon.es > – Se concedieron los premios de buenas prácticas en materia de educación inclusiva y de convivencia para el curso 2012-2013 en centros públicos de la comunidad autónoma de Aragón en el marco del Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007/2013. < http://convivencia.educa.aragon.es/BOA%20PREMIOS%20BBPP%20PUBLICOS.pdf >
Asturias, Principado de	Observatorio de la infancia y la adolescencia del Principado de Asturias. Es un órgano de coordinación, asesoramiento y con capacidad de propuesta adscrito a la Dirección General de Políticas Sociales. < http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/ > – El Consejo de Gobierno del Principado de Asturias, en reunión del 6 de noviembre se 2013, aprueba el «III Plan integral de Infancia del Principado de Asturias. 2013-2016». Entre sus objetivos se destaca «desarrollar las medidas que son de aplicación a las personas menores de edad en conflicto social garantizando su finalidad de reeducación y reinserción social». < http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/f14112013084803.pdf > – «Boletín Nº 10: Estadística básica de protección de menores. España 2011». *La infancia en cifras en Asturias*. < http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/f11122013132444.pdf >

Continúa

212. < BOE-A-2007-5441 >

Tabla C4.12 continuación
Observatorios de la convivencia escolar de las comunidades autónomas. Actuaciones en el curso 2013-2014

Baleares, Islas	Instituto para la convivencia y el éxito escolar. < http://www.caib.es/sacmicrofront/index.do?mkey=M151 > – Memoria del Instituto para la convivencia y el éxito escolar. Curso 2012-2013. < http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI159751&id=159751 > – Campaña de agradecimiento al alumnado mediador 2013-2014. Durante este curso participaron 43 centros educativos y 890 alumnas y alumnos mediadores.
Canarias	Portal de la convivencia escolar. < http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/ >
Cantabria	Observatorio de la convivencia. < http://bit.ly/1ALGx4A >
Castilla y León	Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León. < http://bit.ly/1Kqxz8a > – Informe sobre la situación de la convivencia escolar en Castilla y León. Curso 2012-2013. < http://bit.ly/1Nk3dmC >
Castilla-La Mancha	Observatorio regional de la convivencia de Castilla-La Mancha. < http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/convivencia-valores/construir-convivencia/normativa-convivencia >
Comunidad Valenciana	Observatorio para la convivencia escolar. < http://www.cece.gva.es/eva/es/conv_observatorio.htm >
Extremadura	Observatorio para la convivencia escolar en Extremadura. < http://www.educarex.es/convivencia/observatorio-convivencia-escolar.htm >
Galicia	Observatorio gallego de la convivencia escolar. < http://www.edu.xunta.es/web/taxonomy/term/639 >
Madrid, Comunidad de	Foro por la convivencia. < http://www.educa2.madrid.org/web/foro-por-la-convivencia-del-consejo-escolar > – XI Foro por la convivencia 2013. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el ámbito educativo. Noviembre de 2013.
Murcia, Región de	Observatorio para la convivencia escolar. < http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5316&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001 > – «Informe 2013 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la comunidad autónoma de la Región de Murcia. Curso 2012-2013». < http://bit.ly/1KpOYhk > – Publicación «Prevención de conductas que dificultan la convivencia: guía práctica educativa». < http://bit.ly/1FcLMyI > – Publicación «Educación emocional. Importancia de la implicación profesorado-familia/Actas VI Jornadas de Convivencia Escolar (Murcia, 12-13 mayo de 2014)». < http://bit.ly/1wJdLH8 > – Jornadas de Buenas Prácticas en Convivencia Escolar, mayo 2014. < http://bitly.com/1KpOYhI >
Navarra, Com. Foral de	Asesoría para la convivencia, dependiente del Departamento de Educación de Navarra y con funciones muy similares a los Observatorios para la convivencia escolar. < http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia >
País Vasco	Observatorio de la convivencia escolar de la comunidad autónoma del País Vasco. Decreto 19/2012, de 21 de febrero, por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 5 de marzo de 2012). < http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2012/03/1201031a.pdf > – «Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo». < www.eskolabakegune.euskadi.net >
Rioja, La	Observatorio de la convivencia escolar. – Jornadas «Nuevas perspectivas y enfoques en el trabajo de convivencia escolar», Logroño 8-9, marzo 2013. < https://convivencia.files.wordpress.com/2013/05/revista-convives-especial-mayo-2013.pdf >

Fuente: Elaboración propia.

Otras actuaciones a nivel estatal

Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos

En el año 2007 se puso en marcha el «Plan director para la convivencia y la mejora de la seguridad escolar» con un carácter bianual y renovándose su vigencia al cumplimiento de dicho periodo. La demanda del plan, el amplio abanico de actividades y la necesidad de un mantenimiento a largo plazo para alcanzar los objetivos, ayudó a que, a partir del curso 2013-2014, este plan pasara a tener un carácter permanente.

En julio de 2013, mediante la Instrucción n.º 7/2013 de la Secretaría de Estado de Seguridad[213], se modifica el «Plan director para la convivencia y la mejora de la seguridad escolar», creándose el «Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos» dotándole del referido carácter permanente. Con la puesta en marcha de este Plan Director, la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior pretende responder de manera coordinada a las cuestiones relacionadas con la seguridad de menores y jóvenes en la escuela y su entorno, mejorar su conocimiento sobre los recursos policiales para la prevención de la delincuencia y protección de las víctimas, concienciarles de la necesidad de erradicar las conductas violentas del ámbito escolar, fomentar el desarrollo de actitudes proactivas en el rechazo y la denuncia de estos comportamientos, fortalecer la cooperación entre las autoridades policiales y educativas, y contribuir a formar a las alumnas y a los alumnos en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, y en los valores de dignidad e igualdad entre mujeres y hombres.

Con el fin de garantizar un tratamiento coordinado e integral de todos los problemas de seguridad relacionados con los más jóvenes, este nuevo Plan Director integra las actividades del «Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar», las actividades previstas en el «Plan Estratégico de Respuesta Policial al Consumo y Tráfico Minorista de Drogas en los Centros Educativos y sus Entornos» y las actuaciones preventivas en relación con los riesgos a los que se ven sometidos los menores y los jóvenes con respecto al uso de internet y de las tecnologías.

Sus líneas básicas se desarrollan a partir de objetivos prioritarios que suponen: facilitar información sobre problemas de seguridad; sensibilizar y orientar sobre aquellos comportamientos que pueden derivar en acciones delictivas o violentas, fomentar valores de responsabilidad, igualdad, respeto y convivencia; facilitar herramientas para la prevención de conflictos; inculcar la necesidad de comunicar o solicitar ayuda a los padres y profesores en situaciones que lo requieran, y mejorar su conocimiento y confianza en relación con el funcionamiento de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

Los contenidos mas relevantes que se abordan en el marco de este plan son el acoso escolar, las drogas y alcohol, las bandas violentas, el racismo y la intolerancia, la violencia sobre la mujer y discriminación, y las redes sociales e internet.

Durante el curso 2013-2014 se destacaron entre sus actuaciones las siguientes:

- Reuniones de miembros de la comunidad educativa con expertos policiales para abordar los problemas de seguridad que puntualmente más preocupan a dicha comunidad educativa y buscar soluciones.
- Charlas a las alumnas y a los alumnos sobre problemas de seguridad que pueden afectarles como el acoso escolar, el consumo y tráfico de estupefacientes, las actividades de grupos o bandas violentas de carácter juvenil, los riesgos asociados a internet y a las nuevas tecnologías, y la violencia de género.
- Acceso permanente a un experto policial que atenderá consultas sobre cualquier problema relacionado con la seguridad o la convivencia en el centro escolar.
- Mejora de la vigilancia del entorno del centro escolar.

A lo largo del año 2013 se registraron en los centros incluidos en el Plan, 3.312 delitos y faltas que atentan contra la convivencia y seguridad escolar. De las actuaciones previstas, se realizaron en estos centros 25.747 charlas dirigidas al alumnado, 23.778 reuniones con personal docente, y 2.225 reuniones con las AMPA. A su vez se llevaron a cabo 4.001 actividades complementarias (exhibiciones unidad policial, jornadas de puertas abiertas, visitas a centros policiales, exposiciones concursos y otras actividades).

213. < http://www.interior.gob.es/documents/642012/1568685/Instruccion_7_2013.pdf/cef1a61c-8fe4-458d-ae0d-ca1f3d336ace >

En cuanto al periodo de julio a diciembre de 2013, en el que se pone en funcionamiento el nuevo «Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos», participaron aproximadamente 4.507 centros educativos, de los cuales 2.176 lo hicieron en las fases de intensificación del plan relativas a las medidas para el control de la oferta minorista de drogas en el entorno escolar. En los mencionados centros escolares se realizaron 74.719 servicios de vigilancia, 25.028 de estos servicios se efectuaron durante las fases de intensificación referidas, consiguiéndose desactivar 165 puntos de venta de drogas.

Asimismo, se contabilizaron un total de 15.713 actividades de carácter informativo, correspondiendo 5.683 a charlas impartidas a los alumnos sobre acoso escolar, bandas juveniles, nuevas tecnologías, drogas y alcohol y violencia sobre la mujer. El resto de las actividades informativas consistieron en reuniones mantenidas con personal docente (9.488) y con las AMPA (542) de los centros incluidos en el plan. También se realizaron en este mismo periodo 2.227 actividades complementarias.

Para la aplicación del nuevo plan se organizaron 1.687 reuniones de coordinación en 2013, de las que 422 fueron reuniones de las Juntas Locales de Seguridad.

Programa «Buentrato»

El programa «Buentrato» se desarrolló durante el curso 2013-2014 en centros escolares de las comunidades autónomas de Madrid, Castilla y León, Valencia y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla por medio de acuerdos entre las Administraciones educativas correspondientes y la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), que diseñó y organizó este programa en 2010. El programa «Buentrato» tiene como objetivo convertir a los adolescentes en «agentes activos de cambio» en sus comunidades, a favor de la promoción del buen trato y de la prevención de la violencia y el maltrato, mediante un proceso formativo «en cadena» dirigido al alumnado de secundaria. La metodología seguida por el programa se inicia con el desarrollo, por parte de un equipo de psicólogos de ANAR, de un proceso de formación en valores y en habilidades básicas contrarias a la violencia, que se dirige a un grupo de alumnas y alumnos voluntarios de cada centro participante en el programa. El grupo de alumnos ya formado transmite, apoyado por ANAR, este conocimiento adquirido tanto a sus compañeros de cursos inferiores, como a padres y profesores, llegando así a transmitir dicho conocimiento al conjunto de la comunidad educativa. Este proyecto, *Train de Trainers*, se puso en marcha por primera vez en ANAR-Perú y ganó en 2009 el reconocimiento de UNICEF (United Nations Children's Fund) por ser un ejemplo de buenas prácticas en la defensa de los derechos de la infancia.

Desde el inicio del programa «Buentrato» en 2010, se ha formado a 700 adolescentes de 35 centros educativos de Madrid, Valencia, Segovia, Ceuta y Melilla. Los beneficiarios de este programa ascienden a más de 15.000 personas, entre menores de edad, padres y profesores.

En el curso 2013-2014 el alumnado del programa «Buentrato» ha puesto en marcha acciones para intervenir en conflictos entre iguales y para ayudar a compañeros que estaban pasando por situaciones difíciles de convivencia en el colegio o en el instituto.

Como culminación de este programa, tuvo lugar en Madrid, los días 23, 24 y 25 de junio de 2014, el «IV Foro de Jóvenes»[214], en el que participaron alumnas y alumnos de centros educativos de Madrid, Ceuta y Segovia. El Foro, patrocinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, reunió al profesorado y a las alumnas y a los alumnos de 17 centros escolares de las comunidades y las ciudades autónomas en los que se desarrolló este programa. En esta cuarta edición se extrajeron conclusiones sobre el desarrollo del programa «Buentrato» y se reflexionó sobre cómo mejorar la convivencia en sus centros educativos, analizando las dificultades de la convivencia escolar y creando propuestas y acciones para prevenirlos. También se abordaron, entre otros, los siguientes temas: cómo combatir el acoso escolar, el respeto a las diferencias, la exclusión social y la unión de todos contra la violencia.

C4.5. La autonomía de los centros

El concepto de autonomía escolar

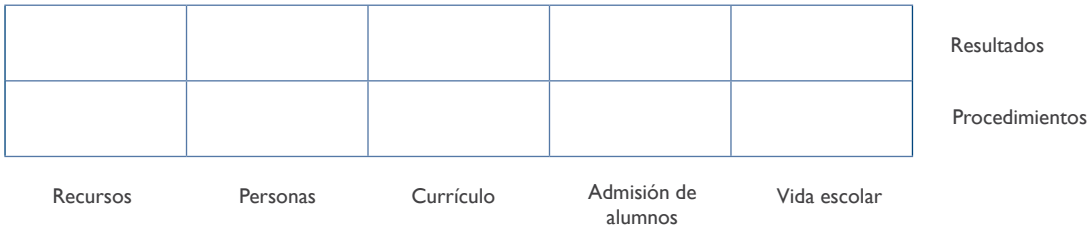
Las políticas de autonomía de los centros constituyen un proceso de delegación de competencias que se efectúa desde las Administraciones educativas y alcanza, en esencia, a los establecimientos escolares públicos o sostenidos con fondos públicos. Este tipo de políticas públicas se inserta en un movimiento internacional, de

214. < http://www.anar.org/el-foro-de-jovenes-debate-sobre-convivencia-en-los-centros-educativos/ >

más de dos décadas de antigüedad, que ha ido progresando en los países más avanzados. Dicho movimiento reposa en la idea de que son los centros educativos los que mejor conocen sus propias necesidades y los que pueden desarrollar fórmulas más efectivas para administrar sus recursos y orientar el currículo hacia el éxito de todos sus alumnos. No obstante lo anterior, investigaciones llevadas a cabo por prestigiosas instituciones internacionales[215, 216] han puesto de manifiesto que la autonomía de los centros puede constituir un factor de calidad educativa siempre y cuando vaya acompañada de mecanismos de responsabilidad o rendición de cuentas por los resultados que se derivan de administrar esa mayor libertad institucional.

Detrás de esta idea de autonomía, en apariencia sencilla, se esconde un concepto complejo dotado de una multiplicidad de dimensiones, aspectos o maneras de trasladar dicha noción a la realidad de un centro escolar. La figura C4.20 muestra, con fines ilustrativos, una representación bidimensional de diferentes aspectos de la autonomía de los centros. La dimensión horizontal concierne a los distintos tipos de procesos principales que se dan cita en la gestión de un centro escolar: la gestión de los recursos, de las personas, del currículo, de la admisión de alumnos o de la vida escolar. Por su parte, la dimensión vertical alude a la posibilidad de que la autonomía se refiera a los procedimientos, mediante una reducción –o, en su caso, refuerzo– de la presión regulatoria; o a los resultados, mediante una consolidación –o, en su caso, debilitamiento- de los mecanismos de rendición de cuentas. Estas dos dimensiones poseen un carácter ortogonal, en el sentido de que no se solapan entre sí, sino que cada uno de los valores de la primera dimensión puede desdoblarse de acuerdo con los dos valores de la segunda. En conjunto, permiten caracterizar las políticas de autonomía de los centros, valorar su amplitud y analizar su evolución.

Figura C4.20
Representación bidimensional de diferentes aspectos de la autonomía de los centros



Fuente: López Rupérez, F. (1995). *La libertad de elección en educación.* Madrid. FAES.

La contribución de la LOMCE al incremento de la autonomía de los centros

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) –promulgada en el curso de referencia del presente INFORME–, en relación con la autonomía de los centros precisa, en el apartado VI de su Preámbulo, lo siguiente:

> «[…] Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias […]».

Se identifica, pues, de un modo explícito, la autonomía de los centros como uno de los ejes de articulación de la reforma, lo que conecta, en menor o mayor medida, con los antecedentes contenidos en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

No obstante lo anterior, el citado Preámbulo, en su apartado VII, añade la siguiente precisión:

> «[…] Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la Administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que

215. WOESSMANN, L, LUEDEMANN, E, SCHUETZ, G. Y WEST, M.R. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World.* (Ifo Economic Policy Series). UK: Edward Elgar Publishing Ltd, Cheltenham Glos.

216. OECD (2013). *PISA 2012. Results:What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices Volume IV.* París: OECD Publishing.

los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados […]».

Esta alusión tácita al principio de responsabilidad, o de rendición de cuentas por los resultados, se hace explícita en la parte dispositiva de la ley. Así, en el artículo 120 de la LOE según la redacción dada por la LOMCE, en su apartado 3 se establece que «[…] Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos […]», lo que se reiterará, de diferentes maneras, más adelante.

Junto con el establecimiento del principio de rendición de cuentas como indisoluble del de autonomía de los centros, la LOMCE refuerza algunas otras orientaciones relativas a la autonomía. Así, en el artículo 6.bis de la LOE, en la redacción dada por la LOMCE, en sus apartados 2 d) y 5 se establece lo siguiente:

«2.d) Dentro de la regulación y límites establecidos por las Administraciones educativas de acuerdo con los apartados anteriores, y en función de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa, los centros docentes podrán:

1.º Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa.

2.º Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

3.º Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.»

«5. Las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán los oportunos planes de actuación.

Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía, tal y como se recoge en el capítulo II del título V de la presente ley».

Ambas disposiciones normativas nuevas suponen una acentuación con respecto a la situación anterior, de la autonomía de los centros en cuanto a la gestión del currículo y a sus consecuencias en el plano organizativo.

Estos mismos principios son reiterados y desarrollados en el Capítulo II, destinado en la LOE específicamente a la autonomía de los centros. Así, en el artículo 120 se introducen, entre otras, las novedades que aparecen destacadas en cursiva en la siguiente transcripción de los textos normativos:

«3. Las Administraciones educativas *potenciarán* y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. *Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.*

Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen, de acuerdo con lo indicado en los artículos 140 y siguientes de esta Ley Orgánica y en los términos que el Gobierno establezca reglamentariamente.

Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados.

En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente».

«4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y *ampliación del calendario escolar* o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas».

Se advierte en ellos un aumento del énfasis en la autonomía de los centros, una explicitación del principio de rendición de cuentas por los resultados obtenidos y una publicación de los mismos –una vez contextualizados–, en coherencia con el citado principio.

En el artículo 122 bis, por el que se establecen las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos –una novedad introducida en la nueva redacción de la LOE– se alude una vez más al refuerzo de la autonomía de los centros; y en el artículo 124 se mantiene el mandato a las Administraciones educativas –presente ya en la redacción anterior de la ley– de facilitar a los centros que, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. A tenor de esto último, se advierte de nuevo un intento de reducir la presión regulato-

ria, particularmente sobre los centros públicos, en este caso en materia de reglamentos orgánicos, o de carácter organizativo; reducción que adquiere un nuevo protagonismo a luz de esa autonomía reforzada presente en la nueva ley.

A modo de síntesis objetiva, cabe afirmar que la regulación normativa contenida en la LOMCE aporta, por un lado, un incremento de la autonomía de los centros sostenidos con fondos públicos en cuestión de procedimientos y, por otro, una disminución de la misma en materia de resultados escolares, acorde con el principio de rendición de cuentas establecido en la nueva ley (véase la figura C4.19).

La autonomía de los centros desde una perspectiva internacional

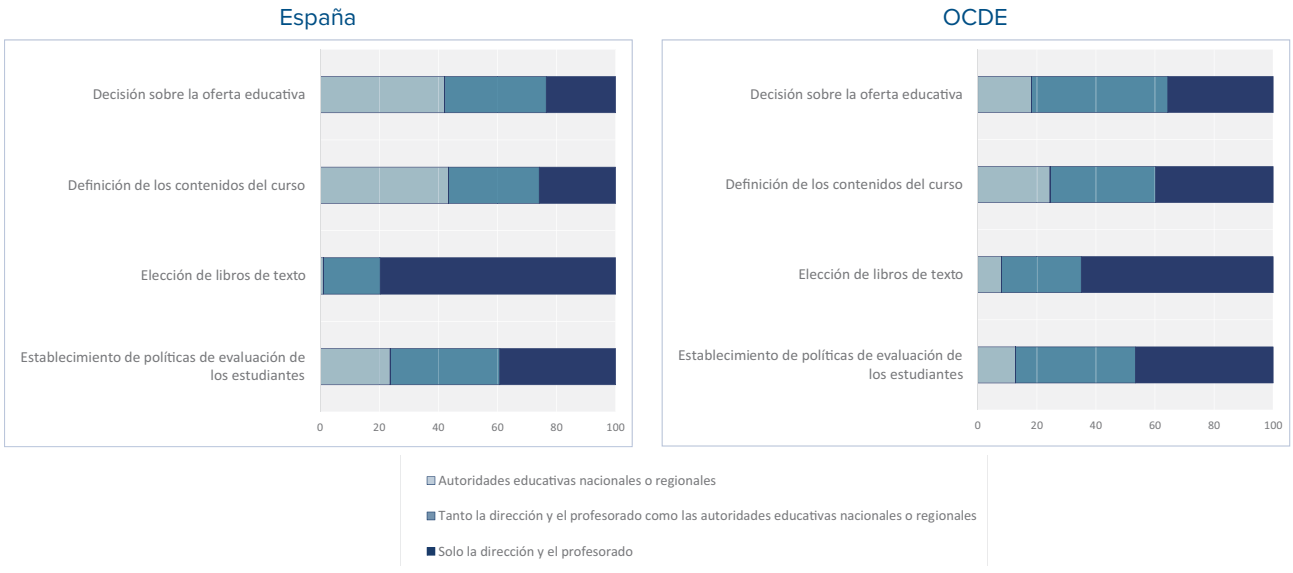
La información más completa sobre la autonomía de los centros desde una perspectiva internacional la ofrece el estudio de PISA. Los datos sobre diferentes aspectos de la autonomía de los centros, que se muestran y analizan en lo que sigue, proceden de las respuestas dadas por los directores de los centros –pertenecientes a las muestras correspondientes– a los cuestionarios de contexto de PISA 2012. Aunque tienen, por tanto, las limitaciones propias de una información derivada de percepciones, se consideran, en general, suficientemente fiables a la hora de obtener conclusiones de conjunto.

Niveles de autonomía de los centros en España. Una visión comparada

La figura C4.21 indica los niveles de autonomía de los centros en España en relación con diferentes aspectos relacionados con la gestión del currículo y su comparación con la media de los países de la OCDE. Con el fin de hacer más clara la comparación, cabe centrar la atención en aquellas decisiones que son adoptadas únicamente por el profesorado y la dirección. Del análisis comparado se infiere que, excepción hecha de la elección de los libros de texto, en el resto de los ítems (decisión sobre la oferta educativa, definición de los contenidos de los cursos y establecimiento de políticas de evaluación de los estudiantes) España se sitúa por debajo de la media OCDE. Teniendo en cuenta que el porcentaje de centros públicos en España es inferior al de la media de la OCDE y que los centros de titularidad privada disponen de un margen superior de autonomía escolar, las distancias observadas serían aún superiores en caso de referirse únicamente a centros públicos.

Por su parte, la figura C4.22 se refiere a los niveles de autonomía de los centros en materia de gestión de recursos materiales y humanos (selección del personal docente, despido del profesorado, establecimiento del salario inicial del profesorado, incremento del salario del profesorado, definición del presupuesto escolar y establecimiento de las asignaciones presupuestarias dentro de la escuela). En ella se advierte que excepto en lo relativo a la definición del presupuesto, en el resto de los ítems España puntúa por debajo de la media OCDE.

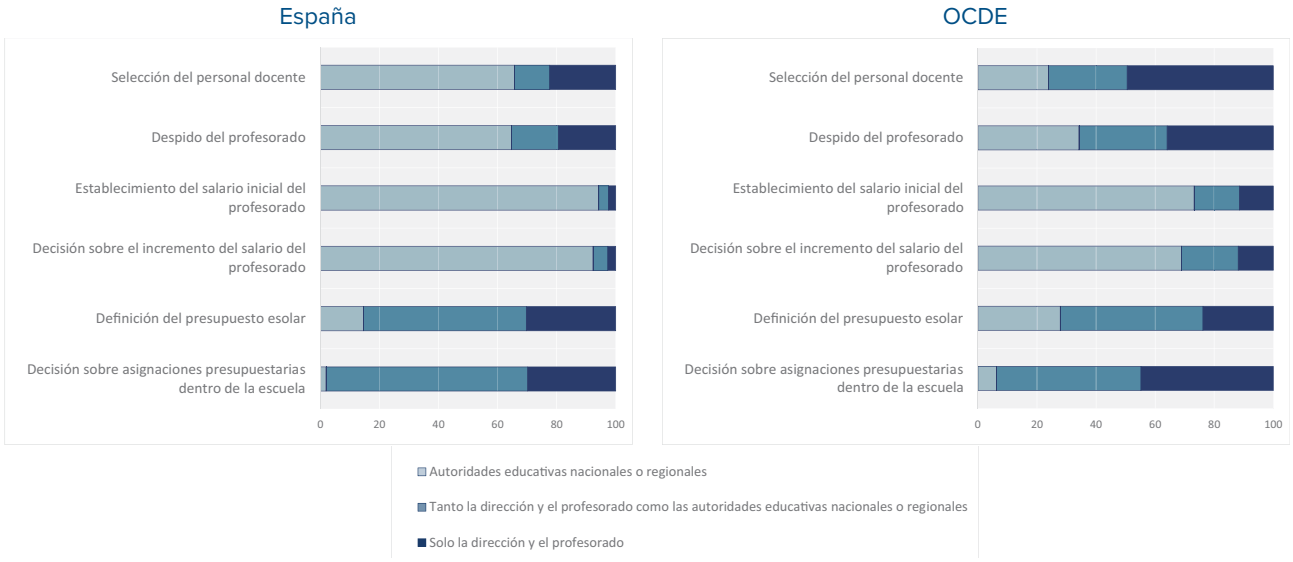
Figura C4.21
PISA 2012. Toma de decisiones sobre el currículo y la evaluación interna en España y en la media de los países de la OCDE



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c421.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «PISA 2012 Results What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV». OCDE 2013.

Figura C4.22
PISA 2012. Toma de decisiones en materia de recursos en España y en la media de los países de la OCDE

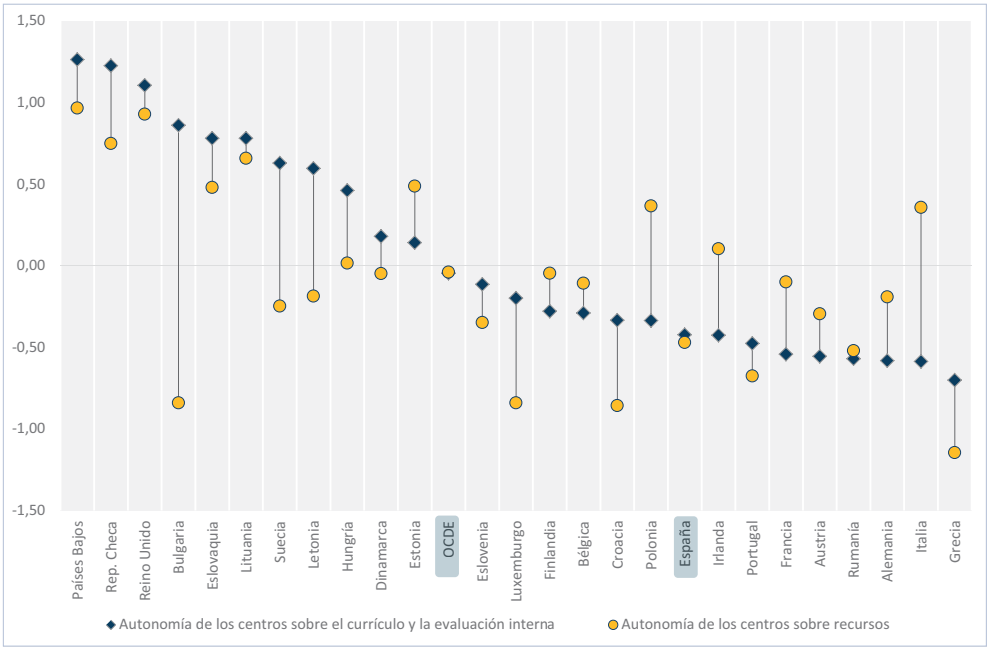


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c422.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «PISA 2012 Results What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV». OCDE 2013.

La figura C4.23 muestra una comparación –referida en este caso únicamente a los países de la Unión Europea– del grado de autonomía en materia curricular y en materia de recursos, medido a través de un índice elaborado al efecto por la OCDE. España se sitúa en la cabecera del tercio inferior de la distribución, con valores similares para los índices correspondientes a esos dos tipos de autonomía.

Figura C4.23
PISA 2012. Grado de autonomía en materia curricular y de gestión de recursos en los países de la Unión Europea



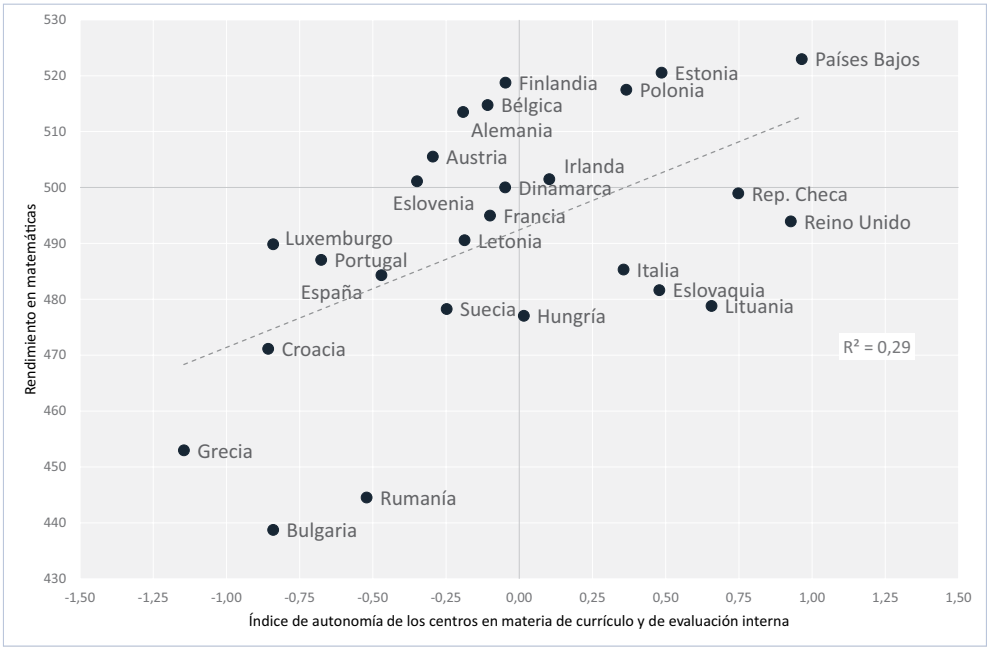
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c423.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «PISA 2012 Results What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV». OCDE 2013.

Autonomía de los centros y rendimiento en matemáticas

En términos relativamente gruesos, se ha observado que el grado de autonomía de los centros se correlaciona de un modo positivo, moderado y estadísticamente significativo con el rendimiento escolar, en particular cuando aquella se refiere a los aspectos curriculares. PISA 2012 ha vuelto a evidenciar dicha correlación. Así, en la figura C4.24 se muestra el comportamiento a este respecto de los países de la Unión Europea, que constituye el club más relevante, a efectos de comparación, del que forma parte España. En ella se advierte que, cuando se pone en relación el índice de autonomía en materia de definición del currículo y de las evaluaciones internas de los centros con el rendimiento en matemáticas, resulta una correlación positiva y relativamente intensa ($R^2 = 0{,}29$), ya que el 29 % de las diferencias entre países en cuanto al rendimiento en matemáticas es explicable por diferencias en el grado de autonomía de sus centros en materia curricular.

Figura C4.24
PISA 2012. Relación entre la autonomía de los centros, en materia de currículo y de evaluación interna, y el rendimiento en matemáticas en los países de la Unión Europea



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c424.pdf >

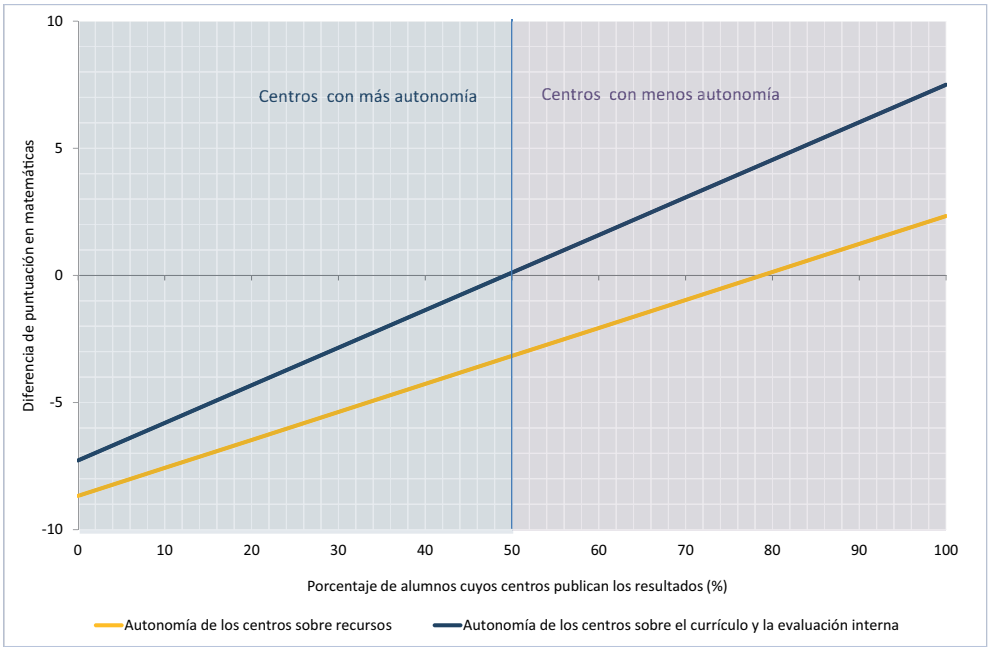
Fuente: Elaboración propia a partir de «PISA 2012 Results What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV». OCDE 2013.

Autonomía de los centros y rendición de cuentas

A pesar de la existencia de esa correlación global positiva entre la autonomía de los centros y el rendimiento en matemáticas anteriormente referida (figura C4.24), para que este tipo de políticas den resultados positivos ha de ir acompañado de mecanismos de responsabilidad. Ello es así para evitar un empleo indebido de dicha autonomía; es decir, un uso que no esté claramente alineado con los intereses generales. Por ejemplo, el informe de PISA 2012 ha puesto de manifiesto que el no hacer públicos los resultados de rendimiento de las escuelas –una vez corregida la influencia sobre ellos del nivel socioeconómico y cultural–, como una forma de rendir cuentas, hace que el impacto del incremento de la autonomía sobre los resultados resulte negativo. Así, cuando se toman como base de análisis los países participantes que no hacen públicos sus resultados académicos, aquellos centros de dichos países que disponen de una mayor autonomía en materia curricular obtienen siete puntos menos en matemáticas que aquellos otros que disponen de un menor grado de autonomía. Un fenómeno análogo, aunque más liviano, se aprecia en materia de autonomía en la asignación de los recursos disponibles (véase figura C4.25).

Este fenómeno de interacción entre autonomía y rendición de cuentas fue adelantado en un análisis secundario de los datos de PISA 2006. La figura C4.26 muestra uno de sus resultados. En ella se advierte cómo ese plus de rendimiento escolar asociado a la autonomía en la definición del contenido de los cursos solo es positivo si existen pruebas externas, en tanto que mecanismo de rendición de cuentas; mecanismo que, a la luz de los datos de dicho estudio, resulta mucho más relevante que la propia autonomía aisladamente considerada.

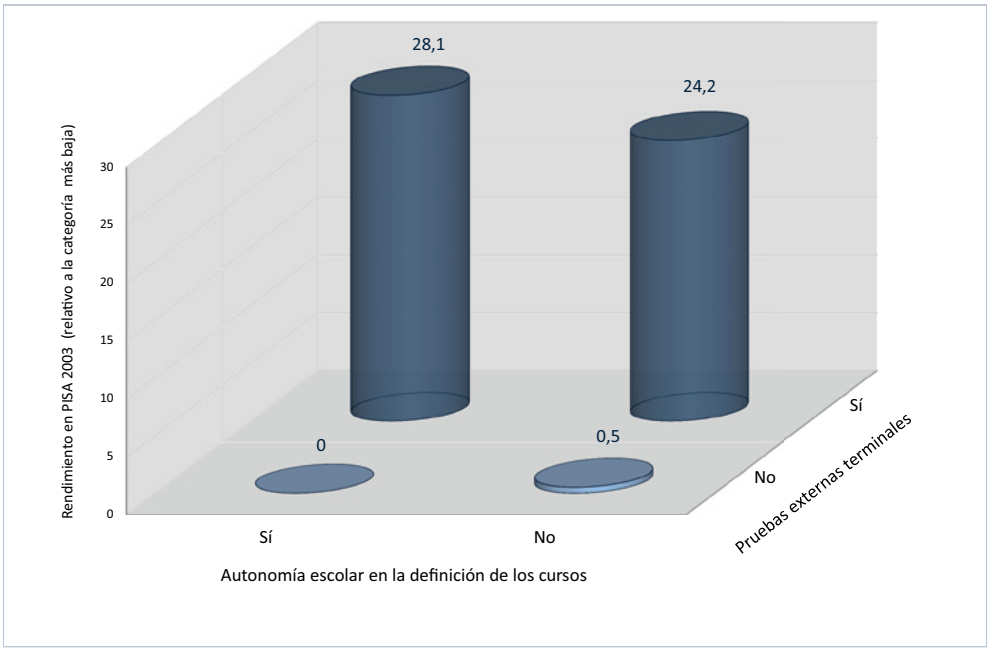
Figura C4.25
Impacto de la autonomía sobre el rendimiento en matemáticas en función de la rendición de cuentas en los países participantes en PISA 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c425.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de «PISA 2012 Results What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV». OCDE 2013.

Figura C4.26
Autonomía pedagógica y rendición de cuentas



Nota: Los valores de rendimiento representados son las diferencias observadas con respecto al valor correspondiente a la categoría de más baja puntuación, en este caso «autonomía escolar en la definición de los cursos sin pruebas externas de final de etapa», que se toma como cero.

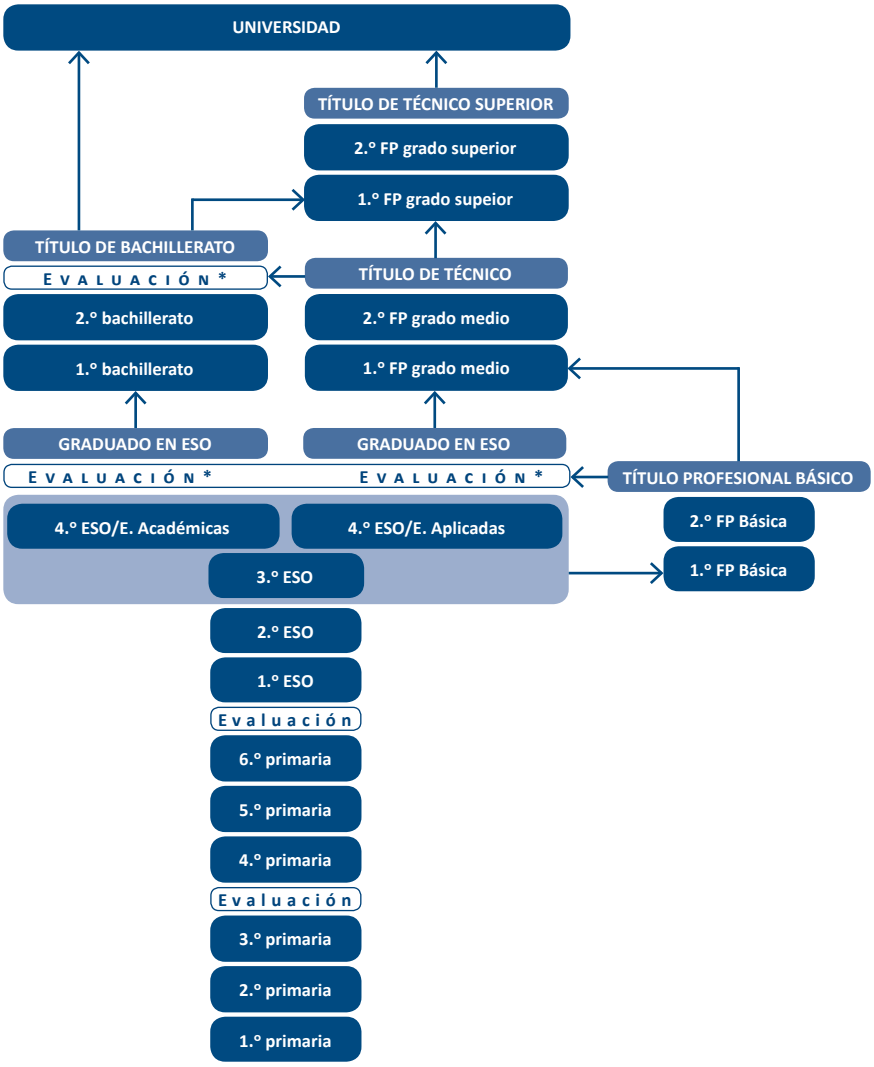
Fuente: WOESSMANN, L, LUEDEMANN, E, SCHUETZ, G. Y WEST, M.R. (2009). «School Accountability, Autonomy and Choice Around the World». (Ifo Economic Policy Series). UK: Edward Elgar Publishing Ltd, Cheltenham Glos, .

C4.6. La evaluación

La evaluación del sistema educativo constituye uno de los instrumentos más eficaces para la mejora de la calidad de la educación que hace inteligentes las políticas, permite un uso eficiente de los recursos, facilita la corrección a tiempo de los errores y hace posible los procesos de mejora continua.

El principio de evaluación está incorporado en la vigente ordenación normativa del sistema educativo español, de acuerdo con las previsiones de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre[217], de Educación (LOMCE). Como tal principio alcanza a todos los ámbitos educativos y es de aplicación sobre los procesos de aprendizaje, los resultados del alumnado, la actividad del profesorado y los procesos de enseñanza. Dicho principio alcanza asimismo sobre el funcionamiento de los centros docentes y la función directiva, la inspección de educación, el impacto de las políticas, y sobre las propias Administraciones educativas.

Figura C4.27
Estructura del sistema educativo establecido por la LOMCE desde educación primaria hasta los estudios universitarios, y sus correspondientes evaluaciones externas de fin de etapa



Las evaluaciones de final de etapa señaladas con asterisco tienen valor académico.

Fuente: Elaboración propia.

217. < BOE-A-2013-12886 >

Novedades normativas

En el apartado «C2. La ordenación de las enseñanzas» de este INFORME y, como parte de los procesos de ordenación académica, se alude a las novedades en los procesos de evaluación que introduce la LOMCE en las enseñanzas consideradas de régimen general y en las de régimen especial.

Como se ha indicado anteriormente, entre las principales novedades que en materia de evaluación incorpora la LOMCE se encuentran las evaluaciones externas de final de etapa. En la figura C4.27 se representa el sistema educativo establecido por la LOMCE con la incorporación al esquema de las correspondientes evaluaciones externas. Se observa en ella que quedan establecidas cuatro evaluaciones. En Educación Primaria se realizarán dos. La primera, de carácter diagnóstico, se llevará a cabo en 3.er curso, y de resultar desfavorable, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias y extraordinarias más adecuadas para que el estudiante pueda lograr el éxito escolar. La segunda se realizará en 6.º curso, y tiene un carácter informativo y orientador para los propios estudiantes, para sus padres o tutores legales y para los centros en los que la alumna o alumno haya cursado 6.º de Educación Primaria, así como para aquellos en donde proseguir sus estudios en el siguiente curso escolar.

Las otras dos pruebas de evaluación externa se realizarán al finalizar 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria y 2.º curso de Bachillerato, respectivamente, y poseen valor académico. En ambas se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias pertinentes, siendo su superación condición necesaria para obtener la titulación correspondiente (véase la figura C4.27). Se celebrarán, al menos, dos convocatorias anuales –una ordinaria y otra extrordinaria–. De esta manera, los alumnos y alumnas que no superen la evaluación, o aquellos que deseen subir su calificación final de la etapa o, en el caso de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, quieran realizar de nuevo la evaluación por otra opción de las dos establecidas –enseñanzas académicas o enseñanzas aplicadas–, podrán repetir la prueba, previa solicitud, en convocatorias sucesivas; en este caso, se tomará en consideración la calificación más alta de las obtenidas en las convocatorias a las que haya concurrido.

Las distintas características de las pruebas de evaluación de fin de etapa, los plazos de inicio de aplicación de las mismas, las condiciones del alumnado para poder realizarlas y los órganos competentes de su realización, quedan reflejados, de forma resumida, en la tabla C4.13.

Tabla C4.13
Evaluaciones externas de fin de etapa de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

		Características de la prueba	Organismo competente	Condiciones del alumnado para realizar la prueba	Plazos de aplicación
EDUCACIÓN PRIMARIA	3.º curso	Evaluación de diagnóstico sobre: – Competencia en comunicación lingüística (expresión y comprensión tanto oral como escrita). – Competencia matemática (cálculo y resolución de problemas).	El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.		A partir del final del curso 2014-2015.
	6.º curso	Evaluación de carácter orientador sobre: – Competencia en comunicación lingüística. – Competencia matemática. – Competencias básicas en ciencia y tecnología. – El logro de los objetivos de la etapa.			A partir del final del curso 2015-2016.
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATRORIA	4.º curso	Evaluación sobre: – Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología, y Física y Química, de las que será evaluado solo si el estudiante las escoge como materias de opción. – Dos materias de opción, cursadas en 4.º curso, del bloque de asignaturas troncales. – Una materia del bloque de asignaturas específicas de cualquier curso (excepto Educación Física, Religión o Valores Éticos).	El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.	Podrá presentarse a la prueba el alumnado que haya obtenido: – Una evaluación positiva en todas las materias. – Una evaluación negativa en un máximo de dos materias siempre que no sean, simultáneamente, Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas, –a estos efectos, la materia Lengua Cooficial y Literatura tendrá la misma consideración que la materia Lengua Castellana y Literatura en aquellas comunidades autónomas que posean lengua cooficial–.	Sin efectos académicos: Final del curso 2016-2017. Con efectos académicos: A partir del final del curso 2017-2018.

Continúa

Tabla C4.13 continuación
Evaluaciones externas de fin de etapa de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

		Características de la prueba	Organismo competente	Condiciones del alumnado para realizar la prueba	Plazos de aplicación
BACHILERATO	2.º curso	Evaluación sobre: – Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales. En el supuesto de materias que impliquen continuidad, se tendrá en cuenta solo la materia cursada en 2.º curso. – Dos materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales en cualquiera de los cursos. En el supuesto de materias que impliquen continuidad, solo se computarán como una materia y se tendrá en cuenta solo la materia cursada en 2.º curso. – Una materia del bloque de asignaturas específicas de cualquier curso (excepto Educación Física y Religión).	El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.	Podrá presentarse a la prueba el alumnado que haya obtenido: – Una evaluación positiva en todas las materias.	Sin efectos académicos: Final del curso 2016-2017. Con efectos académicos: A partir del final del curso 2017-2018.

Fuente: Elaboración propia.

Actuaciones de las comunidades autónomas

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, contempla en su artículo 144.2 que las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico y que tendrán carácter formativo e interno. En este sentido, durante el curso 2013-2014, en la mayoría de las comunidades autónomas se llevaron a cabo diferentes evaluaciones de diagnóstico en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, muchas de las cuales se venían realizando anteriormente.

Las características de estas pruebas han sido diversas, dependiendo de cada comunidad autónoma. En su mayoría las evaluaciones se han orientado a analizar el grado de adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas principales del currículo. En la tabla C4.14 se recogen las actuaciones de las comunidades autónomas que, en relación con las pruebas de evaluación con fines de diagnóstico, han desarrollado en el curso académico objeto de estudio del presente INFORME.

Tabla C4.14
Información sobre evaluaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014

	Evaluaciones de diagnóstico de 4.º curso de primaria y 2.º curso de ESO	Otras evaluaciones y observaciones
Andalucía	No se aplicaron.	< Agencia Andaluza de Evaluación Educativa > – Evaluación de diagnóstico «ESCALA» en 2.º curso de Primaria. Se aplica desde el curso 2010-2011. Competencias evaluadas: razonamiento matemático y comunicación lingüística.
Aragón	No se aplicaron.	< http://goo.gl/Nn0Ilh > – Evaluación individualizada de 3.er curso de Primaria. Carácter muestral. Competencias evaluadas: comunicación lingüística en castellano, matemática y comunicación lingüística en inglés. – Pilotaje de pruebas en 3.º y 6.º de Primaria.
Asturias, Principado de	Competencias evaluadas: comunicación lingüística en lengua castellana y tratamiento de la información y competencia digital.	< http://goo.gl/IBNLbC >

Continúa

Tabla C4.14 continuación
Información sobre evaluaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014

	Evaluaciones de diagnóstico de 4.° curso de Primaria y 2.° curso de ESO.	Otras evaluaciones y observaciones
Baleares, Islas	La prueba de 4.° de Primaria se aplicó de forma voluntaria. Competencias evaluadas: comunicación lingüística (catalán, castellano e inglés) y matemática.	< Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares > – Evaluación censal de diagnóstico en 3.° de Educación Primaria. Competencias evaluadas: comunicación lingüística (castellano, catalán e inglés) y matemática. – Dos Evaluaciones muestrales de diagnóstico en los cursos 1.°, 3.° y 5.° de Educación Primaria (en noviembre de 2013 y en mayo de 2014, respectivamente).
Cantabria	Competencias evaluadas: comunicación lingüística en lengua castellana y matemática.	< http://www.educantabria.es/planes/evaluacion-educativa.html >
Castilla y León	Competencias evaluadas: comunicación lingüística en lengua castellana y matemática.	< Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado >
Cataluña	No se aplicaron.	< Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo > – Evaluaciones de diagnóstico en 5.° de Primaria y 3.° de ESO. Competencias evaluadas: comunicativa lingüística en castellano, en catalán, (en aranés); y matemática. – Pruebas de evaluación externa en 6.° de Primaria y 4.° de ESO. Competencias evaluadas: lingüística en castellano, lingüística en catalán, (en aranés), lingüística en inglés y matemática.
Comunidad Valenciana	Competencias evaluadas: comunicación lingüística y matemática.	« http://www.cece.gva.es/eva/es/evaluacion.htm »
Extremadura	Competencias evaluadas: matemática, comunicación lingüística en lengua extranjera y para aprender a aprender (solo en primaria).	< Servicio de Evaluación y Calidad Educativa > La prueba de 4.° de Primaria para evaluar la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera tuvo una dimensión oral que se aplicó con carácter muestral a 50 centros.
Galicia	Competencias evaluadas: comunicación lingüística, matemática y competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.	< Subdirección General de Inspección, Evaluación y Calidad del Sistema Educativo >
Madrid, Comunidad de	No se aplicaron.	– 2.° de Primaria. Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA). Consta de una parte oral y otra escrita. < http://bit.ly/1Fv70e1 > – 6.° de Primaria. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI). Consta de una prueba de Lengua y Cultura general y una prueba de Matemáticas. – 3.° de ESO. Prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI). Consta de una prueba de Lengua y una prueba de Matemáticas. < http://bit.ly/1FAbHF9 >
Murcia, Región de	Competencias evaluadas: comunicación lingüística en lengua castellana y en lengua inglesa. También se ha realizado una evaluación de contexto.	< http://bit.ly/1K0bfOr >
Navarra, Com. Foral de	Competencias evaluadas en 4.° de Primaria: lingüística en lengua castellana, lingüística en lengua vasca, matemática y en inglés. Competencias evaluadas en 2.° de ESO: lectora en lengua castellana, lectora en lengua vasca, matemática, científica y en inglés.	< http://goo.gl/U6BshK >
País Vasco	No se aplicaron.	< http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/indexcas.htm > Las evaluaciones de diagnóstico se aplican cada dos años realizando un estudio comparativo longitudinal de los niveles de logro del alumnado que ha participado en las evaluaciones de diagnóstico de las ediciones anteriores. En 2014 no hubo evaluación de diagnóstico. Para el curso 2014-2015 se realizarán las evaluaciones de diagnóstico correspondientes a 4.° de Primaria y a 2.° de ESO.

Fuente: Elaboración propia sobre información procedente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educacón, Cultura y Deporte.

Sistemas de indicadores de la educación

Sistema estatal de indicadores

Según la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación «contribuirá 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». Su objetivo es, pues, 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 arrojar luz sobre el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar en la toma de decisiones.

Desde el año 2000, que vio la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores, se han publicado diez ediciones: 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 y la última, correspondiente a 2014. 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 la tabla 4.15 están incluidos los indicadores de 2012 y 2014 agrupados en los siguientes apartados: «Escolarización y entorno educativo», compuesto por 6 indicadores, «Financiación educativa», integrado por 2 indicadores, y «Resultados educativos», constituido por 9 indicadores. A su vez, y con el fin de ampliar y profundizar en el análisis, muchos de estos indicadores se han dividido en subindicadores. Los datos presentados corresponden a los niveles estatal, autonómico e internacional.

Tabla C4.15
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2012 y 2014

Escolarización y entorno educativo	2012	2014
Escolarización y población	E1	E1
Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 24 años	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad	E1.2	E1.2
Esperanza de vida escolar a los seis 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 segunda etapa	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
Tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional		E5.1
Alumnado de Formación Profesional por familia		E5.2
Participación en el aprendizaje permanente profesional y sexo	E5	E6
Financiación educativa	**2012**	**2014**
Gasto total en educación	F1	F1
Gasto total en educación con relación al PIB	F1.1	F1.1
Gasto público total en educación	F1.2	F1.2
Gasto público destinado a conciertos	F1.3	F1.3
Gasto total en educación por alumno	F2	F2

Continúa

Tabla C4.15 continuación
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2012 y 2014

Resultados educativos	2012	2014
Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria		R1
Competencia básica en Matemáticas (TIMSS 2011)		R1.1
Competencia en Ciencias (TIMSS 2011)		R1.2
Competencia en Comprensión lectora (PIRLS 2011)		R1.3
Competencias clave a los 15 años de edad (PISA)		R2
Competencias clave a los 15 años en Lectura		R2.1
Competencias clave a los 15 años en Matemáticas		R2.2
Competencias clave a los 15 años en Ciencias		R2.3
Competencias clave a los 15 años: resolución de problemas de la vida real		R2.4
Idoneidad en la edad del alumnado	R4	R3
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R4.1	R3.1
Alumnado repetidor	R4.2	R3.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R5	R4
Tasas de graduación (CINE 2, 3, 5 y 6)	R6	R5
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R6.1	R5.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R6.2	R5.2
Tasa bruta de graduación en estudios superiores	R6.3	R5.3
Nivel de estudios de la población adulta	R7	R6
Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo	R8	R7
Tasa de actividad según nivel educativo	R8.1	R7.1
Tasa de desempleo según nivel educativo	R8.2	R7.2
Diferencias de ingresos laborales según el nivel de estudios	R9	R8
Ingresos laborales de la población y nivel de estudios	R9.1	R8.1
Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios	R9.2	R8.2
Competencia Lingüística en lenguas extranjeras	R10	
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Primera lengua	R10.1	
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Segunda lengua	R10.2	
Formación del profesorado de Matemáticas	R11	
Evaluación de las competencias de la población adulta (PIACC)		R9
Competencia en Comprensión lectora		R9.1
Competencia en Matemáticas		R9.2

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las novedades más destacadas de la edición 2014 son las siguientes: se ha elaborado un indicador, por primera vez, dedicado a la Formación Profesional (E5), en el que no solamente se recogen datos de escolarización y titulación, sino también la distribución del alumnado por familia profesional; tres subindicadores, incluidos en el indicador de competencias básicas en Educación Primaria (R1), sobre los resultados de los estudios internacionales de evaluación TIMSS (matemáticas y ciencias) y PIRLS (comprensión lectora); actualización de los 3 subindicadores de las competencias que mide PISA (R2) (lectura, matemáticas y ciencias) con los resultados

de la edición 2012, incluyendo además, como novedad, la competencia en resolución de problemas de la vida real; por último, se ha incorporado un nuevo indicador (R9) dedicado al estudio internacional PIACC, sobre las competencias de la población adulta en comprensión lectora y en matemáticas.

La última edición se publicó a mediados del año 2014, en lugar de la fecha prevista de finales del año anterior, porque tanto el Consejo Rector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como la Comisión de Estadística de la Conferencia de Educación acordaron ajustar su elaboración a las fechas de disponibilidad de los datos estadísticos utilizados, de forma que la información que se publique sea lo más actualizada posible, lo que ha supuesto un gran esfuerzo desde el punto de vista técnico. Para los indicadores de «financiación educativa» el año de referencia es 2011, para los de «escolarización» y para los de «resultados» el curso 2011-2012, presentándose por primera vez el mismo curso académico para ambas dimensiones. Los datos de los indicadores relativos a los estudios TIMSS y PIRLS corresponden a 2011 y los de los estudios PISA y PIACC a 2012. También este nuevo calendario de difusión ha permitido publicar los datos de la EPA 2013 para aquellos indicadores relacionados con esta encuesta del INE.

La información y los datos necesarios para la elaboración de los indicadores se han recabado de diversas fuentes. Los procedentes de las estadísticas educativas 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). Los indicadores basados en los resultados de las pruebas de los estudios internacionales de evaluación (TIMSS, PIRLS, PISA y PIACC) han sido elaborados por el INEE a partir de las bases de datos internacionales de dichos estudios.

El sistema de Indicadores de la OCDE

La OCDE publica anualmente, desde 1992, sus indicadores educativos con el nombre *Education at a Glance / Regards sur l'Education*. La edición en español recibe el nombre de «Panorama de la Educación», y desde 2005 está cada año a disposición del público hispanoparlante. La información que ofrece *Education at a Glance 2014* es similar, en cuanto a naturaleza y estructura, a la del año anterior, aunque con datos actualizados que en esta edición corresponden, salvo excepciones, al año académico 2011-2012. Un aspecto destacado en las últimas ediciones de *Education at a Glance* es la vinculación de los indicadores con las respuestas a las diferentes preguntas que se formulan explícitamente, y que dan título a los correspondientes epígrafes; así como 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: «A. Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje», «B. Recursos financieros y humanos invertidos en educación», «C. Acceso a la educación, participación y progreso» y «D. El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares».

El INEE –que junto a la Subidrección General de Estadística y Estudios tiene atribuida la coordinación nacional de este proyecto en España– ha elaborado, como en años anteriores, un resumen con la denominación de «Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español», que ofrece una mirada simplificada, desde España, a los indicadores internacionales de la OCDE, en la que se reproducen los datos más destacados de España en comparación con los datos OCDE, de la Unión Europea, y con algunos de los países más próximos a nuestra realidad social y educativa.

Bajo la denominación *Indicators Education in Focus*, durante el curso el año 2014, la OCDE ha continuado publicando unos boletines mensuales que profundizan en los indicadores educativos más destacados de *Education at a Glance 2014*, y que son de particular interés para responsables políticos y profesionales. Están disponibles en castellano tanto en la web de la OCDE como en la del Instituto Nacional de Evaluación Educativa[218].

Relacionado con los indicadores de la OCDE, el INEE ha publicado también el Boletín n.º 38: «Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2014»[219], con una síntesis de los indicadores más relevantes para España.

218. < http://www.mecd.gob.es/inee/Indicators-in-focus.html >
219. < http://bit.ly/1weTu7k >

La participación de España en evaluaciones internacionales

Estudios de la OCDE

En el ámbito de la educación y la formación, España participa en tres estudios de evaluación promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): *Programme for Internacional Student Assessment* (PISA); *Teaching and Learning Internacional Survey* (TALIS); y *Programme for International Assessment of Adult Skills* (PIAAC). Estos estudios aportan una información comparada, y facilitan a los gobiernos indicaciones, basadas en evidencias, útiles para la formulación de políticas educativas eficaces.

Durante el curso 2013-2014 se han realizado las siguientes pruebas:

– Estudio piloto PISA para centros educativos (*PISA for Schools*).

  Esta prueba es una herramienta de evaluación de los alumnos dirigida a ser utilizada por los centros educativos y agrupaciones de centros 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).

  Este estudio también proporciona información sobre cómo se asocian con el rendimiento escolar diferentes factores, tanto internos como externos a los centros, y una parte importante del mismo son los cuestionarios de contexto para alumnos y sus centros. La evaluación PISA para Centros Educativos incluye información sobre los entornos socioeconómicos de los alumnos, sus actitudes e intereses en lectura, ciencias y matemáticas y el ambiente de aprendizaje de los centros.

  Se espera que la prueba PISA para Centros Educativos proporcione importantes oportunidades de aprendizaje entre iguales para los educadores –a nivel local, nacional e internacional–, así como la oportunidad de compartir buenas prácticas para ayudar a identificar "lo que funciona" y así mejorar el aprendizaje y desarrollar mejores habilidades para una vida mejor.

  Se concibe como un complemento al programa PISA, al conseguir que los resultados sean accesibles a un público más amplio y permitir que los educadores participen y contribuyan a los debates de política educativa de sus países. La relevancia de esta herramienta para los educadores es su vínculo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) y los resultados internacionales publicados cada tres años. Una de las principales diferencias entre ambas evaluaciones es que la prueba PISA para centros educativos está diseñada para proporcionar resultados a los centros y no para proporcionar resultados agregados nacionales o a nivel de sistema.

  En España la prueba piloto se realizó, a finales del año 2013, a una muestra de 15.527 alumnas y alumnos de 15 años y a todos los alumnos de 4.º de ESO –Grado 10 internacional– de los 469 centros participantes (128 en castellano, 32 en catalán, 32 en gallego y 32 en vasco). Cada alumno respondió durante 2 horas a preguntas de lectura, matemáticas y ciencias y a un cuestionario de contexto de 30 minutos. En general, cada alumno tardó aproximadamente de 3 a 3,5 horas en completar la evaluación (con las instrucciones y los periodos de descanso).

  Además se pedirá al equipo directivo de los centros participantes que proporcionen información sobre su centro rellenando un cuestionario.

– Estudio piloto de PISA 2015.

  Durante la primavera de 2014 se realizó es estudio piloto para las pruebas de PISA 2015. La aplicación principal se ha llevado a cabo en mayo de 2015. En esta edición las Ciencias serán el área principal de estudio.

– TALIS.

  España decició participar en la opción internacional que relaciona TALIS y PISA, con el fin de comprender, con mayor profundidad, las diferencias que se observan en las respuestas del profesorado con respecto a sus actitudes y prácticas educativas, y vincularlas a los resultados del alumnado. Los resultados de TALIS 2013 se presentaron en junio de 2014 y son objeto de análisis, al menos en parte, en este INFORME.

Estudios del IEA

España es miembro de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), y ha participado en diversos estudios internacionales impulsados por ella, tales como los estudios que evalúan el rendimiento en comprensión lectora, y las competencias matemática y científica –*Progress in International Reading*

Literacy Study (PIRLS), y *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS)–, y el estudio *Teachers Education Study in Mathematics* (TEDS-M), que evalúa el nivel de formación inicial del profesorado de Matemáticas en las enseñanzas obligatorias.

– TIMSS.

  Durante el curso 2013-2014 se realizó el estudio piloto de TIMSS, que evalúa a los alumnos de 4.º curso de Educación Primaria en matemáticas y ciencias. La aplicación principal de este estudio se ha llevado a cabo en la primavera de 2015.

– PIRLS.

  Por otra parte, a lo largo de 2015 se aplicará la prueba piloto de PIRLS, cuyo objetivo es evaluar la competencia lectora de los alumnos de 4.º curso de Educación Primaria.

C4.7. La investigación y la innovación educativa

La investigación y la innovación educativa desarrollada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte durante el ámbito temporal correspondiente al curso académico 2013-2014 se llevó a cabo de manera prioritaria a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). En este epígrafe se incluyen los aspectos más destacados de las acciones desplegadas por el citado organismo en materia de investigación e innovación educativa durante el curso indicado.

Investigación educativa

En el ámbito referido a la investigación sobre los sistemas educativos se deben destacar las acciones emprendidas por el CNIIE que se relacionan con la red europea (Eurydice[220]) y la red española de información sobre educación (Eurydice España-REDIE[221]).

La red Eurydice se creó en 1980 para fomentar el conocimiento de los sistemas educativos europeos. España es miembro de la misma desde 1987. Por otra parte, en 2010 se crea la Red Española de Información sobre Educación (REDIE), que opera en el ámbito interno en materia de información educativa, al servicio tanto de las Administraciones educativas como para atender las demandas internacionales de información sobre nuestro sistema educativo.

Eurydice España-REDIE está compuesta por los representantes designados por la Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El CNIIE (MECD), donde está ubicada también la Unidad Española de Eurydice, es el organismo encargado de coordinar el funcionamiento de esta red.

Durante el curso 2013-2014 se han celebrado cinco reuniones técnicas del Grupo de Trabajo de Evaluación e Información Educativa, que actúa como órgano de coordinación del trabajo de Eurydice España-REDIE, en las que se trataron los siguientes aspectos:

– En la primera, mantenida en el mes de octubre de 2013, se presentó el estudio sobre abandono escolar temprano que estaba iniciando Eurydice, a petición de la Comisión Europea, el Informe de progreso del estudio de lenguas extranjeras de REDIE e, igualmente, el nuevo portal de Eurydice España-REDIE.

– En la reunión de enero de 2014 se presentaron los Planes de Trabajo 2014 tanto de Eurydice como de REDIE.

– En la reunión del mes de marzo de 2014 se presentó el informe provisional «El papel de los libros de texto y su financiación en el contexto europeo y en el sistema educativo español», encargado a Eurydice España-REDIE en Conferencia General de Educación, así como los últimos avances del estudio «La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español».

– En las dos siguientes reuniones, celebradas en abril y julio de 2014, respectivamente, se presentó al Grupo el avance de la situación de Eurydice España-REDIE.

Entre las actuaciones permanentes de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2013-2014 cabe citar las siguientes:

220. < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php >
221. < http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice >

Información sobre los sistemas educativos

– Eurypedia[222] (Enciclopedia europea sobre los sistemas educativos nacionales). El trabajo ha consistido en la elaboración de la actualización del informe descriptivo sobre el sistema educativo español en el curso escolar 2013-2014, siguiendo una guía de contenido convenida por la Red Eurydice. Los informes nacionales de todos los países miembros de la Red se ofrecen desde 2011 en una herramienta tecnológica denominada «mediawiki».

– Redipedia[223] (Enciclopedia *online* del sistema educativo español). Desde septiembre de 2011 se elabora información descriptiva comparada sobre la gestión educativa que realizan las Administraciones educativas españolas en el ejercicio de sus competencias, una vez que se han determinado los indicadores de comparación en los 100 artículos que la integran. Este informe *online* responde al compromiso anual con la Comisión Europea, a través de la Red Eurydice, de actualizar y complementar con la gestión autonómica el informe descriptivo del sistema educativo español que se muestra en Eurypedia.

– «Datos y cifras». Se ha aportado la información necesaria para actualizar, con datos del curso académico 2013-2014, las siguientes bases de datos publicadas por Eurydice: tasas y becas de educación superior, calendarios escolares y académicos, diagramas de la estructura de los sistemas educativos, duración y edades de la educación obligatoria, salarios del profesorado y de directoras y directores de centro, y horarios escolares anuales en la educación obligatoria.

Portal web Eurydice España-REDIE

En este portal se reúnen y difunden todos los trabajos de la red Eurydice y de REDIE. En el mismo se proporciona acceso también a las actualizaciones *online* de la Eurypedia y la Redipedia.

Intercambio de información

Desde Eurydice España-REDIE se ha respondido a múltiples peticiones de información: a) respuesta a preguntas sobre el sistema educativo español realizadas por las unidades de Eurydice de otros países miembros de la Red; b) elaboración de informes para la Administración educativa española con información obtenida de otros países; c) elaboración de informes para los Ministerios de educación y organismos oficiales de países europeos con información sobre aspectos concretos de nuestro sistema educativo; d) información elaborada a partir de datos de Eurydice para ofrecerla a profesores, investigadores, expertos educativos, medios de comunicación, etc.

Contribución al Plan de trabajo de Eurydice

– Indicadores de la educación europea.

  Durante el periodo que se examina, Eurydice España-REDIE ha contribuido a la finalización de la publicación de indicadores de la red Eurydice «Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa».

– Estudios europeos comparados monográficos.

  Se aportó información sobre el sistema educativo español para la elaboración de los siguientes estudios monográficos comparados: «Educación y Formación en Europa 2020. Respuestas de los Estados miembros de la UE», «Hacia un panel de indicadores sobre movilidad: condiciones para aprender en el extranjero en Europa», «La lucha contra el abandono escolar de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas e iniciativas», «La educación y la formación de adultos en Europa: ampliar las oportunidades de aprendizaje», «Asegurar la calidad de la educación: políticas y enfoques de la evaluación de centros en Europa».

Difusión de los trabajos de las redes

El organismo efectuó durante el curso que es objeto de este informe las traducciones y publicaciones en castellano de los trabajos de la red Eurydice, que se han difundido a través de diferentes vías: «Modernización de la educación superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad», «La financiación de los centros educativos en Europa: mecanismos, métodos y criterios de financiación pública», «Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa».

222. < https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/ >
223. < http://educalab.es/cniie/informacion-educativa-y-estudios/lineas-actuacion-plan-accion/linea-de-actuacion-2 >

Innovación educativa

Durante el curso que se analiza en este INFORME, el CNIIE desarrolló acciones referidas a la innovación educativa en los ámbitos que se indican a continuación

Cultura Científica

El proyecto referido a la cultura científica pretende promocionar la misma mediante acciones de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas directamente relacionadas con las Ciencias. Este plan está orientado a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular (familias, alumnado, centros escolares).

Dentro del proyecto cabe mencionar las siguientes acciones durante el curso 2013-2014:

– Olimpiadas de Matemáticas, Física, Química y Científica de la Unión Europea (EUSO): fase nacional, internacional e iberoamericana.

  Son competiciones de carácter científico que tienen por objeto difundir el conocimiento de las disciplinas correspondientes entre alumnos de niveles no universitarios, así como el intercambio científico entre alumnado y profesorado de diferentes comunidades autónomas y de diferentes países.

  Constituye un recurso orientado a la divulgación científica mediante la publicación de entradas con carácter quincenal.

– IV Campus de profundización científica para alumnos de ESO.

  Su objetivo es doble: por una parte, reconocer el esfuerzo individual de los alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria que hayan obtenido un excepcional rendimiento en el área científica en un momento en que empiezan a orientar su futuro profesional, y por otra, estimularles con actividades prácticas que les permitan interesarse por la ciencia y desarrollar sus aptitudes científico-técnicas. La V edición del campus tuvo lugar en Soria durante el mes de julio. Se desarrolló en dos turnos, de 38 alumnos cada uno.

GLOBE Glogal Learning and Observations to Benefit the Environment

Programa auspiciado por la Vicepresidencia de Estados Unidos y coordinado actualmente por la NASA que, a nivel mundial, trata de recoger observaciones y parámetros relativos a la atmósfera y medioambiente en general.

Se requiere formación inicial del profesorado coordinador, que solo puede ser certificada por los promotores del programa. El CNIIE se encarga de hacer de intermediario entre los promotores americanos y el profesorado español a fin de resolver los problemas que van surgiendo en la puesta en práctica del programa. En el periodo examinado (2013-2014) se estudió la implantación de un curso de formación en línea.

Alfabetizaciones Múltiples

El Consejo de la Unión Europea, en su documento del 26 de noviembre de 2012[224], considera la alfabetización múltiple una competencia esencial para la vida, que faculta a los ciudadanos a desarrollar capacidades de reflexión, de expresión oral, de pensamiento crítico y les garantiza una plena participación en la sociedad digital y del conocimiento. La define como la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica. Esta perspectiva integra la lectura y la escritura con las competencias digitales y mediáticas, y subraya la necesidad de ser capaces de buscar, discriminar críticamente y producir información en los distintos formatos y soportes que hoy convergen.

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), dentro del proyecto sobre alfabetizaciones múltiples, ha realizado las siguientes actuaciones:

Jornadas

– Jornada «Pensar la biblioteca escolar como un laboratorio ciudadano». Celebrada el día 23 de abril de 2014, en el marco de la Feria del Libro de Madrid, en la Biblioteca Pública Municipal Eugenio Trías. Los nuevos aprendizajes aprovechan las redes y el uso intensivo de la tecnología digital para proponer experiencias ubicuas, informales y extendidas a lo largo de la vida. En este contexto, las bibliotecas escolares pueden llegar a ser un nodo fundamental en una red de espacios interconectados de aprendizaje compartido.

224. < DOUE C 393/01, 19.12.2012 >

– Jornadas de bibliotecas escolares de Extremadura. Ponencia en torno a la cooperación entre las bibliotecas públicas y escolares, con especial incidencia en cuestiones relacionadas con la reorientación de la función de las bibliotecas en la actualidad, la importancia de lo digital y de la cooperación entre centros.

– Jornadas «Saber leer» de la Fundación Sierra-Pambley. Taller centrado en subrayar el carácter transversal de la lectura en el currículo de todas las áreas; se compartieron ejemplos y buenas prácticas y se destacó el nuevo papel que debe desempeñar la biblioteca escolar en los procesos de aprendizaje.

Cursos

– Curso *online* «Espacios de lectura». Durante el curso 2013-2014 tuvieron lugar dos ediciones del curso *online* de formación del profesorado «Espacios de lectura: leer, aprender e investigar en todas las áreas», organizado por el proyecto Leer.es en colaboración con el INTEF y la Fundación Germán Sánchez Rupérez. Tiene una duración de dos meses y se certifica con 70 horas (7 créditos). Sus destinatarios son catedráticos y profesorado de enseñanza secundaria, docentes implicados en el plan lector del centro; responsables de la biblioteca del centro y miembros del equipo directivo del centro en activo. Con dicho curso se pretende fomentar el carácter transversal de la lectura en todas las áreas del currículo, entendida como la capacidad de comprender, usar y evaluar críticamente diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o digitales.

– Curso de verano «Las alfabetizaciones múltiples como reto para la educación». El proyecto Leer.es organizó en colaboración con el INTEF y la UIMP el curso «Las alfabetizaciones múltiples como reto para la educación» (Santander, 30 de junio a 4 de julio de 2014). La alfabetización múltiple es una competencia esencial para la vida, que faculta a los ciudadanos a desarrollar capacidades de reflexión, de expresión oral, de pensamiento crítico y les garantiza una plena participación en la sociedad digital y del conocimiento. Se define como la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica.

Leer.es

Leer.es constituye un centro virtual que persigue la mejora del rendimiento académico del alumnado y de transmitir el entusiasmo por la lectura, animar a su práctica y aportar materiales y consejos para docentes y las familias. Durante todo el año se publicaron noticias y se recopilaron informes. La información se difundió, además, a través de las redes sociales.

El proyecto Leer.es lanzó en noviembre de 2012 el Sello «Buenas prácticas iberoamericanas Leer.es». Su objetivo es hacer extensivo a todo el ámbito iberoamericano el reconocimiento de experiencias didácticas que, en sus respectivas lenguas oficiales, fomenten la competencia en comunicación lingüística desde cualquier área del currículo, empleando para ello una variedad de textos en distintos soportes (impreso, digital y audiovisual), el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje, así como la Red para su difusión. Las iniciativas se ajustan a 5 categorías (Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Bibliotecas escolares, Colaboración entre centros, Otros ámbitos) y son evaluadas por un Comité de expertos procedentes de instituciones iberoamericanas de reconocido prestigio. En el curso 2013-2014 se concedieron 5 sellos mensuales a buenas prácticas en el ámbito iberoamericano, difundiendo en la red las experiencias seleccionadas. También se realizaron acciones puntuales como la celebración del Día Mundial de las Bibliotecas (8.854 seguidores en Facebook, 296 retuits).

Las lenguas extranjeras

Las autoridades europeas establecieron el aprendizaje de idiomas extranjeros como la segunda de las ocho competencias clave cuya adquisición se recomienda a sus ciudadanos. En España, esta competencia se engloba en una única competencia en comunicación lingüística, que incluye, además de la lengua extranjera, la propia lengua.

En el curso de referencia se llevaron a cabo diversas actuaciones por parte del CNIIE en relación con las lenguas extranjeras, entre las que cabe citar las siguientes:

– Convenio MECD/British Council.

Tras el nuevo impulso del Convenio MECD/British Council con la renovación del acuerdo entre las dos instituciones, se ratifica la intención común de continuación y mejora del convenio, con la publicación de la Adenda al mismo suscrita con fecha 30 de mayo de 2014.

En esta línea de mejora se promovió desde el CNIIE la puesta en marcha a lo largo del 2013 de tres grupos de trabajo para la revisión de currículos de Ciencias Naturales, Geografía e Inglés (Literacy) para 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Durante el curso 2013-2014 se celebraron las siguientes actividades de formación dirigidas al profesorado de los centros que imparten el currículo integrado:

- Curso «Assessment for Learning» (Evaluación para el aprendizaje), realizado en dos partes, una teórica y otra práctica. Su finalidad fue familiarizar a los profesores de Educación Secundaria con los principios e instrumentos de la evaluación para el aprendizaje característicos del currículo integrado. La parte teórica tuvo lugar en noviembre de 2013 y la parte práctica se celebró en el mes de marzo de 2014.
- Seminario para los coordinadores de las pruebas IGCSE, pruebas realizadas por la Universidad de Cambridge dirigidas a los alumnos que terminan el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Dicho seminario se celebró en el mes de enero de 2014, teniendo como objetivo familiarizar a los profesores con el proceso de preparación y realización de estos exámenes y aclarar posibles dudas.
- Curso «Literary Across the Curriculum», dirigido a profesores de Educación Primaria, celebrado en marzo, con el objetivo de afianzar los conocimientos y presentar opciones de enseñanza innovadoras en «Literacy». Como en años anteriores, con el fin de conocer el nivel alcanzado al finalizar la etapa de Educación Primaria, así como identificar aquellos aspectos que deben ser mejorados, se elaboró de nuevo una prueba que realizaron los alumnos de sexto curso de todos los colegios adscritos al Convenio, con un porcentaje de aprobados del 96,6 %.

– Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, a través del CNIIE, en colaboración con la Embajada de Portugal en España y el Instituto Camões, ha seguido coordinando durante el curso 2013-2014 el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, que se inició en el curso 1987-1988, en cumplimiento de la Directiva europea 77/486/CEE, y cuya organización y funcionamiento se estableció en las Instrucciones de 21 de octubre de 1996 (BOMEC de 4 de noviembre). Para el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, se adscriben profesores portugueses pertenecientes a la Red de Enseñanza del Portugués en el Extranjero de Portugal a los centros educativos que participaban en el mismo.

En el desarrollo del programa está previsto que las actividades específicas de enseñanza del idioma portugués se integren en el conjunto de actividades lectivas ordinarias de los centros, a través de distintas modalidades de intervención de los profesores portugueses: actuaciones integradas en las clases ordinarias de los alumnos del programa, actuaciones simultaneas a las que realizan los alumnos que no participan en el programa, o bien actuaciones docentes complementarias a las ordinarias: actividades extraescolares, intercambios de alumnado, visitas de estudio a ambos países, organización de semanas o jornadas culturales de Portugal, etc.

El programa se incluye entre las acciones propuestas para fomentar «el impulso de la cooperación referida a los programas educativos, lingüísticos y culturales del aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua y cultura portuguesas en los centros escolares dependientes de las comunidades autónomas», recogidas en el apartado primero (Promoción y desarrollo de la enseñanza de las lenguas portuguesa y española en los sistemas educativos de los dos países) del Memorando de entendimiento entre el Ministerios de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Portuguesa y el Ministerio de Educación y Ciencia de la República Portuguesa en el ámbito de la Educación no universitaria y de la lengua, firmado en Oporto el 9 de mayo de 2012.

En la tabla C4.16 se muestran los datos de los centros, alumnado y profesorado en el ámbito del programa. En relación con el curso precedente, en el curso 2013-2014 se experimentó un aumento de 37 centros en el número de institutos donde se implantó el programa, y un descenso de 45 colegios de Educación Infantil y Primaria, que supuso 3.786 estudiantes y 10 docentes menos.

– Grupo de trabajo de la Comisión Europea: «Las lenguas en la educación y la formación».

Este grupo de trabajo de expertos trabaja sobre el objetivo estratégico n.º 2 del nuevo marco estratégico para la colaboración europea en materia de educación y formación (ET 2020): Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación con el fin de formar ciudadanos capaces de comunicarse en dos lenguas, aparte de su lengua materna; promocionar la enseñanza de idiomas en Formación Profesional y en enseñanza de adultos, y proporcionar a los inmigrantes oportunidades para aprender la lengua del país de acogida.

A lo largo del curso escolar 2013-2014 han tenido lugar cuatro reuniones (Bruselas, 12-13 de septiembre de 2013; Bruselas, 12-13 de noviembre de 2013; Bruselas, 13-14 de febrero de 2014; Graz, Austria, 15-16 de mayo de 2014) en las que se elaboran los programas de trabajo, se analizan las conclusiones de las actividades previas, se estudian estrategias de cooperación con otros grupos temáticos y se elaboran informes para los Estados miembros.

Tabla C4.16
Datos de participación en el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa por comunidades autónomas. Cursos 2012-2013 y 2013-2014

	Institutos de Educación Secundaria		Colegios de Educación Infantil y Primaria		Alumnos		Profesores	
	2012-2013	2013-2014	2012-2013	2013-2014	2012-2013	2013-2014	2012-2013	2013-2014
Principado de Asturias	0	0	6	6	336	350	2	2
Castilla y León	0	4	17	2	1.460	527	6	2
Cataluña	4	3	0	0	328	201	3	2
Extremadura	0	22	27	11	4.921	3.397	12	13
Galicia	0	8	11	4	724	718	4	4
Comunidad de Madrid	0	0	7	2	926	368	3	2
Comunidad Foral de Navarra	1	2	2	2	515	152	1	1
País Vasco	0	0	2	0	289	0	1	0
Total	5	39	72	27	9.499	5.713	32	22

Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Organización del Bachillerato Internacional

El 24 de julio de 2013 se firma el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Organización del Bachillerato Internacional (BI) para la realización de actividades educativas conjuntas. Las actuaciones para desarrollar en el marco del convenio, entre otras, son elaborar estudios para una eficaz implementación de los programas del BI en España en centros públicos españoles.

A lo largo del curso 2013-2014 se establecieron tres grandes líneas de actuación inmediata, con sus correspondientes acciones:

1. Revisión de las tablas de conversión de calificaciones Bachiller/Diploma y de las Pruebas de Acceso a la Universidad.
2. Inicio de actuaciones para la implantación del Programa piloto del Diploma Bilingüe en IES en septiembre de 2014: en abril se llevó a cabo una reunión con directores de centros del BI y se remitió en mayo a las comunidades autónomas la información respecto a la adhesión al referido programa del Diploma Bilingüe.
3. Inicio de actuaciones para la implantación en centros educativos públicos de niveles educativos distintos al Diploma.

Plan de Actuación de Emprendimiento

Desde el CNIIE se puso en marcha en el año 2012 un Plan de Actuación de Emprendimiento, con el fin último de colaborar en el desarrollo de la cultura emprendedora en la sociedad española y de contribuir a la consecución de uno de los objetivos establecidos en el Marco Estratégico Educación y Formación (ET 2020), «incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación».

Entre las actuaciones desarrolladas en el ámbito de dicho plan durante el curso 2013/2014 destacan las siguientes:

– El intercambio de información, experiencias, conocimiento, ideas y reflexiones sobre la educación emprendedora en el marco de una ponencia formada por representantes de las Administraciones educativas, de la Administración General del Estado, de otras instituciones y expertos en emprendimiento.

- El diseño y la preparación de un estudio que recopile y analice las medidas adoptadas para la educación emprendedora y el desarrollo del espíritu emprendedor en Europa y en las distintas Administraciones educativas españolas.
- La colaboración en la organización de eventos con asociaciones que trabajan en el desarrollo de educación para el emprendimiento.
- El diseño y la elaboración de materiales para la asignatura de Tecnología de cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y experimentación. El planteamiento de dichos materiales es que el alumnado, conservando el currículo en vigor, practique la creación de valor, la generación de beneficio y experimente el espíritu de empresa.
- La adaptación de los materiales y la preparación de la implementación en centros educativos de Ceuta y Melilla del programa «Las ventajas de permanecer en el colegio», que contribuye al desarrollo del espíritu emprendedor y a reducir el abandono escolar temprano.
- La colaboración, en el marco del Convenio firmado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores, en la aplicación y el desarrollo del programa de Educación Financiera, que en el curso 2013-2014 se ha desarrollado en 452 centros de las 17 Comunidades Autónomas y de Ceuta y Melilla, con un total de 43.000 alumnos, mayoritariamente de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Participación y seguimiento de las actuaciones del Consejo y de la Comisión Europea: ET 2020 Working Group on Transversal Skills (Entrepreneurship).
- Preparación, con Austria, Dinamarca, Portugal, Luxemburgo y Eslovenia como socios, de la candidatura para la convocatoria de propuestas del programa Erasmus+ en la Acción clave 3 (Apoyo a la reforma de las políticas), con una experiencia práctica de emprendimiento en la escuela: proyecto Ustart.

Salud y bienestar social

En julio de 2005, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte suscribió un Protocolo de Colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con el objetivo de fomentar la educación y la promoción de la salud en la escuela.

Por otra parte, el MECD, a través del CNIIE, llevó a cabo actuaciones dentro de la Estrategia para la Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad y la Estrategia NAOS (Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad). Forma parte como jurado del concurso escolar «Consumópolis sobre Consumo Responsable» de la Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición (AECOSAN).

Asimismo, se debe aludir al Convenio suscrito entre la Federación Española de Nutrición (FEN), la Real Academia de Gastronomía (RAG) y la AESAN (Agencia Española de Seguridad Alimentaria) y el MECD, dirigido a diseñar materiales y actividades destinadas a los centros educativos para el desarrollo de hábitos alimenticios saludables. Además, se ha llevado a cabo en Ceuta y Melilla un proyecto piloto denominado «Talleres del Gusto», en colaboración con la Real Academia de Gastronomía y la Federación Española de Nutrición, cuyos objetivos se centran en fomentar entre los alumnos la educación alimentaria.

Finalmente, durante el curso se realizaron actuaciones en la difusión de la campaña «Mediterraneamos» del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, con Acción contra el Hambre en la «La Carrera contra el Hambre», cuyo objetivo es la sensibilización de estudiantes para la lucha contra la desnutrición infantil.

Premios

- XXIX Premios «Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa».

  Estos premios, convocados conjuntamente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación BBVA, están destinados a la mejora de la calidad educativa, y pretenden servir de estímulo al profesorado para la realización de trabajos de investigación pedagógica e innovación educativa.

  Los XXIX Premios «Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa» fueron convocados mediante la Resolución de 2 de agosto de 2013[225], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación

225. < BOE-A-2013-9072 >

Profesional y Universidades y se concedieron a través de la Resolución de 20 de diciembre de 2013[226] de dicha Secretaría de Estado.

– Premios nacionales de educación a proyectos de entidades para la promoción educativa.

  Estos premios reconocen actuaciones desarrolladas por entidades sin ánimo de lucro. Se establece un premio de 10.000 euros por cada una de las siguientes modalidades: educación para el desarrollo, emprendimiento, cultura científica y cultura humanística y artística. Se concedieron los «Premios nacionales de educación en la enseñanza no universitaria correspondientes al año 2014», mediante la Resolución de 5 de noviembre de 2014[227], que fueron convocados por la Resolución. de 29 de abril de 2014[228] según las siguientes categorías: centros docentes, carrera académica de investigación e innovación educativa, entidades para la promoción educativa y equipos docentes.

Colaboración con organismos internacionales

En el curso que se analiza en este INFORME, el CNIIE desarrolló actuaciones en relación con los siguientes organismos internacionales:

– ELINET[229]. Proyecto dependiente de la Unión Europea que persigue promover políticas de mejora de la alfabetización en los 28 países participantes. Durante el curso se llevaron a cabo acciones de recopilación de información relativa a los distintos indicadores que inciden en la alfabetización de la población.

– EUROPEANA[230]. Repositorio digital de imágenes, textos, sonidos y videos de los museos, galerías, bibliotecas y colecciones audiovisuales de las instituciones de mayor prestigio de Europa, financiado por la Comisión Europea y sus Estados miembros.

Consejo de Cooperación Bibliotecaria

El CNIIE participó en las siguientes comisiones del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB):

– Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares: se puso en común el trabajo llevado a cabo en las distintas Comunidades Autónomas y se elaboró el Plan Estratégico para la Biblioteca escolar, para su aprobación por el CCB.

– Grupo de Trabajo «Perfiles Profesionales»: se participó en la elaboración de una encuesta destinada a averiguar las necesidades de formación del personal bibliotecario.

– Grupo de Trabajo «Alfabetización Informacional»: este grupo de colaboración entre bibliotecas escolares y universitarias persigue la elaboración de un documento sobre las bases de competencias informacionales de las distintas etapas educativas.

C4.8. La orientación educativa y profesional

Concepto y novedades normativas

Como se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la orientación educativa y profesional, además de ser un derecho básico del alumnado, es uno de los factores que favorece la calidad de la enseñanza y al que los poderes públicos deberán prestar un cuidado especial. Tiene como objetivo ofrecer un asesoramiento especializado a la comunidad educativa, con el fin de que el alumnado obtenga una adecuada atención a lo largo de toda su etapa escolar en lo que se refiere a su desarrollo personal, social y profesional, haciendo posible una educación integral y personalizada. La orientación educativa y profesional, mediante las actuaciones que se desarrollan al respecto en los centros educativos, también persigue perfeccionar constantemente el conocimiento de la personalidad del alumnado, para proporcionar esta información a familias y al profesorado, de modo que ambas instancias cooperen en la consecución de los objetivos educativos y acompañen en el autoconocimiento y la toma de decisiones para la vida activa del estudiante.

226. < BOE-A-2014-1716 >
227. < BOE-A-2014-12012 >
228. < BOE-A-2014-5313 >
229. < http://www.eli-net.eu >
230. < http://www.europeana.eu/portal >

Con el establecimiento de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la orientación educativa y profesional se mantiene, en general, en los mismos términos que en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (consultar el Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo, del Consejo Escolar del Estado). Contempla dos nuevos aspectos referidos a la Educación Secundaria Obligatoria. En la evaluación y promoción, como novedad, se incluye la elaboración de un «consejo orientador» que se entregará, al finalizar cada curso de esta etapa educativa, a los padres, madres o tutores de cada alumno o alumna, y que incorpora un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta del itinerario más adecuado (artículo 28). Igualmente, la LOMCE reconoce que la orientación educativa y profesional tendrá una especial consideración en la nueva oferta de los ciclos de Formación Profesional Básica (artículo 42).

Servicios de orientación educativa

La Ley Orgánica de Educación resalta que la regulación de los órganos que ejercen la orientación educativa le corresponde a las Administraciones educativas y que son estas las que proveerán de los recursos necesarios para que se creen y mantengan en los centros servicios o profesionales especializados en la orientación educativa y profesional (artículos 130.1 y 157.h). En este sentido, las Administraciones educativas autonómicas, en coordinación, frecuentemente, con otros servicios que atienden a necesidades educativas especiales, han desarrollado una variada gama de servicios de orientación educativa y profesional para adaptarse a las necesidades específicas que al respecto presentan sus respectivos territorios. Para conocer el detalle de los órganos habilitados por las Administraciones educativas para desarrollar la orientación educativa y profesional, puede consultarse el Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo del Consejo Escolar del Estado.

La orientación profesional

La orientación profesional es el conjunto de actuaciones que se desarrollan, en los centros educativos o en los servicios especializados externos a estos centros, para conseguir el mejor ajuste posible entre las aptitudes, preferencias e intereses del alumnado, y las ofertas formativas que les ofrece el sistema de educación y formación reglado, de manera que visualicen su propio horizonte profesional, y decidan el itinerario formativo más adecuado para encaminarse hacia dicho horizonte, en función de las referidas ofertas formativas disponibles.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Gobierno español, desarrollaron, durante el curso 2013-2014, diversas actuaciones con el fin de potenciar y mejorar la eficacia de las estructuras de la orientación profesional. A continuación, se exponen las actuaciones más significativas.

Programa Nacional de Reformas 2014

El «Programa Nacional de Reformas 2014» (PNR)[231] del Gobierno de España, presentado en abril de 2014, recoge una serie de medidas que responden a dos grandes líneas de actuación: profundizar en las reformas y favorecer la recuperación económica y la creación de empleo. El PNR 2014 es una continuidad de los Programas nacionales de reforma PNR 2012 y PNR 2013 y, a diferencia de los de los años anteriores, parte con una coyuntura económica algo mas favorable. Asimismo, las medidas presentadas en el PNR 2014 sientan las bases para el cumplimiento de los objetivos nacionales de la Estrategia Europa 2020. Cada año, la Comisión europea, el Consejo y el Eurogrupo analizan y evalúan los Programas Nacionales de Reformas económicas y estructurales de los Estados miembros, y efectúa sus recomendaciones para los meses siguientes.

La recomendación que en 2013 el Consejo emite en materia de educación y empleo juvenil a nivel nacional especifica que España debe «aplicar las medidas para la mejora del empleo juvenil, proseguir la labor encaminada a la tarea de reforzar la pertinencia de la educación y la formación para el mercado de trabajo, reducir el abandono escolar prematuro y potenciar la educación permanente, prorrogando la aplicación de la formación profesional dual más allá de la actual fase piloto» (Recomendación 5). Siguiendo esta recomendación, el Gobierno ha adoptado una serie de medidas que conciernen a la orientación profesional desarrollada en los centros educativos. Estas medidas de actuación que se recogen en el «Programa Nacional de Reformas 2014» han sido las siguientes:

– Diseño del «Plan Nacional de Implementación de la Garantía Juvenil» (CSR 5.1.2), en cooperación con las comunidades autónomas, en el marco de la «Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016». El

231. < http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_spain_es.pdf >

plan desarrolla medidas para implantar un sistema de atención personalizada que facilite la orientación a los jóvenes menores de 25 años que ni estudian, ni trabajan, ni reciben formación.

– Impulso de la orientación del sistema educativo hacia la empleabilidad de los jóvenes. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (CSR 5.2.3) incorpora cambios para alcanzar un sistema educativo de calidad y adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral. Se destacan el adelanto de un año en la edad en que el alumnado elige su trayectoria formativa (artículo 25) y el establecimiento de la Formación Profesional Básica (artículos 30 y 41.1).

– Reducción del abandono escolar temprano (CSR 5.2.4). La LOMCE establece medidas que pretenden combatir el abandono educativo temprano. Algunas de estas medidas contempladas en la referida recomendación específica del plan son: la introducción de «evaluaciones finales para la detección precoz de dificultades de aprendizaje», la «evaluación final diferenciada en educación secundaria obligatoria en función del alumno hacia bachillerato o hacia la formación profesional», la «atención individualizad del estudiante y vías adaptadas a sus capacidades e intereses», la ejecución de «planes de actuación específicos para la reducción del abandono escolar», etc. Durante el año 2013, se han ejecutado los planes específicos de reducción del abandono escolar por parte de las comunidades autónomas.

– Desarrollo del modelo de la formación profesional dual (CSR 5.2.6). Entre las medidas adoptadas, destacan por una parte la ampliación y actualización de los certificados de profesionalidad y de los títulos de formación profesional y por otra, la difusión entre ciudadanos y empresas de la formación profesional dual mediante la creación de portales web que faciliten información de estas enseñanzas y de las instituciones a través de las cuales se puede acceder, posibilitando el intercambio de información entre las Administraciones competentes.

Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil

En diciembre de 2013, el Gobierno de España presentó el «Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil»[232]. Este plan, elaborado en cooperación con las comunidades autónomas y en el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha intervenido, responde a las directrices contenidas en la Recomendación del Consejo Europeo referida a la Garantía Juvenil, cuyo objetivo es garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas en un plazo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleados. La implementación del plan cuenta para 2014 y 2015 con financiación de fondos comunitarios por un importe de 1.887 millones de euros.

El «Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil» se encuentra enmarcado en la «Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016»[233], presentado al inicio del 2013, y recoge muchas de las actuaciones ya contempladas en la propia Estrategia. Una de estas actuaciones es el impulso de las acciones de orientación profesional, la atención personalizada, el asesoramiento y el acceso a la información, implementándose para ello programas de información, orientación y acompañamiento para los jóvenes con el fin de que estén bien informados de los servicios y apoyos de que disponen, reforzando así la cooperación entre los centros educativos y los servicios de orientación profesional y de empleo.

Plataforma digital de información y orientación profesional «TodoFP»

La plataforma digital del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, «TodoFP»[234] ofrece numerosos recursos de orientación profesional dirigidos al profesorado, al alumnado y a los ciudadanos en general. A lo largo del curso 2013-2014 se ha continuado con la actualización de contenidos, y la implementación de otros nuevos, quedando configurada en cuatro grandes áreas temáticas: Orientación profesional; Sobre FP; Qué, cómo y dónde estudiar; y Pruebas y convalidaciones.

– «Orientación profesional»

  Dirigida al alumnado, a los profesionales de la orientación, al profesorado y a los centros educativos. En esta área se encuentran unas herramientas de carácter informativo, y otras interactivas («Busca empleo. Entrénate», «Movilidad. Estudiar y trabajar en el extranjero», «Conoce tus habilidades», «Mercado Laboral» y «Entrénate para una entrevista de trabajo»).

232. < http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/plannacionalgarantiajuvenil_es.pdf >
233. < http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf >
234. < http://todofp.es/ >

– «Sobre FP»

  Dirigida principalmente a personas que desconocen la formación profesional. Además de información general sobre la formación profesional, contiene elementos de apoyo al profesorado, alumnado y profesionales de la orientación, como, por ejemplo, información sobre la formación en centros de trabajo (FCT) o sobre ferias, muestras, eventos, etc.

– «Qué, cómo y dónde estudiar»

  Esta área es específica para los estudiantes, los profesores tutores y los departamentos de orientación. Contiene información exhaustiva de los diferentes títulos de Formación Profesional, que incluye la relación de centros en los que se imparten las referidas enseñanzas a nivel nacional en cada una de las comunidades autónomas. También se muestran otras ofertas formativas entre las que se incluyen la correspondiente a la Formación para el Empleo a través de certificados de profesionalidad.

– «Pruebas y convalidaciones»

  Es la zona de la web destinada a los centros educativos, gestores parciales de los expedientes de convalidación, así como a los ciudadanos en particular que deseen obtener la convalidación o equivalencia de sus estudios. También en esta área se recogen las fechas de todas las pruebas de acceso a ciclos, así como las fechas y convocatorias de las pruebas libres para la obtención de los títulos de Formación Profesional.

Además de las cuatro áreas citadas, la página principal contiene una serie de accesos a información o herramientas de interés más demandadas. El portal ofrece también un buzón de consultas a disposición de los usuarios. En el curso escolar 2013-2014 el número total de peticiones atendidas fue de 2.548. La tipología de las consultas realizadas es utilizado como *feedback* para la actualización de los contenidos del portal. En su conjunto el portal «TodoFP» en el periodo 2013-2014 ha tenido 3.888.127 entradas, con un total de 15.679.816 páginas visitadas.

Portal educativo «Aprende a lo largo de la vida»

«Aprende a lo largo de la vida» es el nuevo portal web educativo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dirigido a la formación de personas adultas. Este recurso es un espacio de orientación que ofrece a la población adulta la información actualizada sobre sus posibilidades de formación, tanto dentro como fuera del sistema educativo, con el fin de actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

Esta plataforma digital, fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, pretende ser el referente de la educación de adultos a nivel nacional. Ha sido cofinanciado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea y su elaboración se debió a la participación de España en el proyecto «Implementación de la Agenda Europea para el aprendizaje de adultos, periodo 2012-2014», promovido por la Agencia Ejecutiva para la Educación Audiovisual y la Cultura (EACEA) de la Comisión Europea[235].

Por un lado, tiene la finalidad de servir como referencia y orientación a los adultos que quieren continuar sus estudios y/o aumentar su formación y sus competencias, y por otro, de orientar y ayudar a los profesionales y personas implicadas de alguna manera en el proceso de aprendizaje de los adultos. Para ello, el portal ofrece un banco de recursos, diferentes materiales relacionados con la educación, enlaces a diferentes portales de orientación, recursos sobre nuevas tecnologías, herramientas para el desarrollo de materiales, etc. Uno de los elementos mas importantes del portal es la información que existe a nivel nacional de la oferta fomativa, a la que el ususario puede acceder a través de la herramienta «Infórmate» o de la sección «enseñanza»

Programas de difusión de la orientación y de la formación profesional

Los principales programas que, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se han desarrollado durante el curso 2013-2014, con el fin de difundir la orientación de la formación profesional, fueron los siguientes:

– «Aula 2014. Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa».

  «Aula» celebró la 22.ª edición entre el 19 y el 23 de febrero de 2014 en la Institución Ferial de Madrid. Con, aproximadamente, 110.000 visitantes, entre estudiantes, docentes y orientadores, «Aula» representa el principal foro de presentación de nuevos títulos, orientación académica, promoción de cursos y oferta de servicios del entorno educativo.

235. < http://europa.eu/about-eu/agencies/executive_agencies/eacea/index_es.htm >

– Programa «Academia»[236].

  «Academia» es un proyecto de movilidad transnacional para profesionales de la orientación –profesorado de la especialidad de Orientación Educativa y profesorado que imparte el módulo de Formación y Orientación Laboral de ciclos formativos–, coordinado por el Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional (CNROP), adscrito al Servicio de Orientación Profesional de la Subdirección General de Formación Profesional e integrado en la red europea de Centros de Recursos para la Orientación (*Euroguidance*).

  Los días 9 y 10 de junio tuvo lugar, en Santiago de Compostela, el encuentro nacional «Academia 2014», que se realiza en el marco del programa «Academia». Uno de los compromisos que adquieren los docentes de todas las comunidades autónomas participantes en el programa es la asistencia al Encuentro Nacional, en el que realizan una puesta en común de sus experiencias en los diferentes países europeos donde han recibido la formación.

– Proyecto «SUDOEFOP»[237].

  «SUDOEFOP» es un proyecto en el marco del Programa de Cooperación Territorial «Espacio Sudoeste Europeo 2007-2013». Su objetivo es la creación de una red de conocimiento ente profesionales de formación profesional en el empleo de las TIC y en beneficio de la población del sudoeste europeo. Son socios de proyecto SUDOEFOP el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Gobierno de Aragón, la Junta de Andalucía, el *Conseil Régional d'Aquitaine* y la *Associação Industrial do Distrito de Aveiro*.

  El Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón gestiona y dinamiza la «red colaborativa SUDOEFOP»[238], que proporciona a todos centros educativos y empresas implicados en la formación profesional un entorno virtual de comunicación e intercambio de información, con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo en la actividad del profesorado, y de las empresas, a través de las TIC, promoviendo actuaciones innovadoras tanto en la labor docente como en su relación con las empresas.

Además de estos programas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también forma parte del grupo de trabajo de Orientación Profesional constituido en el seno del Consejo General de la Formación Profesional. Este grupo de trabajo, dirigido por la representación del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, cuenta con la participación de las comunidades autónomas y agentes sociales, y tiene como objetivo el diseño de un sistema integrado de información y orientación profesional que optimice los recursos que en esta materia se invierten.

Igualmente, en el ámbito europeo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte representa al Estado español en la red *Euroguidance*»[239] (Red de Centros de Recursos para la Orientación Profesional), así como en la *European Lifelong Guidance Policy Network*[240] (Red Europea de Políticas de Orientación a lo Largo de la Vida). Ambas redes inspiran y coordinan acciones y políticas de orientación en Europa. Durante el curso 2013-2014 se ha seguido trabajando en las líneas acordadas por ambas redes, e intercambiando información y buenas prácticas de forma constante, de forma que la orientación educativa y profesional en España adquiera la dimensión europea necesaria.

C4.9. Las tecnologías de la información y la comunicación

La economía mundial está protagonizando un cambio acelerado hacia la *economía basada en el conocimient*o. La Unión Europea sitúa a la *educación*, la *innovación* y la *investigación* como herramientas clave para avanzar en este nuevo contexto económico, y considera las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como el centro de este cambio (ver el apartado A4.5. del presente INFORME). Por esta razón es necesario que los ciudadanos adquieran las aptitudes en tecnologías digitales esenciales para su desarrollo profesional. Los organismos internacionales, los gobiernos y la propia sociedad se hacen eco de esta necesidad realizando esfuerzos a nivel mundial, europeo y nacional por incorporar las TIC a la educación.

La Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones «Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos»[241] plantea una docencia y un aprendizaje

236. < http://www.academia-europe.eu/index/ >
237. < http://www.todofp.es/todofp/profesores/Europa/Proyectos-en-los-que-participa-el-Ministerio-de-Educaci-n/Sudoefop.html >
238. < https://www.sudoefop.eu/ >
239. < http://euroguidance.eu/ >
240. < http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-lifelong-guidance-policy-network.aspx >
241. < http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=ES >

innovadores y de alta calidad a través de la tecnología y los contenidos digitales, proponiendo entornos de aprendizaje más abiertos que proporcionen una educación de mayor calidad y eficiencia, de modo que se contribuya así a alcanzar los objetivos de la Estrategia Europa 2020 de crecimiento inteligente, sostenible e integrador; subrayando el papel de la investigación y de la innovación.

Aunque las tecnologías están integradas en el día a día de la población, no se aprovechan plenamente en los sistemas de educación y formación de toda Europa; de hecho, la educación en la Unión Europea no está siguiendo el ritmo de la sociedad y de la economía digitales, y se corre el riesgo de quedar rezagados respecto a otras regiones del mundo, como los Estados Unidos y algunos países asiáticos, que están invirtiendo en estrategias basadas en las TIC para remodelar sus sistemas de educación y formación. Asimismo, el uso de las TIC y de los contenidos digitales ha evolucionado de forma diferente en los distintos Estados miembros de la Unión Europea, y se están creando diferencias sustantivas entre ellos.

Para alcanzar los objetivos, la citada Comunicación establece que los centros de enseñanza y formación han de revisar sus estrategias organizativas y sus marcos de funcionamiento para aprovechar las oportunidades que ofrecen las TIC. Se hace también necesaria la mejora de la infraestrucutura local (banda ancha, recursos digitales, herramientas, etc.) en algunas partes de Europa; el que los profesores sean capaces de adquirir elevadas competencias digitales y verse recompensados por adoptar nuevos métodos docentes; y el que los alumnos adquieran las aptitudes digitales necesarias para el siglo xxi de cara a su completa formación y empleos futuros.

Por otra parte, el informe conjunto de la Comisión Europea y de New Media Consortium, «Horizon Report Europe 2014 Schools Edition[242]», explora las tendencias, los desafíos y las tecnologías de acuerdo con su potencial para repercutir en la docencia, el aprendizaje y la investigación creativa. Recoge aportaciones de más de 50 personas expertas de 22 países de Europa. En la tabla C4.17 se pueden ver las tendencias clave, los principales desafíos y los avances de las tecnologías emergentes, susceptibles de tener un mayor impacto en los próximos años en las escuelas de la Unión Europea.

En este contexto de expectativas, las actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a lo largo del periodo de referencia se describen a continuación.

Tabla C4.17
Tendencias, desafíos y avances tecnológicos de los centros educativos de la Unión Europea. Año 2014

Tendencias	Desafíos	Plazo estimado para su implementación
Corto plazo	Desafíos solucionables	Un año o menos
– Ubicuidad creciente de las redes sociales. – Reconsiderar el papel docente.	– Bajas competencias digitales de los estudiantes. – Integrando las TIC en la formación del profesorado.	– Informática en la nube (*cloud computing*). – Informática usando la tableta (*tablet computing*).
Medio plazo	Desafíos difíciles	Dos o tres años
– Aumento del interés por los Recursos Educativos Abiertos (REA). – Uso creciente de modelos de aprendizaje híbridos.	– Crear oportunidades de aprendizaje auténticas. – Combinando educación formal y no formal	– Videojuegos y gamificación. – Aprendizaje móvil.
Largo plazo	Desafíos complejos	Cuatro o cinco años
– Evolución del aprendizaje *online*. – Aumento del aprendizaje y de la evaluación basados en datos.	– Pensamiento complejo y comunicación. – Estudiantes como codiseñadores.	– Aprendizaje personalizado. – Laboratorios remotos y virtuales

Fuente: «Horizon Report Europe 2014 Schools Edition».

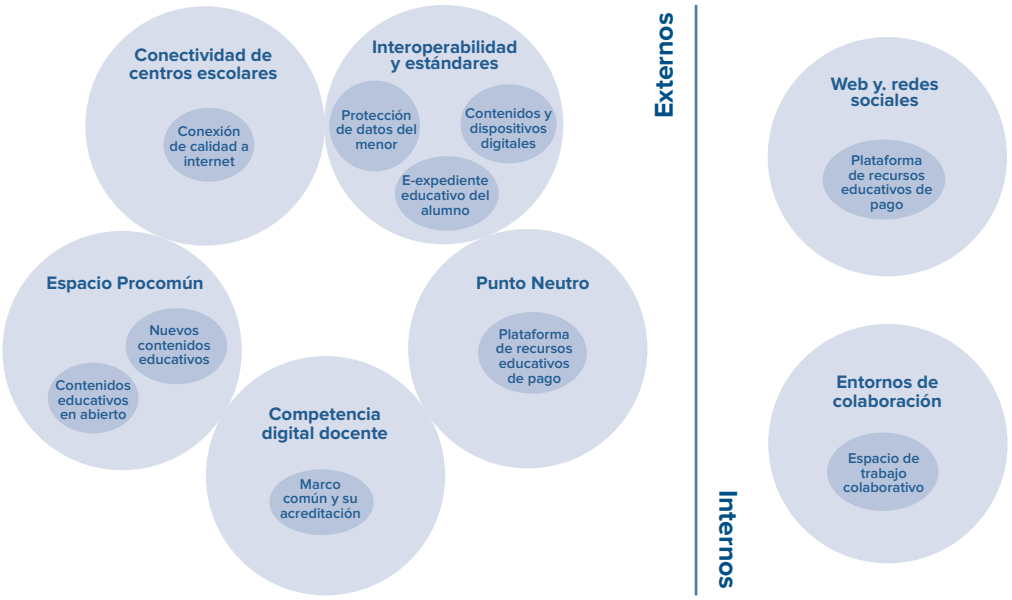
242. < https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf >

Plan de Cultura Digital en la Escuela. Avances en el curso 2013-2014

Dentro de los Presupuestos Generales del Estado se encuentra el programa «Otras enseñanzas y actividades educativas» que, gestionado por la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, tiene como objetivo prioritario el 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*.

Las responsabilidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte respecto a la introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, lejos de disminuir por la culminación del proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas, han aumentado a causa de las expectativas de todos los sectores sociales y económicos y de las instancias europeas e internacionales del entorno educativo, de tal manera que 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)[243].Para ello, el INTEF, en colaboración con las comunidades autónomas, elaboró el Plan de Cultura Digital en la Escuela. Aunque los detalles de este plan, que se inició en el curso 2012-2013, ya quedaron reflejados en el Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo, en la figura C4.28 se muestran los proyectos que estructuran dicho plan.

Figura C4.28
Proyectos del plan de Cultura Digital en la Escuela



Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En relación con los avances realizados en cada uno de los proyectos del Plan de Cultura Digital en la Escuela en el curso 2013-2014, se pueden destacar los siguientes:

Conectividad de centros escolares

Se ha elaborado el mapa de la conectividad actual de los centros educativos en colaboración con todas las comunidades autónomas y el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, quedando reflejados los centros situados en «zonas de sombra» de las conexiones de internet ultrarrápidas. Estas conexiones, basadas en fibra óptica o en tecnologías 4.5G, son ya posibles por el despliegue comercial de las operadoras de telecomunicaciones, pero no está previsto que lleguen de forma inmediata a todo el territorio nacional, particularmente a los centros del ámbito rural, sobre los que será necesario realizar actuaciones específicas.

243. El < Real Decreto 257/2012 > refleja las funciones del INTEF. Las más destacadas pueden consultarse en el Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo.

Los datos estadísticos recogidos, tomando las medidas de indicadores más frecuentes, permiten establecer el perfil actual de un centro medio español con respecto a su conectividad, que es el siguiente:

– se trata de un centro educativo cuyo servicio de acceso a internet se lo proporciona la comunidad autónoma a través de su red corporativa;
– cuenta con un ancho de banda de entre 5 y 10 Mbps sobre tecnología ADSL;
– dispone de una intranet de cableado estructurado en parte de sus instalaciones, que complementa con wifi.

Desde este perfil es necesario evolucionar hacia otro con una red de mayor velocidad de conexión (mayor o igual que 100 Mbps) utilizando tecnologías más avanzadas para el acceso y con el adecuado soporte de las redes interiores del centro. De este modo se posibilitará la entrada de profesores y alumnos a las redes educativas e internet desde cualquier punto del centro, preparando así un futuro cercano donde el uso de ordenadores y dispositivos móviles para tareas de enseñanza y aprendizaje estará generalizado.

Interoperabilidad y estándares

El artículo 111 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introducido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece que:

> «El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los estándares que garanticen la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información utilizados en el Sistema Educativo Español, en el marco del Esquema Nacional de Interoperabilidad previsto en el artículo 42 de la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos».

Para ello el INTEF ha estado trabajando en la puesta en marcha de un espacio de interoperabilidad, denominando «Nodo de interoperabilidad de gestión académica», que permitirá a las diferentes Administraciones educativas del Estado cooperar e intercambiar información relativa a diferentes servicios educativos.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en marcha de este espacio son los siguientes:

– interoperabilidad entre plataformas de las comunidades autónomas y estatal;
– sincronización inmediata y automática de la información;
– integración entre diferentes entornos tecnológicos;
– accesibilidad y reutilización de la información por diferentes actores.

Los servicios iniciados en el curso 2013-2014 son:

– expediente digital del alumno;
– expediente digital del docente;
– conexión con el servicio de Punto Neutro: catálogo general de recursos educativos de pago.

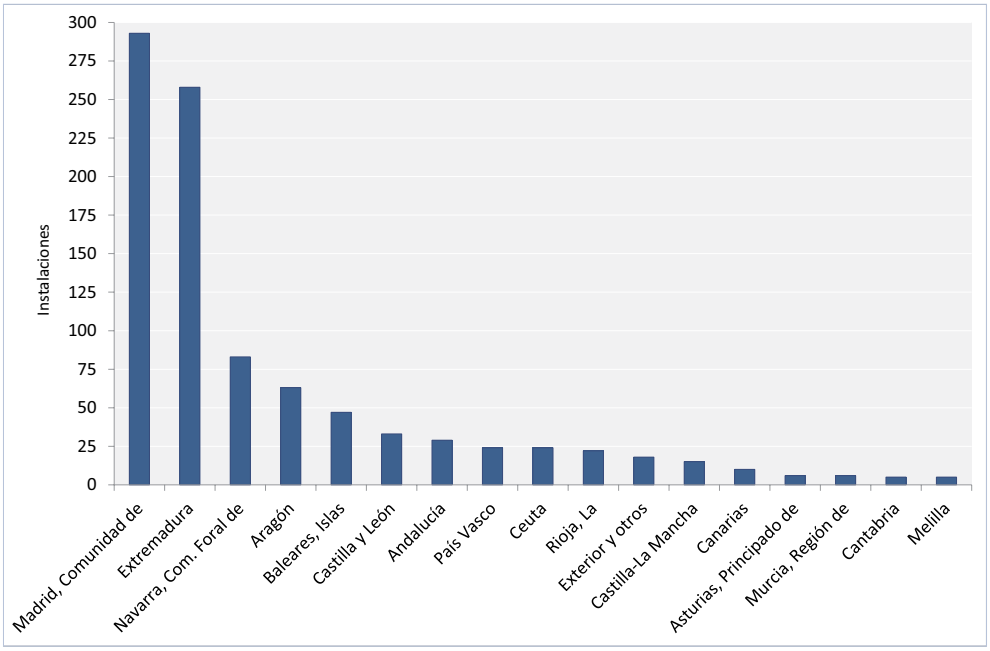
«Aplicación web para la gestión de bibliotecas escolares» (AbiesWeb)

Estrechamente relacionado con los ámbitos de la interoperabilidad y los estándares, se encuentra el proyecto «Aplicación de gestión de bibliotecas escolares» (Abies), desarrollado en el año 1998, y al que se han ido realizando continuas mejoras. Durante el curso 2012-2013 se creó y distribuyó entre las comunidades autónomas la nueva aplicación AbiesWeb. A finales del año 2014 la aplicación Abies2 estaba instalada en 13.862 centros educativos, y la aplicación AbiesWeb en 941 centros de catorce comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla lo que supone un incremento de 625 instalaciones AbiesWeb en centros educativos, con respecto al año 2013. En 2014 se ha iniciado el desarrollo de la siguiente versión de AbiesWeb, en la que se podrá conectar a un catálogo colectivo que será compartido y mantenido por todos los centros conectados a él. La distribución a final del año 2014 de la aplicación AbiesWeb por comunidades autónomas se puede ver en la figura C4.29.

Espacio Procomún de contenidos en abierto

El espacio educativo Procomún se configura como un servicio semántico para toda la comunidad educativa que facilita el acceso a Agrega –el repositorio de recursos educativos abiertos digitales del Ministerio y las comunidades autónomas en el que se reúne material didáctico catalogado de forma estandarizada a través de metadatos–. Su desarrollo se ha realizado a través de un convenio de colaboración con la entidad pública empresarial Red.es, dependiente del Ministerio de Industria, Energía y Turismo.

Figura C4.29
Número de instalaciones de la aplicación AbiesWeb por comunidades autónomas. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c429.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Está concebido como el nodo nuclear de una red inteligente, social y distribuida, que se enmarca en un ecosistema educativo en construcción. Gracias a sus propiedades semánticas, puede conectarse con comunidades educativas de espacios ya existentes en la *Linking Open Data Cloud*[244].

Este espacio incorpora, además, una red social profesional en la que los miembros disponen de espacio personal y de espacios sociales para crear, valorar y difundir experiencias y contenidos educativos. La Red está integrada en la estructura de Procomún, vinculando estrechamente usuarios y recursos educativos mediante un sistema de etiquetado social, votaciones, contextos educativos, recomendaciones de uso y comunidades de aprendizaje entre pares que estimulan el intercambio de impresiones y propuestas sobre usos educativos y aprendizaje.

El número de usuarios en la red al finalizar el curso 2013-2014 fue de 4.186, y el número de recursos a los que se puede acceder desde la plataforma fue de 89.222.

Competencia digital docente

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)[245] define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

La competencia digital es una de las ocho competencias clave, con la siguiente definición:

«La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.»

244. *Linking Open Data* es un término que aparece con la web semántica y trata de publicar datos estructurados que puedan ser enlazados de forma interna y, por lo tanto, ser más accesibles y útiles. Surge debido a la existencia de información en la web que no es accesible usando los actuales métodos de búsqueda.
245. < http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES >

Para ello, el artículo 111 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introducido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece lo siguiente:

«6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.»

Como resultado, en mayo de 2014 el INTEF publicó el «Marco común de competencia digital docente[246]», un documento basado en el informe *Digcomp*[247] de la Unión Europea, y elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la participación activa de las comunidades autónomas y expertos externos, apoyado en los grupos de trabajo de Tecnologías del Aprendizaje y de Formación del Profesorado.

El documento nace para:

- Posibilitar que los profesores conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen la competencia digital de los alumnos.
- Facilitar una referencia común con descriptores de la competencia digital para profesores y formadores.
- Ayudar a ser más exigentes en relación a la competencia digital docente, ya que actualmente la universidad no forma suficientemente al futuro profesor en competencia digital y, por otra parte, en la Administración tampoco es requisito para el ejercicio de la docencia.
- Permitir a todos disponer de una lista de competencias mínimas de docentes.
- Ayudar a que el docente tenga la competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes.
- Influir para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general.

Punto Neutro

Una de las líneas principales señaladas en el Plan de Cultura Digital en la Escuela es el «Catálogo de recursos educativos de pago: Punto Neutro». El proyecto se está llevando a cabo mediante una plataforma tecnológica cuyo objetivo fundamental es facilitar un punto de encuentro neutro entre la oferta y la demanda de contenidos digitales educativos de ámbito nacional a los usuarios finales –sean estos los alumnos, la comunidad docente o profesionales del sector– para facilitar la publicación, selección y adquisición de dichos contenidos.

Tras varias reuniones de trabajo y el análisis de experiencias tanto en comunidades autónomas como internacionales, se consensuaron las principales características que debería tener la plataforma para ser impulsada desde las Administraciones educativas.

El proyecto, garantizando la neutralidad tecnológica, facilita la relación entre centros escolares, docentes, alumnos, padres, tutores, editores y libreros, sirviendo como nodo transaccional. También respeta la cadena de valor sin imponer su utilización: los centros escolares y docentes podrán seleccionar y prescribir materiales, los editores y desarrolladores de contenidos educativos digitales ofertarán su catálogo y distribuirán las licencias, los padres podrán adquirir los materiales, y las librerías virtuales o físicas dispondrán del punto de venta.

En junio de 2014 se inició la carga de la oferta editorial, así como de los usuarios facilitados por las comunidades y ciudades autónomas. El catálogo está disponible desde septiembre de 2014 con diferentes visualizaciones atendiendo a la comunidad autónoma desde la que se acceda.

Web y redes sociales

El Plan de Cultura Digital en la Escuela impulsa el establecimiento de un marco de comunicación en red a través de dos líneas de actuación:

- implementar un portal único educativo, y
- desarrollar una estrategia de presencia en las redes sociales que favorezca la interacción con la comunidad educativa, a través de diferentes canales en redes sociales y de la red social docente Procomún.

246. < http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf >

247. *Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP).*

En diciembre de 2013 se puso en producción el portal EducaLAB[248], que surge como punto de encuentro para la comunidad educativa en torno a proyectos de tecnología y educación. En este portal se han integrado los contenidos web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). EducaLAB no es solo un portal, es un marco de comunicación que integra:

- los blog del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIEE), del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF);
- los recursos educativos abiertos Procomún;
- el acceso a las web de eTwinning, la Aventura de Aprender y Leer.es;
- el acceso a las redes sociales Twitter, Facebook y Slideshare de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte;
- el portal de Formación en Red del INTEF;
- el acceso a los cursos abiertos masivos en línea (MOOC).

Los datos de acceso en agosto de 2014 –primer mes en que convergieron a través de EducaLAB todos los accesos al INTEF desde internet–, arrojan unas cifras de 161.099 páginas visitadas por 107.179 usuarios.

Los datos de actividad de las distintas plataformas tecnológicas de la red social en el curso 2013-2014 son los siguientes:

- El número total de entradas y de comentarios en el blog del INTEF fueron, respectivamente, 144 y 807, con una media de 650 visitas diarias.
- La cuenta de Twitter @educaINTEF ha sido incluida en 3.025 listas de seguimiento y es la cuenta educativa en Twitter con más seguidores –96.100– y con mayor seguimiento de España, Latinoamérica y Europa. El número total de tuits en el periodo de referencia fue de 15.300, con una media de tuits por día de 26,7; el número medio de retuits al mes fue de 1.400.
- La cuenta de Twitter @educaLAB ha sido incluida en 493 listas de seguimiento por otros usuarios, y tiene 14.200 seguidores en total. El número total de tuits en el periodo de referencia fue de 5.200, con una media de tuits por día de 14,5; el número medio de retuits al mes fue de 255.
- En Diigo INTEF se administraron 19 grupos, con un total de 9.480 miembros y 19.500 items marcados.
- En Scoop.it INTEF se gestionaron 5 tableros con más de 700 seguidores.
- La cuenta de YouTube EducaLab ofrece 165 vídeos –habiéndose efectuado 60.000 reproducciones–, 24 listas de reprodución, y tiene 1.427 suscriptores.
- A SliderShare EducaLAb se subieron 34 presentaciones y documentos; cuenta con 333 seguidores y se han realizado más de 94.000 visitas.
- En Pinterest EducaLab se han incorporado 476 pines en 11 tableros, y tiene 595 seguidores.
- La cuenta de Facebook EducaLAb tiene más de 3.000 seguidores que han marcado 4.025 «me gusta».

Entorno de colaboración CConectaAA

Para apoyar y desarrollar el modelo de trabajo cooperativo con las comunidades autónomas, se ha implantado la plataforma CConectaAA[249], un entorno virtual de colaboración abierto a todas las Administraciones educativas españolas. Al finalizar el curso escolar 2013-2014 se contaba con 856 usuarios registrados y 109 grupos de trabajo.

Por su nivel de actividad y su alcance, son destacables los siguientes grupos:

- grupo de trabajo para el desarrollo curricular de 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;
- grupo de trabajo sobre competencias clave en el aula;
- grupos de tecnologías del aprendizaje y formación del profesorado.

248. < http://educalab.es/home >
249. < https://cconectaa.educalab.es/es >

Recursos Educativos Abiertos (REA)

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 recursos educativos que permitan su utilización y reutilización en el aula, por medio del servicio Procomún. A continuación describiremos las acciones específicas realizadas para la creación de Recursos Educativos Abiertos durante el curso 2013-2014, a través de los siguientes proyectos:

- Descartes: recursos digitales interactivos para la enseñanza de las matemáticas en Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Canals: subproyecto de Descartes que nació en 2011, y ofrece recursos educativos digitales interactivos TIC que constituyen una presentación digital de los materiales didácticos elaborados por María Antonia Canals.
- Pizarra interactiva: proyecto que nació en 2011 con el propósito de crear contenidos educativos digitales interactivos para los niveles de 5.º y 6.º de Educación Primaria, en Lengua Castellana y Matemáticas. Los recursos producidos se destinan al uso didáctico en la pizarra digital interactiva.
- Newton: recursos digitales interactivos para la enseñanza de la física y la química en Educación Secundaria.

Banco de imágenes y sonido

A lo largo del curso 2013-2014 se continuó con la gestión y el desarrollo del banco de imágenes y sonidos del INTEF. La evolución del número de objetos respecto al curso anterior queda reflejada en la tabla C4.18.

Tabla C4.18
Evolución de los contenidos del banco de imágenes y sonidos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado respecto al curso anterior. Curso 2013-2014

	Contenidos media donados a través del módulo de colaboración		Contenidos media publicados y catalogados		Total	
	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
Animaciones	1	11	52	583	53	594
Fotografías	230	9.202	1.610	64.411	1.840	73.612
Ilustraciones	38	1.652	166	7.216	204	8.868
Sonidos	9	3.234	10	3.594	19	6.828
Vídeos	0	0	3	248	3	248
Total	278	14.099	1.841	76.051	2.119	90.150

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Repositorio de Objetos Digitales Educativos (ODE): Agrega 2

El proyecto Agrega 2 toma como punto de partida una plataforma tecnológica de recursos educativos ya desarrollada –Agrega– e implantada en todas las Administraciones educativas españolas, que cuenta con nodos autonómicos interconectados entre sí (federación de repositorios de objetos digitales educativos Agrega).

Durante el curso 2013-2014 se ha trabajado en los desarrollos que permitan una evolución de Agrega 2 hacia la «web semántica», integrada en el espacio Procomún de recursos educativos abiertos.

La tabla C.4.19 muestra la relación de objetos digitales educativos en los diversos nodos de la federación Agrega, por tipo de objeto, durante el curso 2013-2014.

Tabla C4.19
Relación de objetos digitales educativos en los diversos nodos de la federación Agrega, por comunidad autónoma y tipo de objeto. Curso 2013-2014

	Contenidos audiovisuales	Objetos de aprendizaje	Secuencias didácticas	Total de objetos digitales educativos
Andalucía	321	1.214	9.415	10.950
Aragón	827	723	86	1.636
Baleares, Islas	61	68	47	176
Canarias	185	350	110	645
Cantabria	14	1	4	19
Castilla y León	22	15	18	55
Castilla-La Mancha	0	513	127	640
Comunidad Valenciana	10	2	1	13
Extremadura	30	414	81	525
Galicia	49	19	3	71
Madrid, Comunidad de	43	713	256	1.012
Murcia, Región de	79	327	102	508
Navarra, Com. Foral de	16	124	45	185
País Vasco	383	424	742	1.549
Rioja, La	14	62	20	96
Ministerio de Educación (INTEF)	68.094	4.750	1.745	74.589
Total	70.148	9.719	12.802	92.669

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC)

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC)[250] continúa con el desarrollo y difusión de Recursos Educativos Abiertos destinados a toda la comunidad educativa. CeDeC ha apostado, siguiendo las indicaciones de la Unesco en la declaración de París de junio de 2012, por este modelo que combina la innovación tecnológica, desarrollando la herramienta de autor eXeLearning[251], con la innovación metodológica, creando recursos educativos abiertos fundamentados en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)[252], enmarcados dentro del proyecto «Educativo, digital, innovador y abierto» (EDIA).

Entre los desarrollos a destacar se encuentran la importación e inclusión de metadatos *Learning Object Metadata* (LOM), LOM-es –adaptación al contexto educativo español–, exportaciones *Sharable Content Object Reference Model* 2004 (SCORM2004), estilos adaptables, exportados ePub3 y HTML5, gestión de estilos, mejoras en la accesibilidad, nuevos *iDevices*, referencias de imágenes y contenido multimedia, etc.

El proyecto «Educativo, digital, innovador y abierto» (EDIA) promueve la creación de dinámicas de transformación educativa que mejoran el rendimiento de los alumnos y sus resultados en las pruebas nacionales e internacionales de evaluación. EDIA busca el éxito escolar a través nuevas prácticas que están en línea con las de aquellos países con mayores logros en la formación del alumnado y en el aprovechamiento de los recursos

250. < http://cedec.ite.educacion.es/ >

251. < http://exelearning.net/ >

252. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) –*Project Based Learning (PBL)*– es una metodología docente donde los estudiantes trabajan en grupos de forma coordinada, aprendiendo mientras ejecutan proyectos realistas y prácticas, desarrollando así un amplio marco de habilidades, y aplicando los conocimientos adquiridos de forma multidisciplinar.

e inversiones educativas. Las publicaciones que se han desarrollado durante el curso 2013-2014 se detallan a continuación.

1. Publicación de Recursos Educativos Abiertos (REA) basados en metodología ABP del proyecto EDIA.
   - Educación primaria: «Cuando vivían en blanco y negro[253]», «ARTEmáticamente[254]».
   - Educación secundaria. Ciencias Sociales: «¿El mundo es un tablero?[255]», «¡Nos vamos de viaje![256]», «Somos la revolución[257]», «La economía y yo[258]», «La guerra que cambió el mundo[259]».
   - Educación secundaria. Ciencias de la Naturaleza (Biología, Geología, Física, Química): «Geoaventura[260]», «La curiosidad es saludable[261]».
2. Publicación y difusión de recursos educativos abiertos complementarios del Proyecto EDIA para el desarrollo de metodología PBL, *problem based learning* o aprendizaje basado en problemas.
3. Publicación y difusión de recursos educativos de usuarios en la página oficial del INTEF.

Televisión educativa y producción de recursos audiovisuales

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del INTEF, gestiona 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 educativos, 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, Cultura y Deporte; y el Convenio con la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI). ATEI tiene como socios 160 instituciones de reconocido prestigio en la comunidad iberoamericana, entre los que se encuentran 20 ministerios de educación iberoamericanos y 58 universidades.

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. Este nuevo espacio de encuentro e intercambio en torno a los aprendizajes para descubrir qué prácticas, atmósferas, espacios y agentes hacen funcionar las comunidades; sus porqués y sus cómos o, en otras palabras, sus anhelos y protocolos.

Para mejorar la difusión del proyecto, además de la emisión en sus respectivos canales, se ha creado un nuevo espacio web, «La aventura de aprender»[262], que recoge el material audiovisual generado en ambos convenios.

Cooperación con Iberoamérica

En la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada el 12 de septiembre de 2013 en Panamá, se aprobó el proyecto destinado a favorecer la movilidad del profesorado en el marco del programa para el desarrollo profesional docente. Su principal objetivo es proporcionar un impulso para la creación o fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que respondan a sus prioridades y que promuevan la investigación educativa. Estas redes de innovación ofrecen la oportunidad a los participantes de visitar otros países de Iberoamérica. Asimismo, los centros educativos pueden recibir a los representantes de las demás experiencias.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en coordinación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, han seleccionado en el año 2014 once experiencias innovadoras de centros españoles para participar en las redes iberoamericanas. Aunque en un principio estaba previsto que fueran diez, al final se incorporó una más con el fin de que pudieran participar todas las comunidades autónomas interesadas.

253. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reaprimaria/Cuando_vivian_en_blanco_y_negro/contenidos >
254. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reaprimaria/artematicamente/contenidos >
255. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/elmundoesuntablero/contenidos/ >
256. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/nosvamosdeviaje/contenidos/ >
257. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/Somos_la_Revolucion/contenidos/ >
258. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/economiayyo/contenidos/ >
259. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/primeraguerramundial/contenidos/ >
260. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reanaturales/geoaventura/contenidos/ >
261. < http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reanaturales/la_curiosidad_es_saludable/contenidos/ >
262. < http://laaventuradeaprender.educalab.es/ >

Se establecen distintos ámbitos de actuación. España participa en los siguientes:

– Educación Infantil, con dos experiencias seleccionadas;
– Educación Especial e inclusión, con cinco experiencias;
– nuevas tecnologías de la información, con cuatro experiencias.

Además, es la responsable de la organización de la visita y del programa de actividades a desarrollar en la red vinculada a Educación Infantil. Las actuaciones llevadas a cabo en las citadas redes durante el curso 2013-2014 han sido:

– redacción de la convocatoria y posterior publicación (febrero de 2014);
– selección de las experiencias seleccionadas (marzo y abril de 2014);
– publicación de las experiencias seleccionadas (abril de 2014).

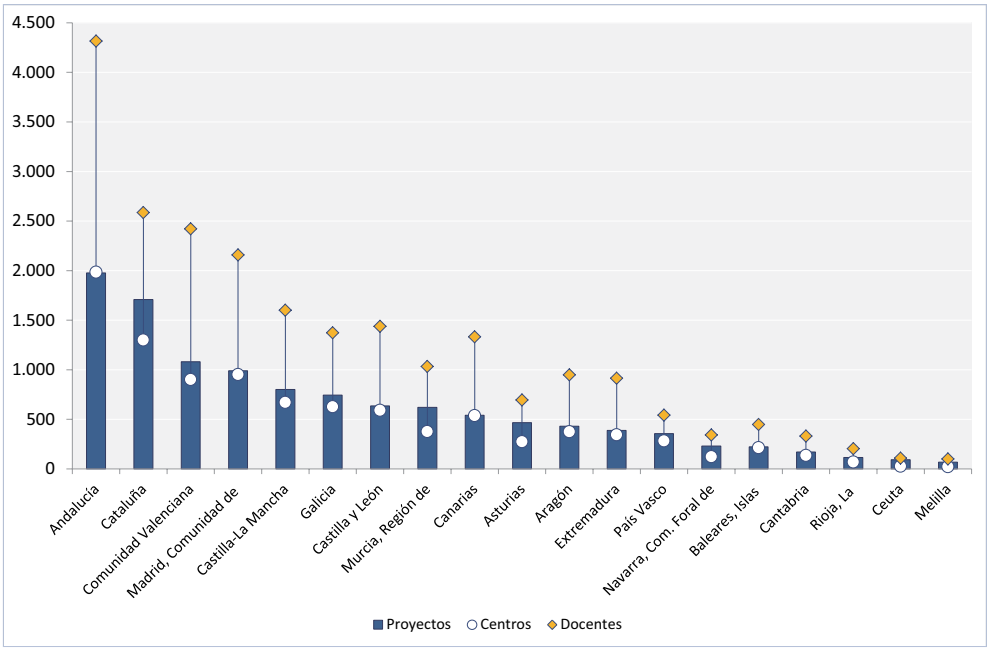
Proyecto eTwinning

La acción eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta el establecimiento y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de internet, y el uso de las TIC 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 2013-2014 es el décimo curso académico en el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning (SNA), y en estrecha colaboración con las autoridades educativas de las comunidades y ciudades autónomas, gestiona y desarrolla el programa eTwinning, 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 260.000 docentes de Europa; eTwinning pone a disposición de los usuarios una plataforma *online* que ofrece un escritorio personal desde donde el docente gestiona su trabajo, un buscador de socios, herramientas de comunicación y colaboración, y un espacio de trabajo colaborativo para cada proyecto que se

Figura C4.30
Número de proyectos, centros y docentes de la iniciativa *eTwinning* por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c430.pdf >

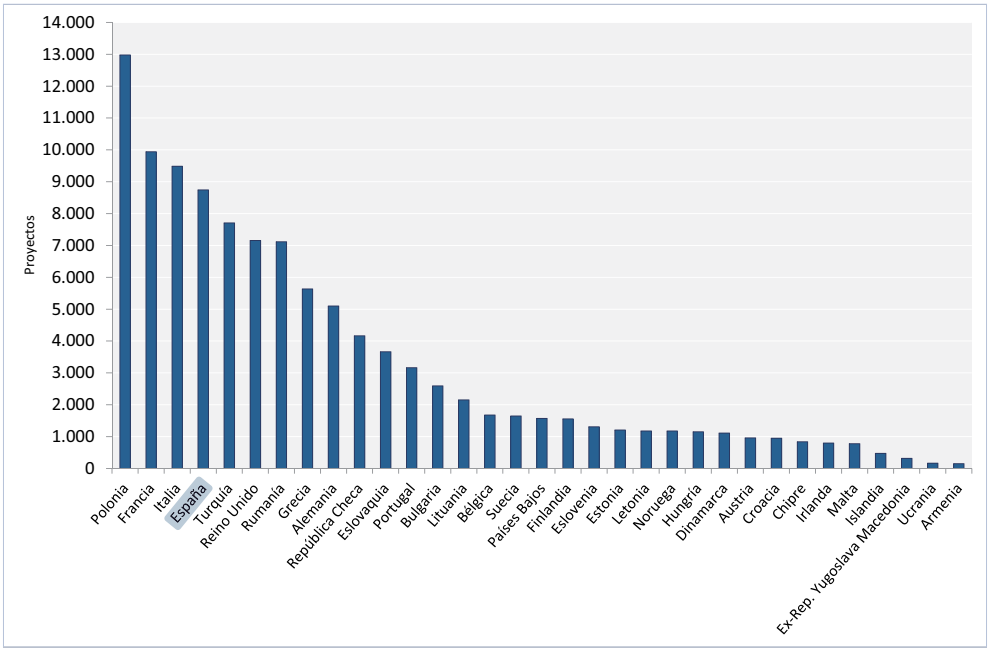
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

lleva a cabo. Desde el lanzamiento de Erasmus+, la plataforma en línea eTwinning es la plataforma de referencia recomendada para la búsqueda de socios europeos y la gestión de los proyectos de dicha acción.

El número de centros escolares registrados en España en la plataforma eTwinning es de 9.796 con un número total de proyectos de 8.741 –la cantidad de proyectos registrados en el curso de referencia de este Informe fue de 1.812–. Destaca sobremanera, y particularmente en el primer semestre del año 2014, el crecimiento en el número de docentes que se han inscrito en la plataforma –22.886, frente a los 18.533 a diciembre de 2013–, lo que ha repercutido en el número de proyectos creados y en el resto de actuaciones. La distribución por comunidades y ciudades autónomas del número de proyectos, centros y docentes de la iniciativa eTwinning aparece en la figura C4.30.

Respecto con los países europeos, los docentes españoles que participan en proyectos eTwinning representan un 8,82 % del total de los países de Europa –259.270 docentes–; España ocupa el cuarto lugar en número de proyectos por detrás de Polonia, Francia e Italia (ver figura C4.31). La cantidad total de proyectos eTwinning en Europa es de 108.592.

Figura C4.31
Distribución del número de proyectos *eTwinning* por países europeos. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c431.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

C4.10. Las enseñanzas de los idiomas extranjeros

El impulso de la enseñanza de idiomas extranjeros constituye un elemento clave de modernización de los sistemas de educación y formación que, por su importancia personal, cultural, social y económica, está recibiendo una atención especial por parte de la Unión Europea y de sus países miembros. El Consejo de la Unión Europea –o simplemente Consejo–, en sus Conclusiones del 19 de mayo de 2016 sobre el indicador europeo de competencia lingüística, consideraba que «los idiomas extranjeros, además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, son requisitos indispensables para la movilidad de los trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la Unión Europea» (p. 1).

En una dirección convergente con la importancia creciente atribuida a la enseñanza de idiomas extranjeros, han evolucionado también, en las dos últimas décadas, las iniciativas y la cooperación europeas en materia del llamado «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua». Se trata de un enfoque relativamente innovador que comporta la enseñanza y el aprendizaje no solo de la lengua extranjera, sino también en la lengua extranjera de otras áreas o materias.

En este marco, y a la hora de caracterizar las políticas de nuestro país en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, cabe señalar, por un lado, la ordenación académica de este tipo de enseñanzas y su impacto, y, por otro, el desarrollo de programas bilingües o multilingües en los cuales la lengua extranjera se emplea como vehículo de enseñanza de otras materias no lingüísticas.

La contribución de la LOMCE a la enseñanza de idiomas extranjeros

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), señala en su preámbulo las intenciones de la nueva norma en relación con esta problemática en los términos siguientes:

> «[…] La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera […]».

De conformidad con esta orientación del legislador, cabe describir la contribución de la LOMCE a la enseñanza de idiomas extranjeros desde esa doble perspectiva más arriba descrita: la enseñanza de la lengua extranjera y la enseñanza en la lengua extrajera de materias no lingüísticas.

Así, en lo que concierne a la ordenación académica de las enseñanzas de lenguas extranjeras, la ley ha introducido la primera lengua extranjera en el bloque de «asignaturas troncales» en todas las etapas educativas de la educación general: artículo 18.2 e) para la Educación Primaria; artículos 24.1.f) y 2e) y 25.2.d) y 4.d) para la Educación Secundaria Obligatoria; y artículos 34 bis 1.d), 2.c), 3.d) y 34 ter 1.d), 2.c) para el Bachillerato (artículos de la LOE en la redacción dada por la LOMCE). Asimismo, se ha introducido la segunda lengua extranjera en el bloque de «asignaturas específicas» en todas esas etapas: artículo 18.3.c) para la Educación Primaria; artículos 24.4.c) y 25.6.c)7) para la Educación Secundaria Obligatoria; y artículo 34 bis 4.b)8) para el Bachillerato.

En lo que referente a la Formación Profesional, cabe destacar, en un sentido similar, la presencia de la lengua extranjera como materia del Bloque de Comunicación y Ciencias sociales de la Formación Profesional Básica (artículo 42.4.a)2), y la comunicación en lengua extranjera como materia voluntaria en ciclos formativos de grado medio para favorecer la transición a otras enseñanzas (artículo 42.5.b)9).

Además, se ha fijado desde la propia ley una orientación metodológica –común a todos los ciclos y etapas de la educación general (artículos 19.4, 26.6 y 34.2)– que establece que «En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral».

Por otra parte, y en lo relativo a la enseñanza plurilingüe, en la disposición final séptima bis se ordena al Gobierno establecer «[…] las bases de la educación plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas». Asimismo, y sin perjuicio de lo anterior, la disposición adicional trigésimo octava c) faculta específicamente a las Administraciones educativas a que dispongan de lengua cooficial para «[…] establecer sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera […]». Asimismo, y en relación con el desarrollo del plurilingüismo, al que se refiere la citada disposición final, en la disposición adicional trigésimo séptima, se introduce la posibilidad de incorporar excepcionalmente expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros en programas bilingües o plurilingües.

La enseñanza de idiomas extranjeros en España. Una visión cuantitativa

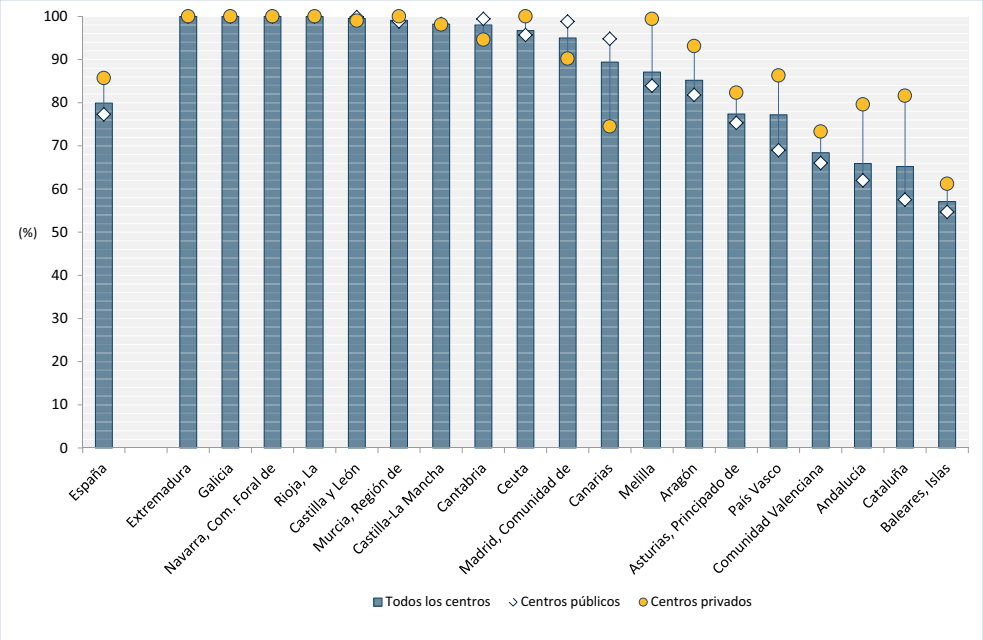
La enseñanza de lenguas extranjeras

El estudio de al menos una lengua extranjera se encuentra generalizado en las etapas obligatorias y en el Bachillerato, aunque también un porcentaje muy alto del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil –el 79,9 % en el curso 2013-2014– comienza ya a tener contacto con una lengua extranjera. La lengua inglesa es estudiada prácticamente por todo el alumnado como primer idioma extranjero.

En España, el 79,0 % del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil cursa inglés; el 0,6 %, francés y el 0,3 %, otras lenguas. Por comunidades autónomas, se observan diferencias significativas en la aproximación a la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil, existiendo en el curso 2013-2014

(ver figura C4.32) nueve comunidades y la ciudad autónoma de Ceuta que tienen porcentajes superiores al 90 %, por lo que se podría considerar prácticamente generalizada en todas ellas la introducción del contacto con una lengua extranjera. En el resto de comunidades también existen porcentajes bastantes altos, por encima del 50 %.

Figura C4.32
Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c432.pdf >

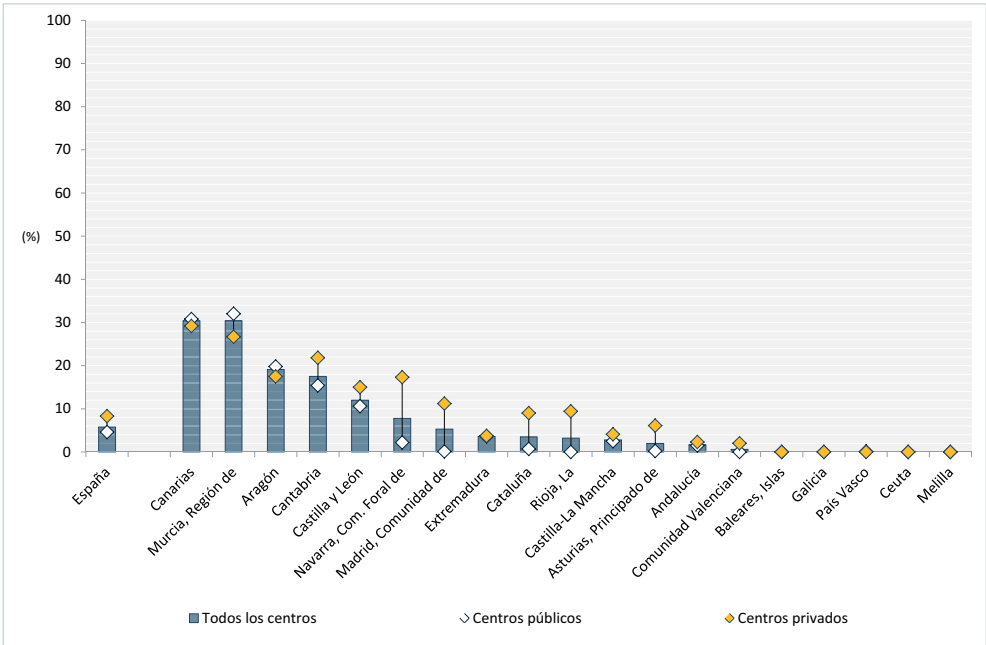
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La enseñanza de un segundo idioma extranjero en Educación Primaria comienza a ser significativa en algunas comunidades autónomas. En el curso 2013-2014 el porcentaje de alumnado que lo cursa supera el 10 % en 5 comunidades y de ellas, en 2 el 30 %, pero en la gran mayoría todavía es poco relevante (ver figura C4.33). En Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato hay, en algunas comunidades autónomas, porcentajes importantes de estudiantes que cursan una segunda lengua extranjera como asignatura optativa. En todo caso, es la lengua francesa la que, casi de forma exclusiva, estudia todo el alumnado que opta por la segunda lengua extranjera.

En Educación Secundaria Obligatoria, donde la segunda lengua extranjera debe ser ofertada como materia optativa en todos los centros, el porcentaje de alumnado que lo cursa es del 42,8 % en el curso 2013-2014, pero con diferencias significativas entre comunidades. Las tres comunidades con mayores porcentajes de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera se sitúan por encima del 60 % –Galicia (69,3 %), Canarias (64,2 %) y el Principado de Asturias (62,2 %)–; entre el 50 % y 60 % hay cuatro comunidades –Andalucía (55,5 %), Región de Murcia (51,3 %), Extremadura (51,1 %), y Castilla-La Mancha (50,7 %)–; pero tres comunidades están por debajo del 30% –Islas Baleares (27,5 %), País Vasco (22,6 %) y Cataluña (15,1 %)–.

En relación con la titularidad del centro, se observa que, en todos los territorios, a excepción de las comunidades autónomas de Canarias, de Cantabria y de Castilla y León, el porcentaje de alumnos de secundaria obligatoria que cursa una segunda lengua extranjera es mayor en los centros de titularidad privada que en los centros públicos. En el conjunto del territorio nacional la diferencia entre los correspondientes porcentajes de centros privados y centros públicos alcanza los 8,1 puntos porcentuales (en España, el 48,2% de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en centros privados cursa una segunda lengua extranjera, frente al 40,1 % en el caso de los alumnos que asisten a centros públicos), (véase figura C4.34).

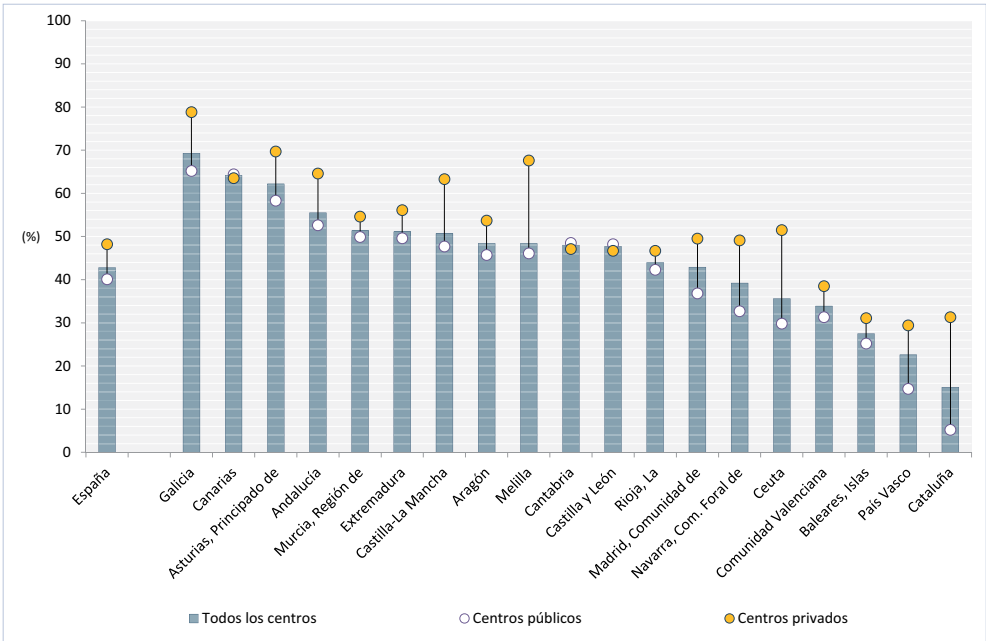
Figura C4.33
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c433.pdf >

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

Figura C4.34
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014

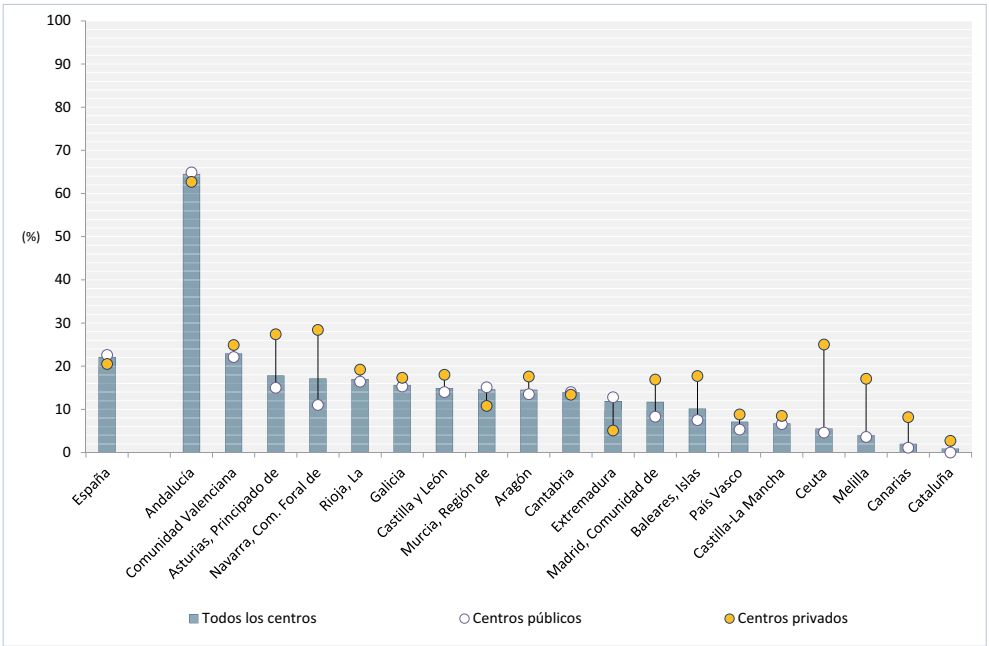


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c434.pdf >

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

En Bachillerato el porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera, 22,1 %, decrece con respecto al correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se presenta una situación muy dispar (figura C4.35) entre la comunidad de Andalucía, con un 64,5 %, y el resto de comunidades, que van del 22,9 % hacia abajo, estando cuatro comunidades –Castilla-la Mancha, País Vasco, Canarias y Cataluña– y las dos ciudades autónomas por debajo del 10 %.

Figura C4.35
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c435.pdf >

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

La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

En el curso 2013-2014, un total de 826.444 alumnos[263] de enseñanzas de régimen general no universitarias participan en experiencias educativas que utilizan una lengua extranjera como lengua de enseñanza. De ellos, 622.529 alumnos participan en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, 146.604 en otras experiencias menos consolidadas y 57.311 alumnos estudian en centros que imparten sistemas educativos extranjeros, en los que también se utilizan lenguas extranjeras como lengua de enseñanza.

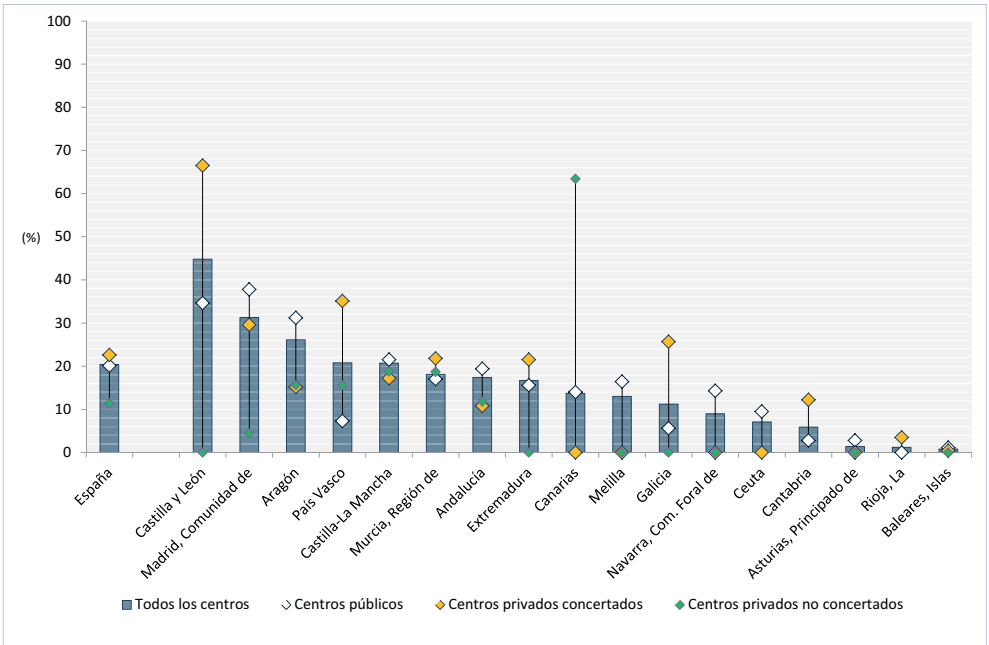
Por niveles educativos, destaca que el 20,4 % del alumnado de Educación Primaria participa en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En Educación Secundaria Obligatoria lo hace un 13,7 %. A bastante distancia de las dos etapas anteriores se encuentra el Bachillerato, donde un 2,4 % de su alumnado participa en esta clase de programas.

En cuanto al tipo de centro, en el curso 2013-2014, los centros concertados son los que presentan mayores porcentajes de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Educación Primaria, 22,6 %. En el caso de Educación Secundaria Obligatoria, son los centros públicos los que tienen una cifra más alta, un 18,2 %. Finalmente, en Bachillerato, son también los centros públicos los que presentan un mayor porcentaje de su alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, aunque solo alcanza el 2,8 %.

Por comunidad autónoma, en Educación Primaria (véase figura C4.36) son varias en las que el porcentaje del alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera supera el 10 %, presentando las cifras más altas Castilla y León con un 44,8 %, seguida por la Comunidad de Madrid (31,3 %).

263. No se han incluido los datos de Cataluña y de la Comunidad Valenciana por no estar disponibles.

Figura C4.36
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 2013-2014

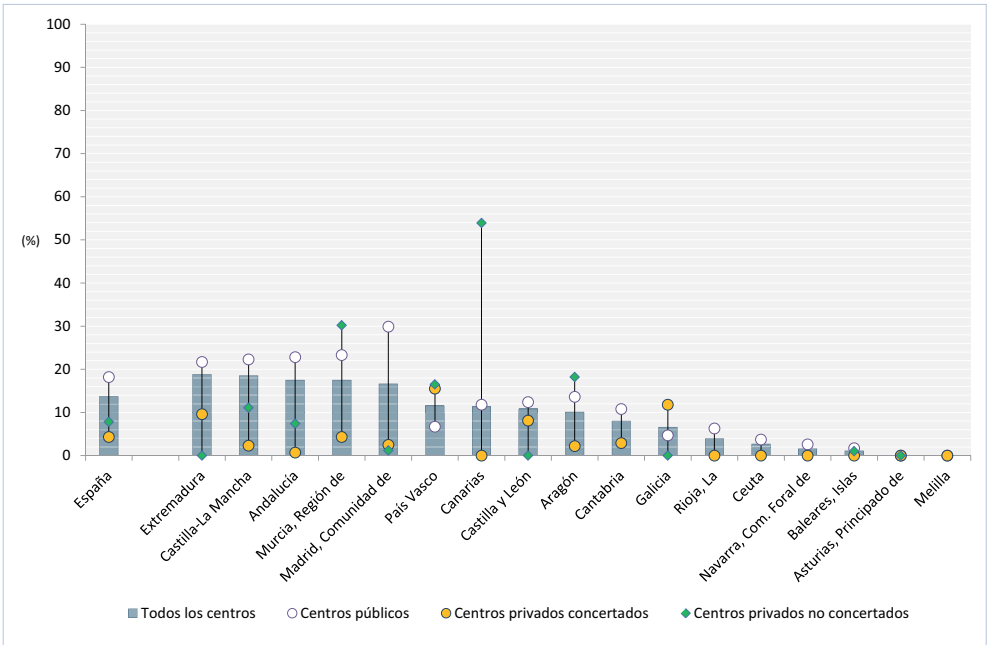


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c436.pdf >

Nota. No hay disponibilidad de los datos correpondientes a Cataluña y la Comunidad Valenciana.

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

Figura C4.37
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 2013-2014

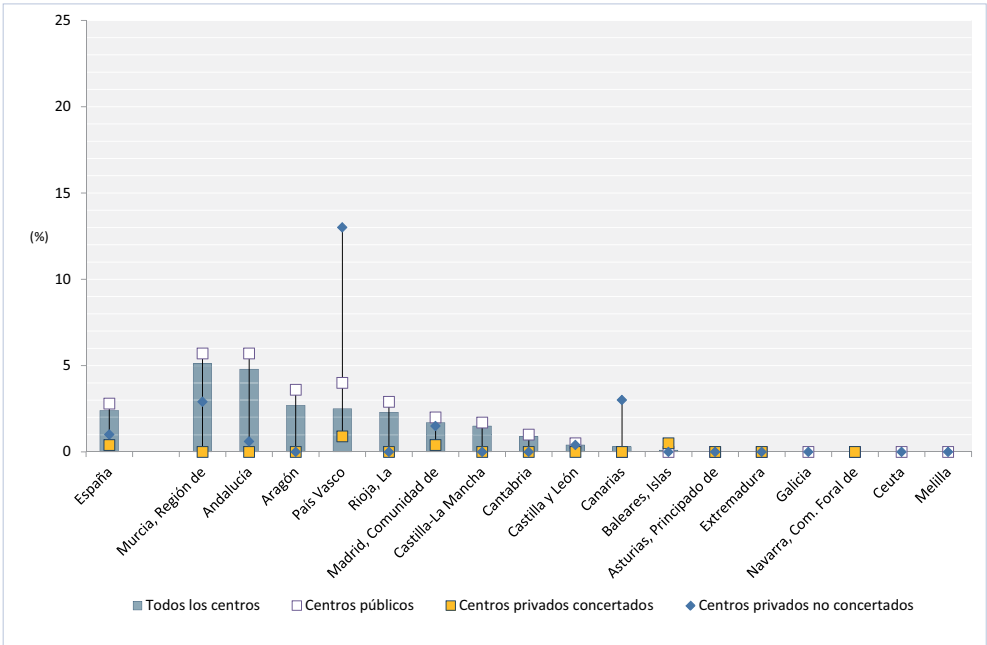


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c437.pdf >

Nota. No hay disponibilidad de los datos correpondientes a Cataluña y la Comunidad Valenciana.

Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C4.38
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 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c438.pdf >

Nota. No hay disponibilidad de los datos correpondientes a Cataluña y la Comunidad Valenciana.

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

En Educación Secundaria Obligatoria, y debido al carácter progresivo de la implantación, son menores los porcentajes del alumnado que sigue programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (véase figura C4.37); nueve comunidades autónomas superan el 10 %; registrando la comunidad de Extremadura el mayor porcentaje con el 18,8 %, seguida de Castilla-La Mancha (18,5 %).

En Bachillerato los porcentajes del alumnado que sigue este tipo de programas es bajo (véase figura C4.38), siendo la Región de Murcia la comunidad que registra el mayor porcentaje con el 5,1 %. Asturias, Galicia, Extremadura, Navarra, Ceuta y Melilla no presentan alumnos en estos programas.

Las enseñanzas de las escuelas oficiales de idiomas

Una contribución sustantiva a la formación de la población, principalmente adulta, en el conocimiento de lenguas la aportan las enseñanzas de las escuelas oficiales de idiomas. El alumnado que cursa estas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas ascendía en el curso 2013-2014 a 516.413; de ellos, 233.303 cursaban el nivel básico; 177.753, el nivel intermedio; 94.510, el nivel avanzado, y 10.847 cursaban los niveles C1 y C2 establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) (véase tabla C4.20).

Tabla C4.20
Alumnado matriculado en enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas (EOI) por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2013-2014

	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Nivel C1	Nivel C2	Total
Inglés presencial	97.510	105.490	66.568	6.864	338	276.770
Inglés a distancia	27.485	29.405	887	-	-	57.777
Francés	41.421	18.913	11.404	768	-	72.506
Alemán	37.339	10.803	5.619	416	-	54.177
Italiano	10.768	3.960	2.779	55	-	17.562
Euskera	2.121	2.131	2.973	1.932	-	9.157

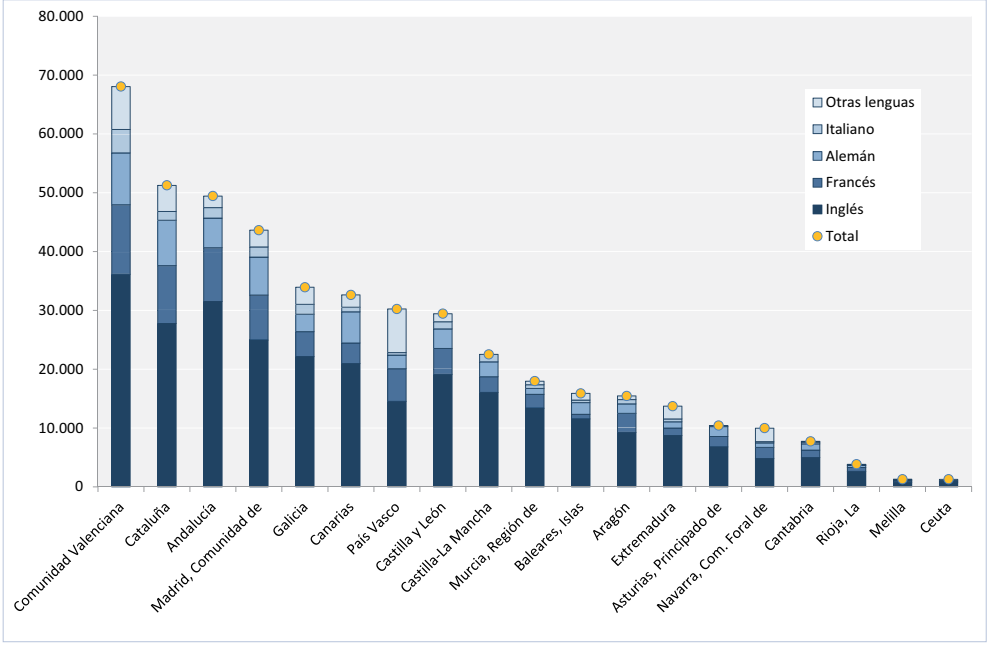
Continúa

Tabla C4.20 continuación
Alumnado matriculado en enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas (EOI) por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2013-2014

	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Nivel C1	Nivel C2	Total
Español para extranjeros	3.357	2.316	1.539	97	-	7.309
Portugués	3.163	1.525	1.007	19	-	5.714
Árabe	2.923	615	277	0	-	3.815
Chino	2.561	594	146	0	-	3.301
Ruso	2.201	578	209	0	-	2.988
Valenciano	651	676	439	0	-	1.766
Japonés	840	222	67	0	-	1.129
Catalán	303	183	221	149	209	1.065
Gallego	122	123	243	-	-	488
Griego	211	95	43	-	-	349
Neerlandés	163	57	43	-	-	263
Sueco	69	25	20	-	-	114
Danés	40	14	7	-	-	61
Finés	35	12	6	-	-	53
Rumano	17	11	13	-	-	41
Irlandés	3	5	0	-	-	8
Todas las lenguas	233.303	177.753	94.510	10.300	547	516.413

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

Figura C4.39
Alumnado matriculado en enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas (EOI) por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c439.pdf >

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

La lengua más estudiada es el inglés, con 334.547 alumnos (64,8 %), incluida la enseñanza a distancia (57.777 alumnos); seguido del francés, con 72.506 (11,2 %); el alemán, con 54.177 (10,5 %); y el italiano, con 17.562 (3,4 %). También dentro de las enseñanzas de idiomas de régimen especial se imparte la enseñanza de lenguas cooficiales (9.157 de euskera, 1.766 de valenciano, 1.065 de catalán y 488 de gallego) y de español para extranjeros (7.309).

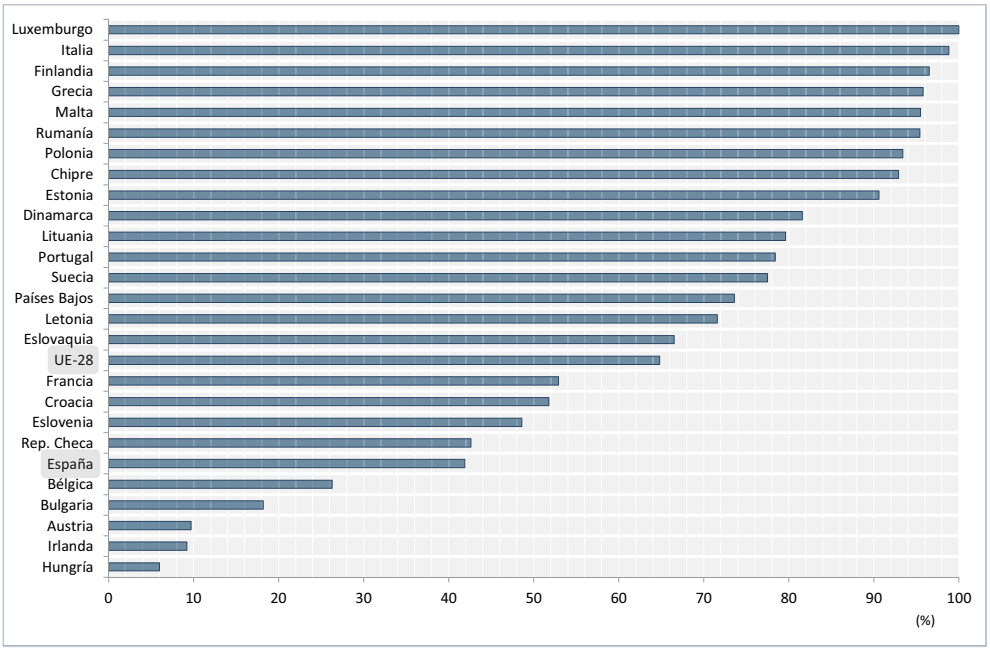
Por comunidades autónomas, en el curso 2013-2014, las escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad Valenciana (14,8 %), Cataluña (11,2 %), Andalucía (10,8 %), Comunidad de Madrid (9,5 %) y Galicia (7,4 %) matricularon el 53,7 % del total del alumnado de enseñanzas de idiomas de régimen especial en la modalidad presencial. La figura C4.39 muestra ordenados los territorios en orden decreciente según el alumnado matriculado en enseñanzas presenciales impartidas por este tipo de centros en el curso 2013-2014, en cada una de las comunidades y ciudades autónomas.

Una mirada internacional

En relación con el objetivo de mejorar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los estudiantes de la Unión Europea, la Comisión Europea[264] remitió a finales de 2012 al Consejo una propuesta de indicadores y puntos de referencia. De acuerdo con esta propuesta, se estableció que, para el año 2020, el 75 % de los alumnos de educación secundaria inferior debería estar matriculado en dos idiomas extranjeros, y que el 50 % de los alumnos que finalice esta etapa –obligatoria en todos los sistemas educativos de la Unión Europea– debería alcanzar el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero; es decir, debería manejarse como usuario independiente, de acuerdo con los niveles establecidos por el "Marco común europeo de referencia para las lenguas".

La figura C4.40 se centra en la comparación, entre los países de la Unión, en relación con el porcentaje de alumnos de educación secundaria inferior –CINE 2, Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español– que están matriculados en dos o más lenguas extranjeras en el año 2012. En ella se observa que España, con el 41,9 %, se queda a 22,9 puntos porcentuales por debajo de la media de la Unión Europea (64,8 %) y a 33,1 puntos por debajo del punto de referencia para el año 2020, fijado provisionalmente en el

Figura C4.40
Porcentaje de alumnado de educación secundaria inferior (CINE 2) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c440.pdf >

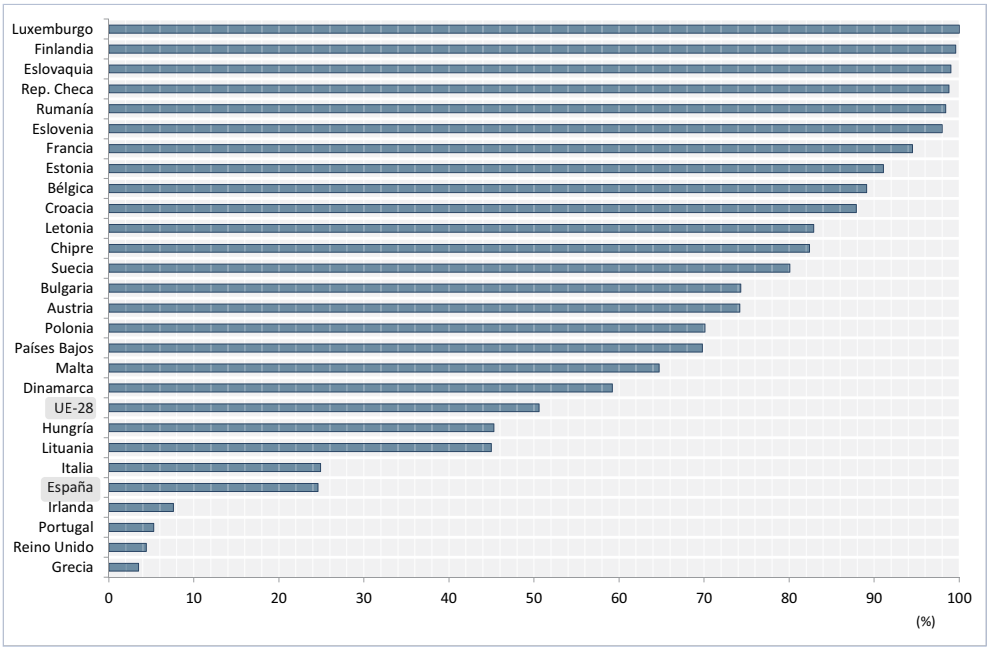
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

264. < SWD(2012) 372 final >

75 %. Los países de la Unión Europea que en 2011 habían logrado ya que al menos el 75 % de sus alumnos del nivel CINE 2 estuvieran matriculados, cuando menos, en dos lenguas extranjeras, fueron: Suecia (77,5 %), Portugal (78,4 %), Lituania (79,6 %), Dinamarca (81,6 %), Estonia (90,6 %), Chipre (92,9 %), Polonia (93,4 %), Rumanía (95,4 %), Malta (95,5 %), Grecia (95,8 %), Finlandia (96,5 %), Italia (98,8 %), y Luxemburgo (100,0 %).

Por su parte, la figura C4.41 muestra ordenados los países de la Unión Europea en orden decreciente según el porcentaje de alumnado de educación secundaria superior de propósito general –CINE 3A, Bachillerato en el sistema educativo español– matriculado en dos o más lenguas extranjeras en el año 2012. Como se puede observar, España, al igual que se aprecia en la etapa anterior, se sitúa en la posición vigésima cuarta, con un porcentaje del alumnado de Bachillerato matriculado en más de una lengua extranjera del 24,6 % y a 26 puntos por debajo del correspondiente valor para la Unión Europea (50,6 %).

Figura C4.41
Porcentaje de alumnado de educación secundaria superior de propósito general (CINE 3A) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c441.pdf >

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

C4.11. La participación de España en los programas educativos de la Unión Europea

El desarrollo por parte de la Unión Europea de programas educativos ha constituido uno de los instrumentos para paliar las exigencias de la aplicación estricta del principio de subsidiaridad al ámbito de las políticas de educación y la formación. Programas tales como Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci o Grundig han permitido llegar directamente desde la Unión a un número considerable de ciudadanos de los países miembros.

En el curso de referencia del presente INFORME, mediante la Decisión número 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013[265], se establece un nuevo y amplio programa educativo, el Erasmus+. Entra en vigor el 1 de enero de 2014 y, en materia educativa, abarca todos los niveles: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas. El programa se centra en el aprendizaje formal e informal, más allá de las fronteras de la Unión Europea, con una clara vocación de internacionalización, abriéndose a terceros países con el objetivo de mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas para la empleabilidad de estudiantes, profesorado y trabajadores.

265. < http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=EN >

La agencia nacional que se encarga de la gestión, la difusión, la promoción y los estudios de impacto del nuevo programa Erasmus+ en el ámbito de la educación y la formación es el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.

Por su capital importancia y las amplias posibilidades de aprovechamiento institucional y personal que plantea este nuevo programa, se describen en lo que sigue, con cierto detalle, sus objetivos, sus características y su estructura.

El programa Erasmus+

Erasmus+ es el programa de la Unión Europea en los ámbitos de la educación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020, y se constituye como resultado de la integración de los siguientes programas europeos ejecutados durante el periodo 2007-2013:

- Programa de Aprendizaje Permanente (proyectos Comenius, Erasmus, Gruntvig, Leonardo da Vinci; y el programa Jean Monne*t*),
- programa Juventud en Acción,
- y los programas Internacionales de Educación Superior (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa Edulink y programas bilaterales).

Pero pretende ir más allá de estos programas promoviendo las sinergias y el enriquecimiento mutuo entre los diferentes ámbitos de la educación, la formación y la juventud, eliminando fronteras artificiales entre los formatos de las diferentes acciones y proyectos, impulsando nuevas ideas, atrayendo nuevos agentes del mundo laboral y la sociedad civil, y favoreciendo nuevas formas de cooperación. Erasmus+ pretende, en definitiva, convertirse en un instrumento más efectivo para abordar las necesidades reales de desarrollo de capital humano y social existentes en Europa y fuera de ella.

Figura C4.42
Estructura del programa Erasmus+ y la integración de los programas europeos anteriores en el nuevo programa

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Objetivos

El programa Erasmus+ se propone ayudar a abordar los cambios socioeconómicos y los principales desafíos a los que se enfrentará Europa hasta el final de la presente década. Por ello, el objetivo general del Programa es contribuir a la consecución de:

- Los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación de reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10 % y aumentar la tasa de titulados en educación superior hasta el 40 %.
- Los objetivos del «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación» (ET 2020) de potenciar el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficiencia de la formación y la educación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación.

- Mejorar la educación en unos términos que facilite la empleabilidad de los jóvenes, tal y como indica la estrategia *Rethinking Education*.
- Los objetivos globales del «Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)» de dar más oportunidades y potenciar la igualdad en la educación y el mercado laboral; y promocionar una ciudadanía activa, la inclusión social y la solidaridad.
- El objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte;
- La promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea, que se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías.

Características

- Reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones.

  Erasmus+ apoya las herramientas de transparencia y reconocimiento de competencias y cualificaciones de la Unión Europea, cuyos objetivos comunes son velar por una mejor comprensión de las competencias y cualificaciones dentro de las fronteras nacionales y a través de ellas, en todos los subsistemas educativos y en el mercado de trabajo, con independencia de que se hayan adquirido por medio de la educación y la formación académicas, o en el marco de otras experiencias de aprendizaje.

- Difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto.

  Erasmus+ brinda a las organizaciones participantes la oportunidad de comunicarse y compartir los resultados y materiales conseguidos, lo que ampliará el impacto de los proyectos, mejorará su sostenibilidad y pondrá de manifiesto el valor añadido europeo de Erasmus+.

- Requisito de acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes producidos.

  Erasmus+ promueve el acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes útiles para el aprendizaje, la docencia y el trabajo en el ámbito de la juventud producidos en el marco de proyectos financiados por el Programa. Los beneficiarios de subvenciones Erasmus+ que produzcan alguno de estos materiales, documentos y soportes en el marco de algún proyecto financiado deberán ponerlos a la disposición del público.

- Dimensión internacional.

  Erasmus+ incorpora una fuerte dimensión internacional (es decir, colaboración con los países asociados), en especial en los ámbitos de la educación superior y la juventud.

- Multilingüismo.

  El multilingüismo es una de las piedras angulares del proyecto europeo y un símbolo claro de las aspiraciones de la Unión Europea a la unidad en la diversidad. Las lenguas extranjeras desempeñan un papel destacado entre las competencias que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado de trabajo y a sacar el máximo provecho de las oportunidades disponibles. Por esta razón, uno de los objetivos específicos del programa es promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. Asimismo, la falta de competencias lingüísticas es una de las principales barreras para la participación en los programas europeos.

- Equidad e inclusión.

  El programa Erasmus+ pretende promover la equidad y la inclusión facilitando el acceso de los educandos que se encuentran en una situación desfavorable por dificultades personales, o por obstáculos que les impiden tomar parte en proyectos transnacionales.

- Protección y seguridad de los participantes.

  Todas las personas que participan en el programa Erasmus+ han de tener la oportunidad de aprovechar plenamente las posibilidades que brinda el programa en materia de desarrollo profesional y aprendizaje. Esto solo se puede garantizar en un entorno seguro que respete y proteja los derechos de todas las personas.

Estructura y relación con los anteriores programas

El programa Erasmus+ está estructurado en tres acciones clave: la acción clave 1 que se centra en la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje; la acción clave 2, que se ocupa de la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas; y la acción clave 3, que da apoyo a la reforma de las políticas. Asimismo, la estructura se completa con dos acciones específicas: la actividad Jean Monnet y la acción para el Deporte. En la figura C4.42 queda representada la estructura del programa, en comparación con la anterior organización de programas europeos que quedan integrados en Erasmus+.

Acción clave 1. Movilidad de las personas

La acción clave 1 –cuyo presupuesto para el año 2014 se muestra en la tabla C4.21– apoya:

– La movilidad de los educandos y del personal.

  Oportunidades para que los estudiantes, estudiantes en prácticas, jóvenes y voluntarios, así como los profesores universitarios o de otros niveles, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud, personal de instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil emprendan una experiencia de aprendizaje o profesional en otro país.

– Los títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus.

  Programas de estudios internacionales integrados de alto nivel, impartidos por consorcios de instituciones de educación superior que conceden becas completas a los mejores estudiantes de máster del mundo.

– Los préstamos Erasmus+ para máster.

  Préstamos respaldados por el programa para estudiantes de educación superior de los países del programa que cursan un máster completo en el extranjero.

Tabla C4.21
Presupuesto adjudicado a España a la movilidad de las personas (acción clave 1). Año 2014

Unidades: euros

	Movilidad del personal	Movilidad de estudiantes	Ambas movilidades
Educación Escolar	3.595.144	a	3.595.144
Formación Profesional	1.938.770	23.495.086	25.433.856
Educación Superior	3.780.723	49.598.046	53.378.769
Educación para Personas Adultas	606.783	a	606.783
Total	9.921.420	73.093.132	83.014.552

a. Datos no aplicables a esta categoría.

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Acción clave 2. Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas

La acción clave 2 apoya:

– Las asociaciones estratégicas transnacionales dirigidas a desarrollar iniciativas en uno o más ámbitos de la educación, la formación y la juventud y a promover la innovación, el intercambio de experiencias y competencias entre diferentes tipos de organizaciones implicadas en la educación, la formación y la juventud o en otros ámbitos pertinentes. Ciertas actividades de movilidad reciben apoyo por contribuir a los objetivos del proyecto.

– Las alianzas para el conocimiento entre instituciones de educación superior y empresas con el objetivo de estimular la innovación, el espíritu de empresa, la creatividad, la empleabilidad, el intercambio de conocimientos, y la enseñanza y el aprendizaje multidisciplinares.

– Las alianzas para las competencias sectoriales que respaldan el diseño y la aplicación de planes de estudios de Formación Profesional conjuntos, y programas y metodologías de enseñanza y formación, basándose en

las tendencias existentes en un sector económico determinado y en las competencias necesarias en uno o más ámbitos profesionales.

- Los proyectos de desarrollo de las capacidades que respaldan la cooperación con los países asociados en materia de enseñanza superior y juventud. Los proyectos de desarrollo de las capacidades tienen por objetivo colaborar al proceso de modernización e internacionalización de las organizaciones o instituciones y sistemas.
- Las plataformas de apoyo a las Tecnologías de la Información (TI), como eTwinning, la plataforma electrónica para el aprendizaje de adultos en Europa (EPALE) y el Portal Europeo de la Juventud, que ofrecen espacios, bases de datos y oportunidades de colaboración virtual, comunidades de práctica y otros servicios en línea para los profesores, formadores y profesionales del ámbito escolar y de la educación para adultos, así como para los jóvenes, voluntarios y trabajadores en el ámbito de la juventud de Europa y fuera de ella.

El presupuesto adjudicado a España para la acción clave 2 queda detallado en la tabla C4.22.

Tabla C4.22
Presupuesto adjudicado a España a la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. (acción clave 2). Año 2014

Unidades: euros

	Asociaciones estratégicas
Educación Escolar	10.767.370
Formación Profesional	7.930.2701
Educacación Superior	3.009.126
Educación para Personas Adultas	3.543.922
Total	966.23.119

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Acción clave 3. Apoyo a las reforma de políticas

La acción clave 3 apoya:

- Los conocimientos en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud para la formulación de políticas contrastadas y actividades de seguimiento en el marco de Europa 2020, y en particular, los análisis por países y por temas, incluidos los realizados en cooperación con redes académicas; y el aprendizaje entre iguales y la revisión por pares mediante métodos abiertos de coordinación en educación, formación y juventud.
- Las iniciativas a favor de la innovación política orientadas a estimular el desarrollo de políticas innovadoras y a hacer posible que las autoridades públicas comprueben la efectividad de estas por medio de ensayos de campo basados en metodologías de evaluación sólidas.
- El apoyo a los instrumentos políticos europeos con el fin de facilitar la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, así como la transferencia de créditos para impulsar la garantía de la calidad, respaldar la validación del aprendizaje no formal e informal, la gestión de las capacidades y el asesoramiento. Esta acción incluye también el apoyo a redes que faciliten intercambios transeuropeos y la movilidad de los ciudadanos por motivos de aprendizaje y de trabajo, así como el desarrollo de trayectorias de aprendizaje flexibles entre diferentes ámbitos de la educación, la formación y la juventud.
- La cooperación con organizaciones internacionales con conocimientos y capacidad analítica ampliamente reconocidos (como la OCDE y el Consejo de Europa), con el fin de reforzar el impacto y el valor añadido de las políticas en materia de educación, formación y juventud.
- La promoción del diálogo con las partes interesadas, la política y el programa, junto con las autoridades públicas, los proveedores y las partes interesadas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud, importante para sensibilizar acerca de Europa 2020, Educación y Formación 2020, la Estrategia Europea para la Juventud y otros programas políticos sectoriales europeos, y la dimensión exterior de las políticas de la UE

en materia de educación, formación y juventud. Estas cuestiones también son esenciales para desarrollar la capacidad de las partes interesadas para prestar apoyo concreto a la implantación de políticas promoviendo el aprovechamiento efectivo de los resultados del programa y generando un impacto tangible.

Acción específica Jean Monnet

La acción específica *Jean Monnet* tiene como objetivo promover la excelencia en las actividades de enseñanza e investigación sobre integración europea y apoya a las instituciones que trabajan en este campo de integración. Asimismo, se crea el sello Joan Monnet para aquellas instituciones que ofrezcan programas de estudios sobre la integración europea.

Acción específica Deporte

Eramus+ es el primer programa europeo que incluye un apartado dedicado al deporte y tiene como propósito potenciarlo para fomentar la inclusión social, promocionar la «doble formación» de deportistas (educación y formación específica), y apoyar a la lucha contra el dopaje, la violencia, el racismo y la intolerancia en el deporte a nivel transnacional.

C4.12. La cooperación política y administrativa

La Conferencia Sectorial de Educación

El modelo descentralizado de nuestro sistema educativo, derivado de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía de las comunidades autónomas, implica, necesariamente, la coordinación entre la Administración educativa del Estado y las Administraciones educativas autonómicas, a fin de garantizar la calidad, la equidad y la homologación del conjunto del sistema educativo español. Por ello, resulta imprescindible un órgano que, al más alto nivel, desarrolle una labor coordinadora y consultiva de las políticas educativas emprendidas por las distintas Administraciones.

La Conferencia Sectorial de Educación[266] es 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. Creada por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y constituida en 1986, está integrada por los Consejeros titulares de Educación de las distintas comunidades autónomas y el Ministro de Educación, Cultura y Deporte. De esta forma, se establece como el órgano vertebrador para la coordinación de las distintas políticas desarrolladas en el ámbito de la educación y la formación, y como instancia de cooperación, y así se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE, «El Sistema Educativo Español contará con la Conferencia Sectorial de Educación, como órgano de cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas» (artículo 2 bis).

Acerca de los datos personales del alumnado, la LOMCE precisa, como novedad, en su disposición adicional vigesimotercera, que en la Conferencia Sectorial de Educación, el Gobierno, junto con las comunidades autónomas, deberán acordar las condiciones mínimas de la cesión de datos necesarios para el sistema educativo, entre comunidades autónomas o entre estas y el Estado. Asimismo, la Ley Orgánica establece que en el marco de la Conferencia Sectorial, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá el préstamo gratuito de libros de texto y otros materiales curriculares para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos.

La LODE establece que la Conferencia Sectorial de Educación deberá reunirse con carácter previo a las deliberaciones del Consejo Escolar del Estado. El artículo 7 de la Ley Orgánica de Educación encomienda expresamente a ese órgano la misión de promover acuerdos para el establecimiento de criterios y objetivos comunes entre las Administraciones educativas con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar la equidad. Preceptivamente, el Consejo Escolar del Estado ha de elevar a todos los componentes de la Conferencia Sectorial las propuestas de mejora que figuran en su informe anual sobre el estado del sistema educativo y remitirles, preferentemente, los informes, conclusiones y propuestas que elabore la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos. La tabla C4.23 resume los asuntos tratados durante el curso 2013-2014.

266. < http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/conferencia-sectorial-educacion.html >

Tabla C4.23
Reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación por fecha y asuntos tratados. Curso 2013-2014

Fechas	Asuntos tratados
30-sept-2013	Adopción del «Informe 2012-13 sobre los objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia Educación y Formación 2020». Acuerdo sobre los criterios de distribución del crédito para financiar actividades para la mejora y difusión de la Formación Profesional y para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, correspondiente a 2013. Recomendaciones del Defensor del Pueblo sobre las convocatorias de pruebas libres y pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional y sobre libros de texto. Punto neutro de contenidos educativos de pago.
29-ene-2014	Proyecto del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Proyecto del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
19-mar-2014	Proyecto del Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Proyecto del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Proyecto del Real Decreto 591/2014, de 11 de julio, por el que se regulan los procedimientos administrativos relativos al reconocimiento de la compensación de los costes de escolarización previstos en el apartado 4 de la disposición adicional trigésima octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto de 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, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. Proyecto de Orden por la que se describe el procedimiento para establecer las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
24-abr-2014	Proyecto del Real Decreto 472/2014, de 13 de junio, 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 2014-2015, 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. Programa de formación del profesorado. Desarrollo de contenidos educativos digitales. Prueba PISA de evaluación por ordenador: Resolución de problemas.
30-jun-2014	Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Acuerdo sobre los criterios de distribución del crédito para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, correspondiente a 2014. Acuerdo sobre el sistema de elección del Consejero de educación que represente a las Comunidades Autónomas en los Consejos de Ministros de la Unión Europea, periodo en el que ejercerá la representación y procedimiento para su designación y renovación. Senda financiera de implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Plan de conectividad digital. Estrategia de competencias de la OCDE.

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Reglamento de la Conferencia Sectorial de Educación, aprobado en sesión de 22 de julio de 1999, regula su organización y funcionamiento y crea, como órgano de apoyo, la Comisión General de Educación. Además contempla, como órganos de cooperación de carácter permanente, seis comisiones de directores generales responsables respectivamente de Ordenación Académica, de Centros Educativos, de Personal, de Programas Internacionales, de Estadística Educativa y de Formación Profesional. La tabla C4.24 resume los asuntos tratados por la Comisión General durante el curso 2013-2014 y la tabla C4.25 da cuenta de lo tratado por las Comisiones de Directores Generales a lo largo de ese curso.

Tabla C4.24
Reuniones de la Comisión General de Educación por fecha y asuntos tratados. Curso 2013-2014

Fechas	Asuntos tratados
20-sep-2013	Proyecto del Real Decreto 287/2014, de 25 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para la inclusión de las nuevas especialidades de coreano y de polaco. Propuesta de Acuerdo sobre los criterios de distribución del crédito para financiar actividades para la mejora y difusión de la formación profesional y para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, correspondiente a 2013. Propuesta del «Informe 2012-13 sobre los objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia Educación y Formación 2020». Marco conceptual para el análisis del coste educativo. Plan director de convivencia y mejora de la seguridad escolar. Estudios internacionales de valuación: PIAAC, PISA para centros y TEDS-M.
15-nov-2013	Proyecto del Real Decreto 471/2014, de 13 de junio, por el que se crea la especialidad de «Cant Valencià» en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad. Adopción de la posición común de las comunidades autónomas en el Consejo de Ministros de la Unión Europea de 25 de noviembre de 2013, sobre recursos educativos abiertos y aprendizaje digital. Marco conceptual para el análisis del coste educativo. Colaboración con el Instituto Cervantes en la realización de pruebas para extranjeros. Estudios de la OCDE: PIAAC, PISA para centros y PISA 2012. Punto neutro de contenidos educativos de pago.
17-dic-2013	Proyecto de Real Decreto de establecimiento del currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Informe sobre el proyecto Ley de garantía de la unidad de mercado. Ayudas de libros de texto. Formación y titulación en el ámbito del circo.
27-ene-2014	Proyecto de Real Decreto de establecimiento del currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Proyecto del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
21-feb-2014	Adopción de la posición común de las Comunidades Autónomas en el Consejo de Ministros de la Unión Europea, de 24 de febrero de 2014, respecto al reto más notable a que se enfrentan los ciudadanos en cuanto a formación –habilidades–, a la luz de las pruebas ofrecidas por las recientes encuestas PIAAC y PISA, y medidas que se proponen para alcanzarlo; asimismo, de qué modo la labor de la UE –cooperación política e instrumentos de financiación– podría añadir valor al esfuerzo para afrontar este reto; y consecuencias –o implicaciones– de PISA y PIAAC para la futura cooperación en el marco de ET 2020. Marco conceptual para el análisis del coste educativo. Informe PISA 2012. Punto neutro de contenidos educativos de pago. «Opening up education». Informe sobre la situación de las ayudas para libros de texto.

Continúa.

Tabla C4.24 continuación
Reuniones de la Comisión General de Educación por fecha y asuntos tratados. Curso 2013-2014

Fechas	Asuntos tratados
14-mar-2014	Proyecto del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Proyecto del Real Decreto 591/2014, de 11 de julio, por el que se regulan los procedimientos administrativos relativos al reconocimiento de la compensación de los costes de escolarización previstos en el apartado 4 de la disposición adicional trigésima octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto de 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, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. Proyecto de Orden por la que se describe el procedimiento para establecer las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Acuerdo sobre la distribución de las cantidades a transferir con cargo al crédito para financiar actividades de las confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos ubicadas en las Comunidades Autónomas, correspondiente a 2014. «PISA. Resolución de problemas».
22-abr-2014	Proyecto del Real Decreto 472/2014, de 13 de junio, 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 2014-2015, 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. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Marco conceptual para el análisis del coste educativo. Programa de formación del profesorado. Contenidos educativos digitales. «PISA. Evaluación por ordenador: Resolución de Problemas».
19-may-2014	Adopción de la posición común de las Comunidades Autónomas en el Consejo de Ministros de la UE de 20 de mayo de 2014, sobre la educación transfronteriza, nuevas oportunidades y desafíos. Actividad de las ponencias relativas al currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y de la ponencia sobre asignación de materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a especialidades de cuerpos docentes. Cotización a la seguridad social en enseñanza concertada y aplicación del Real Decreto-ley 16/2013. Marco común de la competencia digital docente.
27-jun-2014	Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Propuesta sobre la senda financiera de implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Propuesta de Acuerdo sobre distribución del crédito para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, correspondiente al año 2014.
23-jul-2014	Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Criterios de elaboración del proyecto de Real Decreto por el que se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados, para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, y se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Idiomas. Consideraciones técnicas y de procedimiento de los mecanismos de financiación de la implantación de la LOMCE tratados en la última reunión del periodo de la Conferencia sectorial. Programa de Educación Financiera en los colegios. Medidas previstas en el ámbito educativo por el Real Decreto Ley 8/2004

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla C4.25
Reuniones de las Comisiones de Directores Generales y asuntos tratados. Curso 2013-2014

Comisión	Fechas	Asuntos tratados
Ordenación Académica	25-nov-2013 5-may-2014 16-jul-2014	Proyectos de catorce Reales Decretos de establecimiento de títulos de la familia profesional artística de escultura. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto de la Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre. Proyectos de la Orden ECD/1209/2014, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de los ciclos inicial y final de grado medio correspondiente al título de Técnico Deportivo en Atletismo y de la Orden ECD/1210/2014, de 3 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo de grado superior correspondiente al Título de Técnico Deportivo Superior en Atletismo. Premios nacionales al rendimiento académico del alumnado y nuevas modalidades: ESO y enseñanzas artísticas profesionales. Programas internacionales de doble titulación. Escolarización en casa y formación *online*. Proyecto de integración curricular de las competencias básicas. Plan de impulso de las bibliotecas escolares. Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Análisis de buenas prácticas y estándares de calidad. Actividad de la ponencia sobre asignación de materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a especialidades de cuerpos docentes. Proyecto COM-CLAVE. Coordinación con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Foro y Plataforma. Concurso Hispanoamericano de Ortografía del año 2014.
Centros Educativos	11-dic-2013	«PISA for Schools». Seguimiento de Programas de Cooperación Territorial. Red Daimon – eTwinning. Bibliotecas escolares. Coordinación de los servicios de Inspección. Formación del profesorado: MOOCS y competencia digital docente..
Estadística Educativa	7-may-2014	Aprobación del Plan Estatal de Actuación Estadística 2014-2015. Evaluación del Plan Estatal de Actuación Estadística 2013-2014. Valoración de los resultados de los trabajos metodológicos relativos a la estadística de Formación Profesional, a la estadística de Bibliotecas escolares y a la estadística de la Movilidad del profesorado. Estadísticas y trabajos relacionados con el INE y las estadísticas internacionales. Análisis del gasto en educación y participación en el mismo del Grupo Técnico de la Estadística del Gasto en Educación.
Programas Internacionales	8-may-2014	Oportunidades del Programa Erasmus+. Actividad de los grupos de trabajo del Comité de Educación de la Unión Europea. Cooperación con redes educativas iberoamericanas. Difusión del Programa de doble titulación de Bachillerato-Baccalauréat.

Continúa.

Tabla C4.25 continuación
Reuniones de las Comisiones de Directores Generales y asuntos tratados. Curso 2013-2014

Comisión	Fechas	Asuntos tratados
Formación Profesional	25-sep-2013 18-dic-2013 26-feb-2014 23-jul-2014	Proyecto del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Proyecto del Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Propuesta de Acuerdo sobre los criterios de distribución del crédito para financiar actividades para la mejora y difusión de la formación profesional y para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, correspondiente a 2013. Convocatorias de pruebas libres y pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional. Acciones relativas a la Formación Profesional en la Semana de la Educación 2014 y competiciones de Formación Profesional. Formación Profesional dual. Consideraciones técnicas y de procedimiento de los mecanismos de financiación de la implantación de la LOMCE tratados en la última reunión del periodo de la Conferencia sectorial.
Personal	8-nov-2013 14-may-2014	Convocatorias de concursos de traslados. Oferta de empleo público y convocatoria de procesos selectivos. Profesorado interino. Líneas de trabajo de la Comisión. Previsiones para la elaboración del Estatuto docente no universitario. Actividad de la ponencia sobre asignación de materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a especialidades de cuerpos docentes.

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La cooperación y colaboración con las comunidades autónomas

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolla un conjunto de planes y programas de cooperación con las comunidades autónomas cuyo objetivo es contribuir a la mejora del sistema educativo en aspectos que se consideran fundamentales para la calidad de la educación. A continuación, se describen los programas de cooperación desarrollados en el curso 2013-2014.

Plan para la reducción del abandono educativo temprano

El «Plan para la reducción del abandono educativo temprano»[267] se centra en la mejora de este indicador, que se define como «porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria superior y no sigue ningún tipo de educación o formación». Tiene como finalidad dar continuidad a las iniciativas dirigidas a la reducción del abandono escolar mediante la cooperación de las Administraciones educativas. Su objetivo básico es cumplir con el compromiso de España en relación al Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) y contribuir a la consecución de los objetivos que establece el citado Marco.

El plan contiene un marco general y planes específicos territoriales y/o institucionales. En la primera parte se establece la misión, la visión y las líneas estratégicas con sus indicadores, que se han definido en consenso con las Administraciones educativas

Según su propia formulación, la misión es «impulsar y garantizar una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas que facilite su desarrollo integral y éxito en el proceso educativo, implantar medidas de intervención educativa que incidan en los factores de riesgo de abandono temprano,

267. < http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/aprendealolargodelavida/plan_red_abandono.pdf >

detectar casos de riesgo e intervenir para facilitar la reincorporación de los que ya abandonaron prematuramente el sistema educativo». Asimismo, la visión del plan es «alcanzar unas condiciones en el sistema educativo que aseguren que el número de personas que abandonan prematuramente la educación quede reducido a cotas inevitables, asociadas a circunstancias individuales, sin que en ningún caso se deba a factores que se puedan paliar desde el mundo educativo y social. Esto implica conseguir que las personas sigan un proceso educativo con éxito y eliminar el absentismo escolar».

Las líneas estratégicas tendrán vigencia entre los años 2014 y 2016, pudiendo ser revisadas, ampliadas o modificadas en planes posteriores, y son las siguientes:

- Crear condiciones que garanticen la permanencia y el éxito en el sistema educativo, especialmente de aquellos ciudadanos en situación de vulnerabilidad.
- Potenciar las condiciones que promuevan la permanencia efectiva en actividades de formación conducentes a niveles, como mínimo, equivalentes a la formación imprescindible de acuerdo con los parámetros europeos.
- Fomentar los sistemas de segunda oportunidad y mecanismos de apoyo a la incorporación de hábitos de aprendizaje permanente en la vida adulta.
- Identificar, analizar e intervenir tempranamente en los factores que inciden en el fracaso escolar.
- Extender el acceso a la información, orientación y asesoramiento académico y profesional de calidad, para facilitar al ciudadano la toma de decisiones personales y meditadas sobre su proceso formativo, educativo y de cualificación profesional.
- Sensibilizar y formar a los profesionales que pueden intervenir con ciudadanos en situación de riesgo de abandono educativo temprano.
- Impulsar sistemas de reconocimiento de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Flexibilizar las formas de acceso a la educación y a la formación.

Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida

El diseño del «Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida»[268] es fruto de la colaboración entre las Administraciones educativas y tiene como objetivo potenciar la educación y la formación de los ciudadanos de nuestro país a lo largo de la vida. La participación en el plan esté abierta a otras administraciones y organizaciones que tengan entre sus competencias la formación permanente.

El desarrollo del plan, que se llevará a cabo a partir de 2015, contempla potenciar la cooperación de las Administraciones educativas para incrementar la participación en el aprendizaje permanente y conseguir que la población adulta adquiera el mayor nivel posible de educación y formación. Por tanto, la oferta formativa deberá ajustarse a las necesidades formativas y a las condiciones personales, familiares y sociales de las personas adultas, permitiéndoles la adquisición de las competencias necesarias que aseguren la realización personal, profesional y social.

El plan contiene un marco general y planes específicos territoriales y/o institucionales. En la primera parte se establece la misión, la visión y las líneas estratégicas con sus indicadores, que se han definido en consenso con las Administraciones educativas y tendrán vigencia entre los años 2014 y 2016, pudiendo ser revisadas, ampliadas o modificadas en planes posteriores. Dichas líneas estratégicas son:

- Generalizar el acceso a la información, orientación y asesoramiento para que todos los ciudadanos puedan participar en la formación permanente.
- Mejorar la calidad de la formación permanente.
- Fomentar la innovación en educación permanente.
- Adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos.
- Flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos.
- Incrementar el porcentaje de ciudadanos que participan en actividades formativas de formación permanente, así como los niveles de cualificación de estos.
- Propiciar la permanencia efectiva de los ciudadanos en las distintas modalidades de formación.

268. < http://bitly.com/1aNF0pN >

Actuaciones en el ámbito de la Formación Profesional del sistema educativo

Además de la colaboración existente a través de los programas de cooperación territorial, en los que el Ministerio transfiere a las comunidades autónomas, por acuerdo de Consejo de Ministros, fondos destinados al desarrollo de acciones de calidad en el ámbito de la Formación Profesional del Sistema Educativo, así como de otros necesarios para incentivar la realización de convocatorias de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (según el procedimiento regulado en el Real Decreto 1224/2009), la Dirección General de Formación Profesional mantiene una línea permanente de colaboración política y administrativa con las comunidades autónomas a través de los siguientes medios:

La Comisión de Formación Profesional de la Conferencia Sectorial de Educación

Durante el curso académico 2013-2014 la Comisión mantuvo un línea permanente de colaboración con todas las comunidades autónomas y tuvo conocimiento de todos los asuntos relacionados con la Formación Profesional del Sistema Educativo. Las actividades concretas desarrolladas han sido:

- La redacción definitiva del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo.
- La aprobación de catorce títulos profesionales básicos y de sus currículos básicos.
- La modificación del Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Paralelamente se han analizado tanto en esta Comisión, como en la Comisión General de Educación, los criterios de distribución de los fondos que se destinan a la cofinanciación de los gastos derivados de la implementación de la Formación Profesional Básica, para el curso 2014-2015.
- El análisis de los nuevos títulos de Formación Profesional elaborados durante este periodo, así como de los proyectos para el establecimiento de cursos de especialización.
- El seguimiento de la preparación de las futuras competiciones de Formación Profesional (*skills*), y la participación de España, en su caso, en los campeonatos europeos y mundiales.
- El estudio de las diversas propuestas en relación con las herramientas y medidas destinadas a dar respuesta a las necesidades de información y orientación profesional en el ámbito del Sistema Educativo.

La Comisión de Formación Profesional cuenta también con el Comité Técnico de Formación Profesional, que constituye un elemento de apoyo técnico y cuyas funciones son la revisión, el estudio y la preparación de los documentos y temas que han de tratarse en la reunión de Directores Generales que conforman la Comisión.

Consejo General de la Formación Profesional

El Consejo General de la Formación Profesional es un órgano en el que están representadas las administraciones educativas y laborales, así como los agentes sociales. Este Consejo tiene conocimiento de todos los todos los asuntos relacionados con la Formación Profesional correspondiente al Sistema Educativo, y con la referida a la Formación para el Empleo.

Durante el curso escolar 2013-2014, al margen de la actividad que realiza de manera permanente, el Consejo General de la Formación Profesional ha participado en diversos programas internacionales, además de programas consignados en materia de orientación y recogidos en el apartado C.4.7 de este INFORME.

En relación con las actividades desarrolladas en el marco de la cooperación entre países de la Unión Europea, el Consejo General de la Formación Profesional ha participado en los grupos de trabajo establecidos por la Comisión europea para el desarrollo del Marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación, ET2020, y ha intervenido de forma activa y continua en la Comisión de asesoramiento de formación profesional (ACVT) y en la Comisión de Directores generales de formación profesional (DGVET) definidas en el seno de la Comisión europea para el desarrollo del proceso de Copenhague.

También ha colaborado en el desarrollo de los instrumentos generados por la Comisión europea para el desarrollo del Espacio europeo de educación (EQF, ECVET, EQUAVET, ESCO…), y con el Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP) y la OCDE, entre otros organismos, aportando la información necesaria para la elaboración de diferentes informes relacionados con la formación profesional en España.

Por otro lado, en el año 2014 se iniciaron los trabajos preparatorios para la colaboración en materia de formación profesional, en el marco de la cooperación entre los países de la cuenca del Mediterráneo occidental, denominado «Grupo 5+5».

A nivel bilateral, el Consejo ha continuado el trabajo con Francia para el establecimiento de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes de formación profesional entre ambos países. A este respecto, en las reuniones mantenidas, se ha acordado la actualización de las guías de movilidad y formularios redactados en el año 2010, y se han acordado para el año 2015 una serie de reuniones para desarrollar diversos aspectos de la colaboración entre ambos países.

Por último, hay que indicar que en el marco del Memorandum de Entendimiento (MOU) entre España y el Reino Unido, firmado en el mes de mayo de 2014, la Subdirección General de Orientación y Formación Profesional y el British Council Spain han mantenido conversaciones para activar la colaboración en materia de formación profesional, dando continuidad al programa de trabajo conjunto del año anterior acerca del análisis y la comparación de las diferentes titulaciones de formación profesional británicas y españolas, así como su relación con el Marco Europeo de Cualificaciones.

Programas de cooperación territorial con estudiantes

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo noveno, encomienda al Estado la promoción de «[...] programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas comunidades autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades».

Para contribuir al logro de estos objetivos, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolla, mediante convenios de colaboración con las comunidades autónomas, una serie de programas de cooperación territorial con estudiantes. Estos programas pretenden enriquecer la formación que se imparte en las aulas. Sus objetivos son de interés general y su finalidad es, según sus diversas modalidades, favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España por parte de todo el alumnado, además de fomentar la convivencia y contribuir a la solidaridad interterritorial. Con el fin de conseguir estos objetivos, durante el curso 2013-2014, se han desarrollado los programas que se describen a continuación.

Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados

El «Programa de recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados» se rige por lo establecido en la Orden de 25 de noviembre de 1994 (BOE del 6 de diciembre), modificada en parte por la Orden de 15 de junio de 2000 (BOE del 21).

Como en años anteriores, este Programa se desarrolla en los pueblos de Granadilla (Cáceres), Búbal (Huesca) y Umbralejo (Guadalajara). Las actividades están dirigidas al alumnado de 3.º y 4.º cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Las ayudas para el 2014 se convocaron por Resolución de 31 de marzo de 2014 (BOE del 11 de abril)[269] y Resolución de 2 de junio de 2014 (BOE del 13 de junio)[270], ambas de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, para la participación en el programa en periodo lectivo y en periodo de verano, respectivamente.

Durante el periodo lectivo, este Programa supone el desarrollo de un proyecto educativo en el que se contempla el trabajo en distintos ámbitos (salud, social, cultural), incidiendo de forma especial en el medioambiental y la necesidad de un desarrollo sostenible. Se incluyen diversas actividades al objeto de conseguir un acercamiento a la vida rural de los jóvenes, que en su mayoría viven en un entorno urbano. En la semana de estancia en los pueblos conviven grupos de 20 a 25 alumnos de tres centros diferentes, en el caso de Granadilla, y grupos de dos centros diferentes, en el caso de Búbal y Umbralejo.

Durante los meses de verano, los estudiantes participan de forma individual en cuatro turnos de una semana de duración en cada uno de los pueblos. En cada turno de Granadilla participan 75 estudiantes y 50 en los turnos

269. < BOE-A-2014-3906 >
270. < BOE-A-2014-6262 >

de los pueblos de Búbal y Umbralejo. La participación del alumnado en este programa les da la oportunidad de acercarse a la realidad social, cultural y natural de estos pueblos, ejercitándose, a su vez, en dar un uso enriquecedor y responsable a su tiempo libre.

Las ayudas para participar en el periodo lectivo, entre el 25 de mayo y el 21 de junio de 2014 y el 21 de septiembre y el 29 de noviembre de 2014, fueron adjudicadas mediante Resolución de 22 de mayo de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, y las ayudas correspondientes a los turnos de verano se concedieron mediante Resolución de 25 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

El importe total de las ayudas concedidas en ambas convocatorias ascendió a 409.401,12 euros (339.810,80 euros y 69.590,32 euros para los turnos en periodo lectivo y de verano, respectivamente), un 46,5 % superior al del importe del año 2013. En el programa para el periodo lectivo, la demanda atendida supuso un 41,9 % de la solicitada. Las ayudas correspondientes a los turnos de verano alcanzaron a 697 alumnos, un 78 % del total del alumnado que solicitó este tipo de ayuda (véase tabla C4.26).

Tabla C4.26
Datos de participación en el Programa de Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados. Curso 2012-2013. Año 2014

	Periodo lectivo		Verano
	Centros	Estudiantes	Estudiantess
Solicitudes	234	5.850	894
Concesiones	98	2.450	697

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Centros de Educación Ambiental

El programa «Centros de Educación Ambiental»[271] se regula por la Orden de 21 de diciembre de 1994 (BOE del 7 de enero de 1995), modificada por la Orden de 27 de noviembre de 2000 (BOE de 19 de diciembre). Forma parte de los programas nacionales de educación complementaria y está dirigido al alumnado de centros docentes que cursen Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes participan en las actividades, con el centro al que pertenecen, en grupos de 20 a 24 alumnos, junto con uno o dos profesores, y en estancias semanales de lunes a viernes en los centros de educación ambiental de Viérnoles (Torrelavega) o de Villardeciervos (Zamora) en las comunidades autónomas de Cantabria y Castilla León respectivamente. En cada turno coinciden grupos de dos centros distintos que realizan tanto actividades enmarcadas en el proyecto de los Centros de Educación Ambiental como las de su propio proyecto de participación.

El objetivo del programa es el desarrollo de proyectos de educación ambiental que fomenten la adquisición de conocimientos, hábitos y comportamientos conducentes al cuidado y la mejora del entorno medioambiental. Se pretende también que las actividades que realizan los estudiantes les lleven a la reflexión, el compromiso y la actuación responsable hacia el entorno.

Las ayudas para el 2014 se convocaron por Resolución de 31 de marzo de 2014 (BOE 11 de abril)[272], de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. En la misma, se establecieron dos periodos de participación, el primero, del 26 de mayo al 20 de junio de 2014, en el centro de educación ambiental de Villardeciervos, y el segundo, del 22 de septiembre al 28 de noviembre, en los dos centros de la convocatoria (Villadeciervos y Viérnoles). El importe total destinado a las correspondientes ayudas ascendió a 160.662,35 euros.

La adjudicación de las ayudas se resolvió mediante Resolución de 22 de mayo de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. En el año 2014, 181 centros (4.344 alumnos) solicitaron ayudas para participar en esta actividad. Finalmente se concedieron 1.152 ayudas para alumnos de 48 centros educativos del territorio nacional.

271. < https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes-entidades/no-universitarios/becas-educacion-ambiental.html >
272. < BOE-A-2014-3905 >

Plan de extensión del primer ciclo de Educación Infantil. Plan Educa3

El plan para financiación de plazas públicas del primer ciclo de Educación Infantil, denominado «Plan Educa3»[273], supone el compromiso del Gobierno español para fomentar la extensión del primer ciclo de Educación Infantil mediante la creación de nuevas plazas en escuelas infantiles a fin de atender a la conciliación de la vida familiar, personal y laboral.

Las actuaciones desarrolladas en el marco del «Plan Educa3», vigente en el periodo 2008-2014 a través de los convenios firmados con las comunidades autónomas, han permitido la creación o ampliación de 1.455 escuelas infantiles con un total de 86.145 plazas en 15 comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En el año 2011, por Acuerdo de Consejo de Ministros, se aprueban los criterios de distribución del crédito, así como la distribución resultante, para la aplicación en ese mismo año del plan de extensión e impulso del primer ciclo de educación infantil «Educa3», aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación (Resolución de 3 de junio de 2011, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial[274]). Asimismo, se suscribieron los respectivos convenios de colaboración con las comunidades autónomas que participaron en el programa. La vigencia de los mencionados convenios se extendió hasta el 31 de diciembre de 2013. Esta actuaciones fueron asumidas en su totalidad por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con el objeto de finalizar las actuaciones ya comprometidas por los Convenios, por Resolución de 22 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial[275], se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a suspender, con las comunidades autónomas que lo soliciten formalmente antes del 31 de diciembre de 2013, la vigencia de los mencionados Convenios del «Plan Educa3». No obstante, la vigencia de estos Convenios podrá prorrogarse siempre que las comunidades autónomas acrediten el estado de ejecución de las actuaciones a 31 de diciembre de 2013. Los Convenios cuya vigencia no sea expresamente prorrogada antes del 28 de febrero de 2014 se entenderán extinguidos de pleno derecho.

Así, las comunidades autónomas de Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Galicia y Región de Murcia, que tenían suscrito convenio de colaboración en 2011, solicitaron de forma motivada al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la prórroga del convenio, ampliando así la vigencia para la finalización de las actuaciones de ejecución del programa hasta el 31 de diciembre de 2014. Cada una de estas cinco comunidades autónomas formalizaron con el Ministerio las correspondientes adendas[276] de ampliación. En la tabla C4.27 se recogen los importes comprometidos en las adendas de cada una de la comunidades autónomas para la prórroga del convenio 2011 del «Plan Educa3».

Tabla C4.27
Adendas 2014 de las comunidades autónomas que prorrogaron los convenios de 2011 para la financiación del «Plan Educa3».

	Importes (euros)
Castilla y Léon	3.684.923,53
Canarias	2.964.475,75
Comunidad Valenciana	3.439.085,65
Galicia	5.286.521,00
Región de Murcia	3.207.140,33

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

273. Más información del «Plan Educa3», se puede consultar en el informe 2012 sobre el sistema educativo.
< http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b815e9f62 >
274. < BOE-A-2011-10722 >
275. < BOE-A-2014-1255 >
276. Canarias < BOE-A-2014-3845 > ; Castilla y León < BOE-A-2014-3848 > ; Comunidad Valenciana < BOE-A-2014-3849 >; Galicia < BOE-A-2014-3846 >; Región de Murcia < BOE-A-2014-3847 >

La cooperación con las corporaciones locales

La cooperación de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación y puesta en práctica de la política educativa constituye uno de los principios y fines recogidos en la vigente Ley Orgánica de Educación. Aun cuando las corporaciones locales no tengan asignadas competencias directas en materia educativa, desempeñan una importante función en el sistema educativo debido a su proximidad a los ciudadanos.

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, 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 en los consejos escolares. Además de los aspectos mencionados reconocidos en la legislación, cada vez hay más actividades de apoyo a la escolarización a través de las comisiones de escolarización y de 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.

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

Las actuaciones emprendidas en materia educativa por los entes municipales y comarcales con frecuencia se acompañan de subvenciones públicas otorgadas por las Administraciones educativas. Así, las acciones desarrolladas en el ámbito de la educación infantil, educación de personas adultas, formación profesional básica, enseñanzas artísticas, servicios de transporte y comedor de los centros y actividades complementarias y extraescolares, suelen ser subvencionadas por las Administraciones titulares del servicio educativo correspondiente.

La relación del Ministerio de Educación 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 2014 se suscribió una adenda al convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) firmado en 2010, que sustituyó al firmado en 2004. La finalidad del mismo es la puesta en marcha de proyectos conjuntos en materia de educación a desarrollar en el ámbito local para mejorar su calidad y contribuir a la plena integración de la acción educativa en la vida local.

En el año 2014 se incluyeron, en el marco de este convenio, un conjunto de acciones que han supuesto una aportación económica por parte del Ministerio de Educación de 44.000 euros.

En lo que se refiere a las acciones formativas organizadas por la FEMP con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se realizaron, a lo largo del curso 2013-2014, las siguientes:

- VII Encuentro entre Entidades Locales. «Bibliotecas Públicas y Escuela».
- Jornadas sobre Escuelas Municipales de Padres y Madres.
- Jornadas sobre Educación Emprendedora.

La cooperación internacional multilateral

Consejo de Europa

En el año 2014 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha participado en el Comité de Dirección de Políticas y Prácticas en Educación (Estrasburgo, 25-27 de marzo), en el que se debaten las iniciativas educativas de los miembros del Consejo de Europa.

Asimismo, el Ministerio ha intervenido, a lo largo del curso escolar objeto del presente INFORME, en diversas reuniones convocadas por el Consejo de Europa:

- «Calidad e inclusión en educación: el papel único de las lenguas», conferencia intergubernamental en Estrasburgo (18-19 de septiembre de 2013).

– «Calidad de la educación y competencias lingüísticas para la sociedad del siglo XXI: tradiciones, retos y visiones» conferencia celebrada en Graz, Austria (20-21 de marzo de 2014).

– «La imagen y la ética profesional de los docentes», conferencia en Estrasburgo (24-25 de abril de 2014).

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del CNIIE, forma parte de la «Red de coordinadores para la educación en ciudadanía democrática y derechos humanos» del Consejo de Europa. Los coordinadores de esta Red son designados oficialmente como representantes de los Estados pertenecientes a la Convención Cultural Europea en coordinación con el Consejo de Europa en esta área. Durante el curso 2013-2014 la Red de coordinadores ha desarrollado distintas actuaciones en las que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha participado:

– XXI reunión de la «Red de coordinadores para la educación en ciudadanía democrática y derechos humanos», celebrada en el marco del 25 Aniversario de la Convención de la ONU sobre los Derechos de la Infancia, en Baku, los días 20 y 21 de mayo de 2014, bajo los auspicios de la Presidencia de Azerbaiyán y del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Entre las cuestiones tratadas, se destaca la información relativa al programa del Consejo de Europa «Aprendiendo la democracia y los derechos humanos» sobre los últimos avances y las actividades organizadas en torno al mismo.

  Además, se prestaron atención a los siguientes temas:

  ◦ La «Infancia en situación de vulnerabilidad». Contribuir al cambio por medio de la Educación en ciudadanía y derechos humanos.

  ◦ Desarrollo de competencias para la cultura democrática y el diálogo intercultural.

– «La Enseñanza de temas controvertidos en la Escuela: desarrollo de un programa de formación eficaz para el profesorado», proyecto que se enmarca en la segunda fase del programa de proyectos piloto «Derechos humanos y democracia en acción» del Consejo de Europa. Este proyecto, que se desarrollará durante un año con la financiación del Consejo de Europa y de la Unión Europea, fue aprobado por el Consejo de Europa en mayo de 2014.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

España ha continuado asistiendo a las reuniones periódicas del Comité de Educación y del Comité Director del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), así como a distintos encuentros internacionales, como seminarios y reuniones de grupos de expertos y de trabajo sobre distintos temas, participando como en años anteriores en las reuniones de los siguientes proyectos:

– Proyecto de Indicadores de la Educación de OCDE, Proyecto PIRLS, cuyo objetivo es establecer y completar un amplio conjunto de indicadores de la Educación.

– Proyecto PISA, sobre la evaluación de las competencias de los alumnos a los 15 años de edad en materia de lengua, matemáticas y ciencias.

– Proyecto relativo a la encuesta sobre profesorado, enseñanza y aprendizaje (TALIS), cuyo objetivo es proporcionar indicadores y análisis que permitan a los países desarrollar, implantar y evaluar sus políticas en relación con el profesorado.

– Programa Intencional para la Evaluación de las competencias de los Adultos (PIAAC).

– Programa para la Gestión de la Educación Superior (IMHE[277]).

– Red sobre Educación y Atención a la infancia (ECEC).

Asimismo, se está poniendo en marcha el proyecto de PISA para centros escolares (*PISA for schools)*.

Como lleva haciendo desde 2005, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte traduce al español la publicación *Education at a Glance-OECD Indicators*, cuya última edición ha sido «Panorama de la Educación 2014: Indicadores de la OCDE».

277. *Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)*; < http://www.oecd.org/edu/imhe/ >

Por otro lado, la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades ha coordinado los trabajos interministeriales para la elaboración de una Estrategia para el desarrollo de competencias en España con el apoyo de la OCDE.

Además, el Ministerio ha participado en diversos encuentros internacionales organizados por OCDE:

- Reunión informal de Ministros de la OCDE (Estambul, 2-3 de octubre de 2013).
- «Sistemas educativos complejos. Entendiendo la complejidad: el futuro del gobierno de la educación», conferencia celebrada en Oslo (Noruega), (10 de febrero de 2014).
- «Cómo orientar mejor las políticas docentes. Lecciones políticas en comparaciones internacionales» (Tokio-Japón, 25-26 de junio de 2014).

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

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está involucrado en diferentes proyectos educativos de la UNESCO y ha elaborado, en el curso académico 2013-2014, los informes que le han sido solicitados:

- Informe relativo a las medidas para la aplicación de la Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio.
- Informe sobre Educación para Todos (revisión nacional para 2015).

Por otra parte, expertos del Ministerio asistieron a otras actividades organizadas por la UNESCO:

- Foro sobre «alfabetización informacional y mediática» (París, 27- 28 de mayo de 2014).
- 2.º Foro Mundial para la Educación. «Educación, empleo y equidad: soluciones que transforman la sociedad mundial» (Dubái, 15-17 de marzo de 2014).

Además, España, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ha participado durante el año académico 2013-2014 en diversos proyectos que se encuadran en el Acuerdo Marco relativo al Fondo Fiduciario España/UNESCO de cooperación para el desarrollo, cuyos beneficiarios son preferentemente los países y regiones cuya lengua oficial es el español o mantengan lazos históricos y culturales con España.

Asimismo, con base en dicho Acuerdo, se ha financiado y llevado a cabo, en colaboración con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, el proyecto de «Desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos», que comprende las siguientes acciones:

- X Jornadas de Cooperación con Iberoamérica en Educación Especial y educación inclusiva en octubre de 2013.
- Sistematización de programas y experiencias innovadores en educación inclusiva.
- Pasantías entre los países de los técnicos de los ministerios de Educación en el área de educación inclusiva para fortalecer la cooperación Sur-Norte-Sur.
- Implementación del Sistema de Información Regional de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), con el objetivo de visibilizar y obtener información sobre el alumnado con discapacidad para facilitar la toma de decisiones y la elaboración de políticas educativas en la región.
- Realización de una investigación sobre accesibilidad y educación con la participación de todos los países.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la OEI se rige por el Convenio Marco que ambas instituciones firmaron en 2003, y por el que se realizaron proyectos y programas de cooperación educativa de interés mutuo. Específicamente, en el curso 2013-2014, dicha colaboración se ha concretado en el desarrollo de proyectos de refuerzo institucional sobre los sistemas educativos iberoamericanos a través de pasantías, buenas prácticas y seminarios.

Asimismo, a lo largo del curso escolar objeto de este INFORME, el Ministerio participó activamente en las siguientes conferencias e iniciativas:

- XXIII Conferencia de Ministros de Educación (Panamá, 12 de septiembre de 2013).
- Encuentro sobre movilidad y formación de docentes (Montevideo, 6 de noviembre 2013).

– X Foro Latinoamericano de Educación organizado por Fundación Santillana (Buenos Aires, 26-28 de mayo de 2014).

– I Jornadas Iberoamericanas de Cooperación Educativa en educación inclusiva, enmarcadas en el Programa «Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios» (Santo Domingo, 13-14 de junio de 2014).

– Reunión PIA (Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas jóvenes y Adultas). (Ciudad de México, 18 de junio de 2014).

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación Inicial o infantil

La «Red intergubernamental iberoamericana de cooperación para la educación inicial» (REDIN) se crea en 2008 con la finalidad de contribuir al desarrollo de la atención y educación de la primera infancia, y constituirse como un instrumento de cooperación técnica para el desarrollo, fortalecimiento y difusión de la educación inicial e infantil. Está integrada por los Ministerios o Secretarías de Estado de educación de los países iberoamericanos, mediante sus departamentos, direcciones generales y/o unidades responsables de la Educación Inicial, Infantil o equivalentes. España, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es miembro integrante de esta Red desde 2008.

En los días 4 al 7 de noviembre de 2013, REDIN celebró las «IV Jornadas de Cooperación sobre Educación Infantil» en Asunción (Paraguay). Las jornadas fueron organizadas por el Ministerio de Educación de España con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.

Cooperación multilateral con otros organismos internacionales

– Secretariado de los Ministros de Educación del sudeste asiático (SEAMEO) y Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN). España es miembro de SEAMEO desde 2007, como país asociado. Desde entonces se vienen realizando negociaciones para ampliar las relaciones de colaboración en este entorno.

– Foro Asia-Europa (ASEM-ASEF). Durante este curso escolar, el Ministerio de Educación, Cutlura y Deporte ha participado en las reuniones de Ministros de Educación y en sus correspondientes actividades preparatorias.

La cooperación internacional bilateral

Las actividades educativas de cooperación bilateral surgen al amparo de una serie de convenios de cooperación educativa y cultural con diversos países. Su cumplimiento exige, tanto la realización de intercambios de profesores y otros expertos, como el envío de material pedagógico y lingüístico. Las más importantes efectuadas a lo largo del periodo de referencia fueron:

– Acuerdo de cooperación educativa entre el Reino de España y la República de Turquía, realizado en Estambul el 3 de octubre de 2013; entró en vigor el 27 de mayo de 2014 (BOE 17 de junio)[278].

– Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos de educación superior universitaria entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República de Colombia, realizado en Mar del Plata el 4 de diciembre de 2010; entró en vigor el 7 de abril de 2014 (BOE 8 de agosto)[279].

– Se han firmado los siguientes memorandos sobre diversas áreas de la enseñanza:

  ◦ Memorando de Entendimiento en el ámbito de la Formación Profesional entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación Nacional de Francia, de 27-11-2013.

  ◦ Memorando de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica, de 2-12-2013, en el ámbito de las nuevas tecnologías en la educación de las personas adultas.

  ◦ Memorando de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación Superior, Investigación Científica y Formación Profesional de Marruecos, de 9-12-2013, en el ámbito de la enseñanza superior.

278. < BOE-A-2014-6393 >
279. < BOE-A-2014-8569 >

- Memorando de entendimiento entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte de 19-5-2014, para la cooperación en materia de educación universitaria, educación superior y formación profesional.
- Durante el curso 2013-2014 también se han firmado Memorandos de Entendimiento para la enseñanza del español con instituciones educativas de los siguientes países: Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Filipinas, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia y Reino Unido.

– Programas que se sustentan en acuerdos bilaterales:
  - Auxiliares de conversación extranjeros en España y españoles en otros países. El programa consistente en el intercambio de ayudantes de profesorado de lengua entre España y diversos países con el objetivo de facilitar a los licenciados o estudiantes universitarios de lenguas modernas el perfeccionamiento de las lenguas en los países de acogida y, como contrapartida, que colaboren a la enseñanza de su lengua materna en dichos países.
  - Auxiliares de conversación en Estados Unidos y Canadá. Concretamente ayudantes de lengua española que desarrollan tareas docentes en centros de enseñanza primaria, secundaria y superior de estos dos países, para la difusión de nuestra lengua.
  - Profesores bilingües visitantes en Estados Unidos y Canadá. Esta actividad tiene lugar de acuerdo con los memorandos suscritos entre los países mencionados y España. Se realiza la selección mediante convocatoria pública de candidatos españoles para ejercer funciones docentes en centros de primaria y secundaria de estos países.
  - Secciones en institutos bilingües. En los planes y acuerdos de cooperación con los ministerios de educación de diversos países se desarrolla el programa Secciones Españolas en Institutos Bilingües; para ello, los citados países ofertan plazas de profesores de enseñanza secundaria a licenciados españoles para que ejerzan su labor docente en las secciones bilingües de sus centros educativos, previa selección mediante convocatoria pública. España subvenciona un complemento a la remuneración que perciben los profesores contratados por los países en que desarrollan sus funciones. El programa incluye un festival internacional de teatro escolar en español que se celebra anualmente y el envío de material didáctico y educativo en español a los centros que disponen de secciones bilingües.
  - Intercambio de alumnos. Actividades dentro de la Unión Europea destinadas a intercambios de alumnos y alumnas para un mayor conocimiento cultural mutuo y el perfeccionamiento de la lengua.

El alcance, en términos cuantitativos, de buena parte de estos programas y la correspondiente desagregación de los datos según diferentes criterios –países concernidos, comunidades autónomas, número de alumnos, número de centros, etc.– se detallará más adelante en el epígrafe «C5.1. La educación en el exterior».

C5. Políticas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

C5.1. La educación en el exterior

La acción que, en materia educativa, realiza el Estado español fuera del territorio nacional tiene su marco reglamentario en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio[280], por el que se regula la acción educativa española en el exterior, parcialmente modificado, completado por el Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre[281], por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 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.

A fin de garantizar esta presencia, se establece una red de atención educativa en el exterior que abarca las siguientes acciones: centros docentes de titularidad del Estado español, centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español, secciones españolas de centros docentes de titularidad extranjera, Escuelas Europeas, Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, centros de convenio, secciones bilingües de Europa

280. < BOE-A-1993-20613 >
281. < BOE-A-2002-21183 >

Central y Oriental, China y Turquía, *International Spanish Academies*, centros privados españoles en el extranjero, 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 distintas acciones antes mencionadas, así como todas las actuaciones derivadas de lo establecido en las citadas normas.

Novedades normativas

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) modificó el apartado 4 del artículo 107. Régimen jurídico[282] de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): «Corresponde al Gobierno la regulación y la gestión de los centros docentes públicos españoles en el exterior», añadiendo el siguiente texto «a cuyos efectos podrá dictar normas singulares en la aplicación de esta Ley a dichos centros en atención a sus especiales circunstancias».
- Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero[283], por el que se modifica el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero[284], por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia, relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles.
- Ley 2/2014, de 25 de marzo[285], de la Acción y del Servicio Exterior del Estado.
- Resolución de 30 de mayo de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen los criterios y los procedimientos para la elaboración y aprobación de la oferta formativa de los centros docentes españoles en el exterior.
- Orden ECD/1926/2014, de 13 de octubre[286], por la que se modifica la Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por la que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior.

Centros docentes de titularidad del Estado español

España cuenta en la actualidad con 22 centros educativos en el exterior cuya titularidad corresponde al Estado. En estos centros se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español de los niveles anteriores a la universidad, de acuerdo a la siguiente distribución: 8 centros de Educación Infantil y Primaria; 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato –uno de los cuales ofrece también ciclos de Formación Profesional–; 9 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.

Para cumplir su cometido, los centros en el exterior, además de desarrollar su actividad académica habitual, realizan actividades interdisciplinares, interculturales y extraescolares con el fin de proyectar y difundir la lengua y la cultura española. Durante el curso 2013-2014 el Estado español, en los 22 centros de titularidad propia en el exterior, repartidos en 7 países, contaba con un total de 677 profesores para atender a un total de 8.662 alumnos. 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 C5.1. De los 7 países donde están situados este tipo de centros, destaca Marruecos, que, con 11 centros y 347 profesores, atendió en el curso 2013-2014 a 4.525 alumnos.

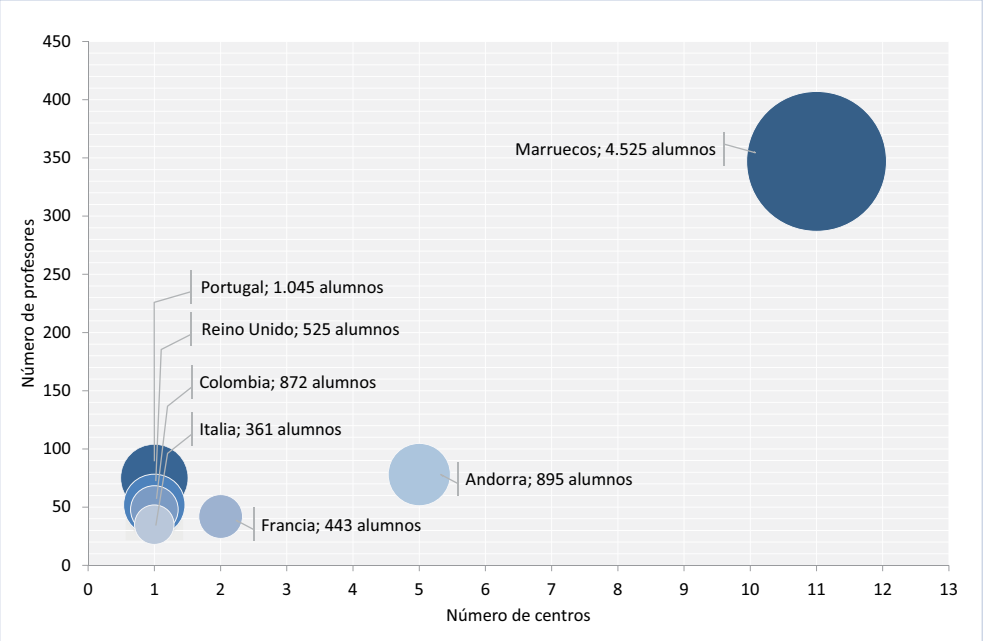
Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español

En virtud del artículo 21 del Real Decreto 1027/1993, anteriormente citado, 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.

En la actualidad el Estado español participa en dos centros: el colegio hispano-brasileño «Miguel de Cervantes» de Sao Paulo (Brasil) y el colegio «Parque de España» de Rosario (Argentina). En ambos casos se obtiene la doble titulación española y del país, y el reconocimiento de los estudios cursados está regulado de acuerdo con

282. < BOE-A-2006-7899, artículo 107 >
283. < BOE-A-2014-2358 >
284. < BOE-A-2015-4130 >
285. < BOE-A-2014-3248 >
286. < BOE-A-2014-10705 >

Figura C5.1
Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c501.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

la normativa específica de los dos países, por una orden ministerial, de 20 de julio[287] de 2001, modificada por la Orden ECI/1044/2008, de 4 de abril[288], en el caso de Sao Paulo; y 28 de noviembre[289] de 1996 en el de Rosario.

Las características generales de este tipo de centros son las siguientes:

- Están dirigidos o codirigidos por funcionarios 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.

El número de alumnos y de profesores de estos dos centros durante el curso 2013-2014 se muestra en la figura C5.2.

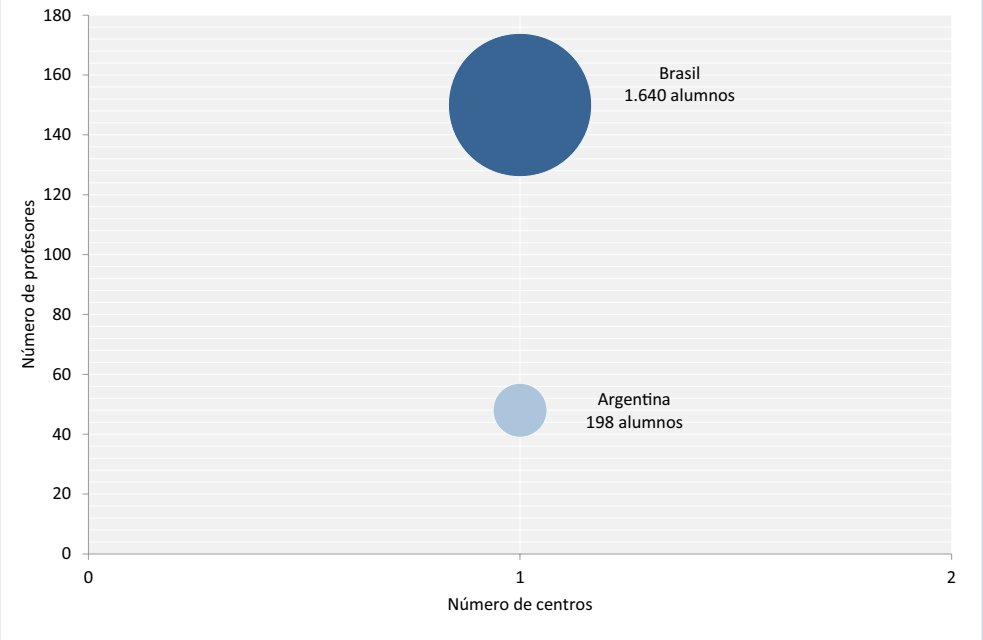
Secciones españolas en centros de otros Estados

Con el objetivo de impulsar las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas en la educación reglada no universitaria de otros países, estos centros educativos de excelencia académica ofrecen enseñanzas en español integradas en su propio sistema educativo. Las secciones españolas se crean en centros docentes de otros estados o de organismos internacionales. En el curso 2013-2014 existían 29 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 española, y de geografía e historia de España, según los currículos acordados por ambas partes. Al finalizar sus 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 además los títulos españoles.

287. < BOE-A-2001-16754 >
288. < BOE-A-2008-6780 >
289. < BOE-A-1996-27790 >

Figura C5.2
Centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Año 2013[1]



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c502.pdf >

1. Los datos son del año 2013 al coincidir el curso escolar en los países del hemisferio austral con el año natural.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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:

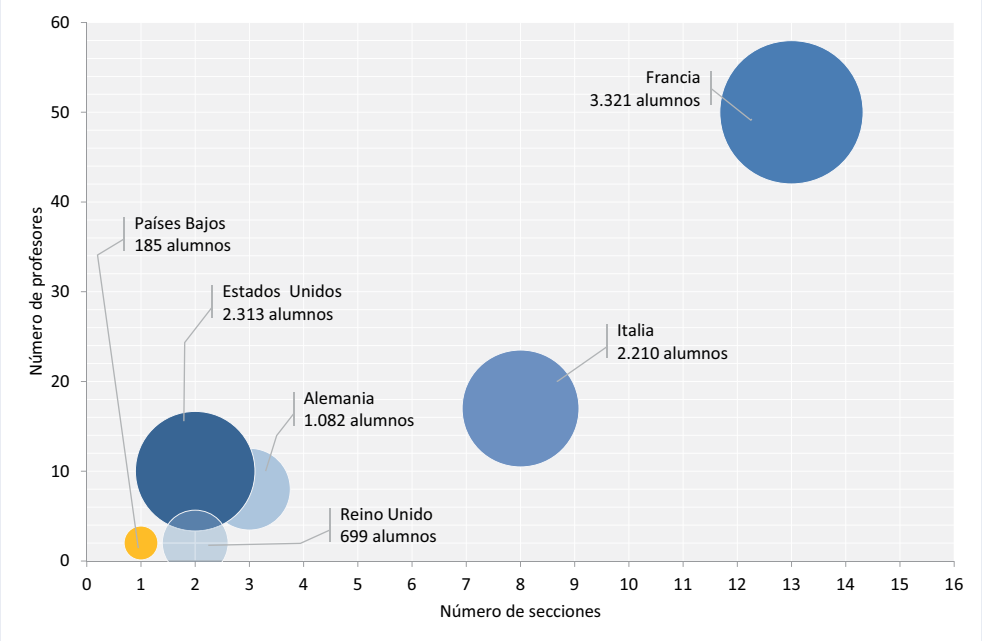
- En Alemania funcionan tres experiencias de promoción del español en centros escolares de Berlín, Bad Nenndorf y Hamburgo. En esta última ciudad, la sección imparte sus enseñanzas según un modelo bilingüe hispano-alemán en dos centros de la educación primaria alemana y dos de educación secundaria.
- En Estados Unidos hay dos secciones españolas: una en Nueva York, en las etapas de primaria y secundaria de la *United Nations International School* (UNIS), y otra en el distrito escolar público de Miami-Dade, en el Estado de Florida, de la que dependen 7 centros que están integrados en el Programa de Estudios Internacionales (PEI) del distrito. Los estudiantes de estos últimos 7 centros norteamericanos obtienen, además de los propios, los títulos españoles correspondientes.
- Francia, país en el que se implantó en primer lugar este Programa, contaba en el curso al que se refiere el presente INFORME con trece 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 ocho secciones, ubicadas en centros de Educación Secundaria de Ivrea, Turín, Roma, Cagliari, Sassari, Palermo y Maglie.

– En los Países Bajos se cuenta con una sección española, creada en el curso 2001-2002 y ubicada en el centro de secundaria 'Het Amsterdam Lyceum' de Amsterdam.

– En el Reino Unido funcionan dos secciones españolas. Desde el curso 2005-2006, una sección española en Liverpool. Se desarrolla en cuatro colegios de Primaria, en los que se ofrece el estudio de la lengua española por medio de asignaturas como Educación Física o Matemáticas, y en un instituto de secundaria, en el que se imparten enseñanzas de ciencias sociales. En Cumbria, en Milnthorpe, funciona una sección española desde 2012, que está implantada en la 'Dallam School', un centro educativo de secundaria.

Los datos correspondientes a las secciones españolas en centros de titularidad de otros estados durante el curso 2013-2014 se representan en la figura C5.3.

Figura C5.3
Secciones españolas en centros docentes de otros Estados. Número de secciones, profesores y alumnos. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c503.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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, así como su identidad como ciudadanos europeos. Ofrecen una educación multicultural y multilingüe a sus alumnos, que son, de forma prioritaria, los hijos e hijas de los funcionarios de las instituciones europeas. La enseñanza de la lengua materna del alumnado constituye un criterio prioritario.

Las Escuelas Europeas constituyen un organismo intergubernamental que es gestionado de manera conjunta por los 27 Estados miembros de la Unión Europea. Se crean oficialmente en Luxemburgo el 12 de abril de 1957 con la firma del Estatuto de la Escuela Europea. Para España, el Estatuto entró en vigor el 1 de septiembre de 1986, de conformidad con lo establecido en el artículo 31.3 del mismo (BOE del 30 de diciembre[290] de 1986). Un nuevo texto revisado del Estatuto se firmó en Luxemburgo el 17 de junio[291] de 1994 (DOCE L-212/15).

Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centro de enseñanza pública en los respectivos países y tienen un sistema educativo propio en tres ciclos o etapas:

290. < BOE-A-1986-33754 >
291. < http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/410/SW1-21994A0817es.pdf >

– Ciclo de educación maternal o infantil: de los 4 a los 6 años de edad.

– Ciclo de primaria: cinco cursos de duración, de los 6 a los 11 años de edad.

– Ciclo de secundaria: siete cursos de duración, de los 11 a los 18 años de edad.

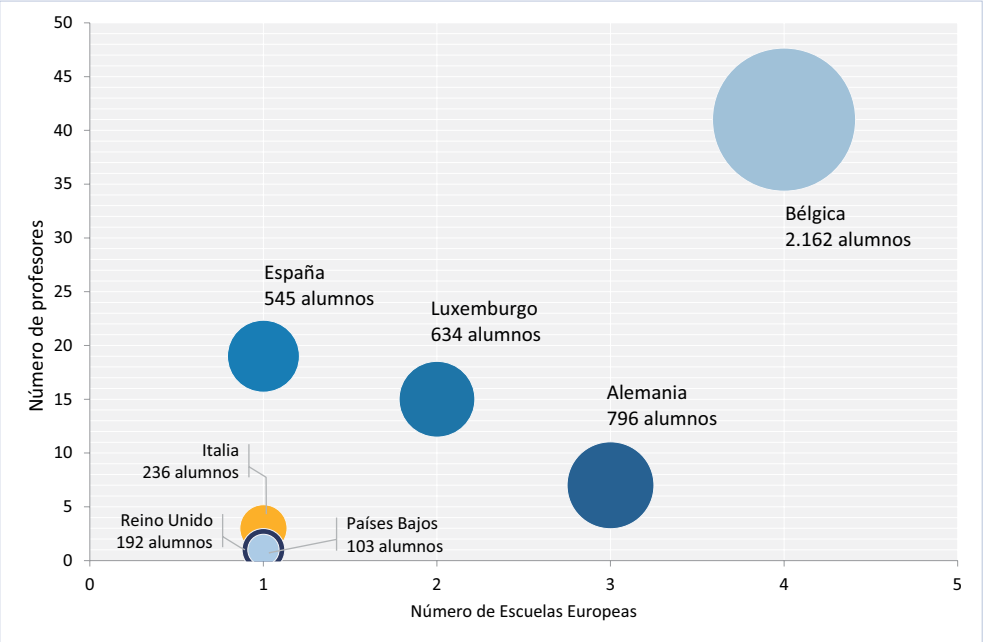
Al finalizar la educación secundaria obtienen el título de Bachillerato Europeo, que goza del mismo estatuto que los títulos y pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea.

El alumnado se divide por secciones lingüísticas, de modo que existen secciones lingüísticas de quince de las lenguas oficiales de la Unión Europea. En aquellas escuelas donde existe sección española, las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria se imparten en su totalidad en lengua española. En Secundaria, las diferentes áreas se imparten en español y en la primera lengua extranjera del alumno, que debe ser el alemán, el francés o el inglés.

Las Escuelas Europeas que cuentan con sección española son las de Alicante, Bruselas I, Bruselas III, Luxemburgo I y Múnich; en esta última, la sección española solo está creada en los ciclos de infantil y primaria. En aquellas donde no está creada oficialmente la mencionada sección –como es el caso de las escuelas de Bergen, Bruselas II, Bruselas IV, Culham, Frankfurt, Karlsruhe, Luxemburgo II, Mol y Varese y el ciclo de secundaria de la Escuela de Múnich– se imparte español como lengua extranjera (Lengua III, Lengua IV y Lengua V del currículo), pudiendo recibir el alumnado español, en algunos casos, clases de español como lengua materna.

Los datos totales de alumnado y profesorado de las doce Escuelas Europeas que contaban con presencia española en el curso 2013-2014 se muestran en la figura C5.4.

Figura C5.4
Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c504.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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, Cultura y Deporte 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[292] y la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre[293], que regula sus enseñanzas.

Las ALCE 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 los casos en que no existe esa posibilidad, la Administración educativa española garantiza las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas con profesorado propio a través de su red de aulas organizadas al efecto para impartir clases fuera del horario escolar.

Con objeto de propiciar la coordinación del profesorado, la participación ordenada de los diferentes sectores que forman 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".

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 han creado la plataforma virtual «Aula Internacional» y materiales didácticos para ser utilizados en línea a través de esta plataforma. Desde el año 2009 se vienen impartiendo cursos de formación al profesorado sobre el uso de esta plataforma virtual en entorno Moodle.

En el curso 2013-2014 se ha generalizado 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 los próximos años.

Se cuenta con el apoyo de CIDEAD para la Administración de la plataforma«Aula Internacional» y para la creación de los materiales.

Los datos correspondientes a las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas en el exterior durante el curso 2013-2014 se indican en la tabla C5.1.

Otros programas de Educación en el Exterior

Centros de convenio con otras instituciones

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 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[294], 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[295] de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. En contrapartida, el alumnado que cursa estos estudios recibe una doble titulación: la de su propio país y la española correspondiente, otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Trece eran los centros de convenio en el curso 2013-2014: en Buenos Aires (Argentina), Belo Horizonte (Brasil), Curicó (Chile), Viña del Mar (Chile), Cali (Colombia), San José (Costa Rica), Quito (Ecuador), San Salva-

292. < BOE-A-1993-20613 >
293. < BOE-A-2010-18555 >
294. < BOE-A-2010-14842 >
295. < BOE-A-2011-12868 >

dor (El Salvador), Guatemala (Guatemala), México D.F. (México), Veracruz (México), Santo Domingo (República Dominicana) y Montevideo (Uruguay). En la tabla C5.2 aparecen reflejados los datos de la distribución del alumnado en los trece centros con convenio por niveles educativos.

Tabla C5.1
Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores. Curso 2013-2014

	Agrupaciones	Aulas	Alumnos	Profesores
Alemania	3	88	2.609	30
Australia	1	12	381	6
Austria	0	1	93	1
Bélgica	1	30	1.390	12
Canadá	0	1	40	1
EE.UU.	1	6	860	9
Francia	2	91	2.365	24
Luxemburgo	0	1	107	1
Países Bajos	1	19	610	6
Reino Unido	1	25	1.595	10
Suiza	4	97	4.366	44
Total	14	371	14.416	144

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla C5.2
Número y ubicación de los Centros de Convenio en el exterior. Alumnos por etapas. Curso 2013-2014

	Centros	Alumnos		
		Total	Ed. Infantil y Primaria	ESO y Bachillerato
Argentina(1)	1	899	527	362
Brasil[1]	1	1.547	1.052	495
Chile[1]	2	2.719	1.115	1.604
Colombia	1	1.172	644	528
Costa Rica(1)	1	1.036	532	504
Ecuador	1	568	336	232
El Salvador(1)	1	1.440	737	703
Guatemala(1)	1	779	461	318
México	2	4.272	2.072	2.200
República Dominicana	1	778	507	271
Uruguay(1)	1	667	387	280
Total	13	15.867	8.370	7.497

1. Los datos corresponden al año 2013 por coincidir el curso escolar en los países del hemisferio austral con el año natural, salvo en Colombia, Ecuador, México y República Dominicana, donde el curso corresponde, efectivamente, al 2013-2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Secciones bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía

El principal objetivo del programa de secciones bilingües en países de Europa Central y Oriental, China y Turquía es la promoción de la lengua y la cultura españolas en el contexto de una demanda creciente de programas bilingües y de enseñanza de idiomas, así como impulsar, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español y cultura española en centros públicos, principalmente de enseñanza secundaria. El programa se inició en 1988 con la apertura del primer instituto bilingüe en Budapest, al que siguieron centros de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia. En el curso 2007-2008 se extendió este programa a dos escuelas de excelencia de la República Popular China, en Pekín y en Jinán, y en 2010-2011 a Turquía, con el inicio de una sección en Estambul.

Al concluir sus estudios de Educación Secundaria, el alumnado de las secciones bilingües en Bulgaria, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Rumania y Rusia puede obtener la doble titulación, local y española, en virtud de lo establecido en los convenios bilaterales suscritos por España con los mencionados países.

A partir del año 2009, comenzaron a firmarse también acuerdos de colaboración con centros educativos chinos, al amparo de lo previsto en el Memorando de Entendimiento en materia educativa suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de la República Popular de China, para el establecimiento de secciones de español en los mismos. Se trata de la modalidad más reciente del programa de secciones de español y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es aplicable a los diferentes marcos legales de cada país, distintos modelos de centros y a diferentes etapas educativas, y por la optimación de recursos empleados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que no contribuye a la financiación del profesorado. Esta modalidad se ha extendido a Polonia, donde en el año 2013 se firmaron 18 memorandos de cooperación con *gimnazjums* de dicho país para establecer secciones de español.

Durante el curso 2013-2014, los ministerios de Educación de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia, China y Turquía ofrecieron 131 plazas para licenciados españoles, que fueron contratados como profesores y profesoras de Enseñanza Primaria y Secundaria para impartir en español distintas áreas en las secciones españolas de los institutos bilingües de dichos países, de conformidad con los convenios de cooperación cultural, educativa y científica vigentes entre España y estos países. Las plazas ofrecidas se anunciaron en convocatoria pública, mediante Resolución de 15 de abril de 2013[296], de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

El profesorado español, contratado por las autoridades de los respectivos países, tiene el régimen de trabajo que se establece en los distintos contratos que dichas autoridades suscriben con los interesados, y percibe unas retribuciones equivalentes a las de un profesor de Enseñanza Secundaria del país de que se trate, teniendo asimismo derecho a alojamiento gratuito y a asistencia sanitaria. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a su vez, otorga dos ayudas por profesor, una complementaria del sueldo y otra para gastos de desplazamiento.

Además de la ayuda al profesorado ya citada, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte contribuye a este programa con el envío de material didáctico a los centros, la asignación de ayudas de estudio a su alumnado, así como la organización de un festival europeo de teatro en español. En el año 2014, el festival se celebró en Sofía (Bulgaria).

En resumen, el número total de secciones bilingües de español en estos países durante el curso 2013-2014, fue de 63, distribuidas en 9 países. Los datos de alumnos y profesores en este programa se muestran en la tabla C5.3.

International Spanish Academies

El programa International Spanish Academies (ISA) nace de la cooperación educativa entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 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 –160 en el curso 2013-2014–; participación de auxiliares de

296. < BOE-A-2013-4348 >

Tabla C5.3
Secciones Bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía. Número de profesores y alumnos. Curso 2013-2014

	Profesores españoles	Alumnos		
		Total	Sección Bilingüe	Español como Lengua extranjera
Bulgaria	14	4.456	3.475	981
China	2	432	208	224
Eslovaquia	28	2.277	1.286	991
Hungría	18	1.624	1.098	526
Polonia	29	5.210	2.384	2.826
República Checa	20	1.900	905	995
Rumanía	10	3.879	1.287	2.592
Rusia	9	3.751	933	2.818
Turquía	1	470	235	235
Total	131	23.999	11.811	12.188

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

conversación españoles –26 en el curso 2013-2014–; cursos de formación organizados por la Consejería de Educación, tanto a nivel estatal (Estados Unidos) como provincial (Canadá); realización de un seminario anual para directores de ISA; becas de formación de profesores en universidades españolas; envío anual de materiales didácticos a cada escuela de nueva incorporación al programa; posibilidad de conseguir el DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), en colaboración con el Instituto Cervantes, como certificación que garantice niveles comunes de competencia lingüística (basados en el Marco común europeo de referencia de las lenguas) al finalizar los estudios.

En el curso 2013-2014 el programa atendió a 35.694 alumnos repartidos en los 131 centros (27 en Canadá y 104 en Estados Unidos).

Centros españoles en el exterior de titularidad privada

Son centros educativos de titularidad privada que, a todos los efectos, imparten en el extranjero el currículo del sistema educativo español. Estos centros se rigen por normas propias, en ocasiones parciamente 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, Cultura y Deporte realiza las supervisiones correspondientes a través de la Inspección Educativa, ya que al alumnado de estos centros se les otorgan las titulaciones españolas. En la tabla C5.4 se muestra la relación de los centros privados españoles en el extranjero y su ubicación.

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 400 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, Cultura y Deporte 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

Tabla C5.4
Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2013-2014

País	Ciudad	Denominación específica
Andorra	Andorra la Vella	Sant Ermengol
Andorra	La Massana	Collegi del Pirineu
Andorra	Les Escaldes	Sagrada Familia
Andorra	Santa Coloma	Colegio Madre Janer
Francia	Saint Nicolas la Chapelle	SEK-Les Alpes
Guinea Ecuatorial	Bata	Colegio Español Consulado General de España
Guinea Ecuatorial	Malabo	Colegio Español
Irlanda	Bray	Elian's Dublin
Irlanda	Bray	San Estanislao de Kostka
Irlanda	Youghal, Co Cork	Youghal International College
República Dominicana	Higuey-La Altagracia	Juan Pablo Duarte

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Cooperación Internacional. Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de conversación que promocionen 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, Cultura y Deporte convoca anualmente plazas en centros de enseñanza primaria y secundaria de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Reino Unido y Nueva Zelanda en las que pueden participar maestros, graduados, licenciados o estudiantes españoles de último curso de Educación Primaria, Filología, 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 junto con China, Finlandia, Países Bajos y Portugal, que serán destinados en España a centros de enseñanza primaria y secundaria y escuelas oficiales de idiomas.

En el curso al que se refiere el presente INFORME, el número de auxiliares de conversación españoles en el extranjero ascendió a 930, un 14,8 % menos que en el curso anterior, y el número de auxiliares extranjeros en España fue de 3.663, 6 menos que en la convocatoria anterior. La tabla C5.5 muestra la distribución del número de auxiliares de conversación correspondiente al curso 2013-2014, por país de destino o de procedencia. Por su parte, la figura C5.5 representa la distribución de los Auxiliares de conversación por comunidad autónoma, indicando además el número de ellos que son de lengua inglesa. En dicho curso, el total de auxiliares de conversación de lengua inglesa representaba el 86,9 % del total de auxiliares de conversación.

Profesores visitantes en Estados Unidos y Canadá

El Programa Profesores Visitantes fue creado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 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, sean funcionarios o no, de desarrollar sus capacidades profesionales a través del ejercicio docente en centros educativos de esos países. Los estados y distritos escolares estadounidenses y las provincias canadienses contratan y abonan el salario de los profesores visitantes.

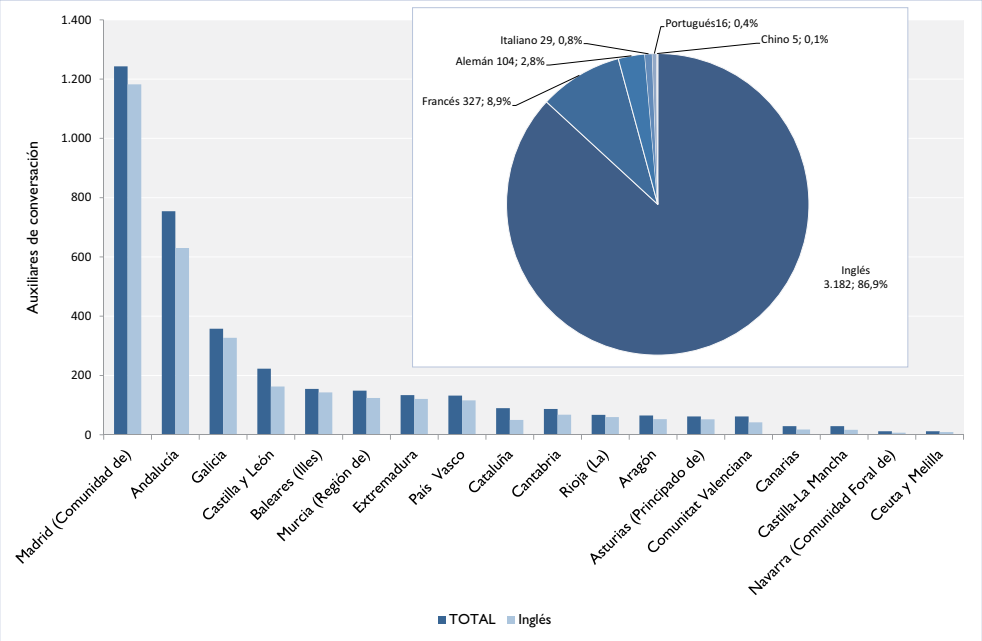
El programa se basa en convenios y acuerdos bilaterales firmados entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y 34 estados de los Estados Unidos y Canadá. El primer convenio se firmó en 1986 con el Departamento de Educación de California. A través de estos acuerdos, los distritos escolares de Estados Unidos y Canadá

Tabla C5.5
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2013-2014

	Total	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España
Alemania	185	111	74
Australia	113	3	110
Austria	68	33	35
Bélgica	46	15	31
Canadá	107	3	104
China	5	0	5
Estados Unidos	2.112	27	2.085
Finlandia	5	0	5
Francia	716	410	306
Irlanda	86	12	74
Italia	54	24	30
Malta	5	5	0
Nueva Zelanda	42	3	39
Países Bajos	5	0	5
Portugal	24	0	24
Reino Unido	1.016	280	736
Total	4.589	926	3.663

Fuente: Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C5.5
Auxiliares de conversación extranjeros en España, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c505.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

participantes contratan y pagan el salario íntegro de los profesores visitantes, de acuerdo con sus diferentes 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 EE.UU. y Canadá obtiene el correspondiente visado de trabajo y es contratado 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.

En el curso 2013-2014 el número de profesores visitantes españoles en EE.UU. y Canadá ascendió a 1.294 (un 14 % más que en el curso anterior); de ellos, 1.258 en EE.UU. y 36 en Canadá (véase la tabla C5.6).

Tabla C5.6
Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2013-2014

	Total	Educación Primaria	Educación Secundaria
Canadá	36	27	9
Estados Unidos	1.258	890	368
Total	1.294	917	377

Fuente: Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Provisión de puestos de personal docente en el exterior

Profesorado

La selección del profesorado para ocupar las plazas vacantes en el exterior, en centros de titularidad del Estado español, en centros de titularidad mixta, en secciones españolas, en centros docentes de titularidad extranjera y en Escuelas Europeas, se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos. Por Orden ECD/2220/2013, de 21 de noviembre[297], se convocaron 114 plazas (un 60,6 % más que en el curso anterior); de ellas 68 fueron para los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y de profesores técnicos de Formación Profesional y 46 para el cuerpo de maestros.

De las plazas convocadas, se cubrieron en dicho concurso 56 plazas de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y 32 plazas de maestros.

De conformidad con lo establecido en el Real Decreto 1138/2002 de 31 de octubre[298], y en la Orden ECD/531/2003 de 10 de marzo[299], modificada por la Orden ECD/1926/2014, de 13 de octubre[300], el procedimiento de selección de los funcionarios docentes se llevó a cabo en dos fases; una fase general en la que se valoraron los servicios docentes prestados, el trabajo desempeñado, la formación alcanzada y los méritos académicos, y una fase específica en la que se consideraron los méritos específicos adecuados a las características de los puestos convocados, debiendo los candidatos realizar una prueba escrita.

De acuerdo con lo establecido en el citado Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, los profesores seleccionados en el concurso público de méritos realizaron un curso de formación, con carácter previo a su incorporación al puesto, en el que se prepararon para las tareas que habrán de llevar a cabo en sus puestos de trabajo. La tabla C5.7 informa sobre los datos de la referida convocatoria de 2014.

297. < BOE-A-2012-12501 >
298. < BOE-A-2002-21183 >
299. < BOE-A-2003-5179 >
300. < BOE-A-2014-10705 >

Tabla C5.7
Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria 2014

	Candidatos presentados	Candidatos admitidos	Candidatos que obtienen plaza	Plazas desiertas
Catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional	838	755	56	12
Maestros	583	496	32	14
Total	1.421	1.251	88	26

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional. Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El profesorado seleccionado ha sido destinado al exterior en régimen de adscripción temporal por un periodo de dos años, prorrogables por un segundo periodo de dos años y un tercer periodo de otros dos años, excepto en el caso de las Escuelas Europeas, que es adscrito por un periodo de dos años prorrogables por un segundo periodo de tres años y un tercero de cuatro años, hasta un máximo de nueve años.

Por otra parte, además de las nuevas plazas provistas, en 2014, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha concedido la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el extranjero a 134 funcionarios del cuerpo de maestros y a 83 de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria, catedráticos y profesores de las escuelas oficiales de idiomas y profesores técnicos de formación profesional.

Asesores técnicos docentes

La selección del profesorado para ocupar plazas vacantes de asesores técnicos se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos. Por Orden ECD/2219/2013, de 21 de Noviembre[301], se convocaron 25 plazas; de ellas, 24 fueron para los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y de catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, y 1 plaza para el cuerpo de maestros.

La tabla C5.8 informa sobre los datos básicos con respecto a la provisión de plazas vacantes de asesores técnicos en el exterior en la referida convocatoria de 2014. De las plazas convocadas, se cubrieron en dicho concurso 22 plazas destinadas a catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y de escuelas oficiales de idiomas, y 1 plaza dirigida al cuerpo de maestros.

Tabla C5.8
Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de asesores técnicos en el exterior. Convocatoria 2014

	Candidatos presentados	Candidatos admitidos	Candidatos que obtienen plaza	Plazas desiertas
Catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas	435	407	22	2
Maestros	62	46	1	-
Total	497	453	23	2

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional. Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El procedimiento de selección de los funcionarios docentes se llevó a cabo en dos fases; una fase general en la que se valoraron los servicios docentes prestados, el trabajo desempeñado, la formación alcanzada y los méritos académicos, y una fase específica en la que se consideraron los méritos específicos adecuados a las características de los puestos convocados, debiendo los candidatos realizar una prueba escrita.

De conformidad con lo establecido en la disposición adicional primera del Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, quienes sean nombrados por primera vez como asesores técnicos en el exterior, realizarán, con

301. < BOE-A-2012-12500 >

carácter previo a su incorporación al puesto, un curso de formación específico de preparación para las tareas que llevarán a cabo.

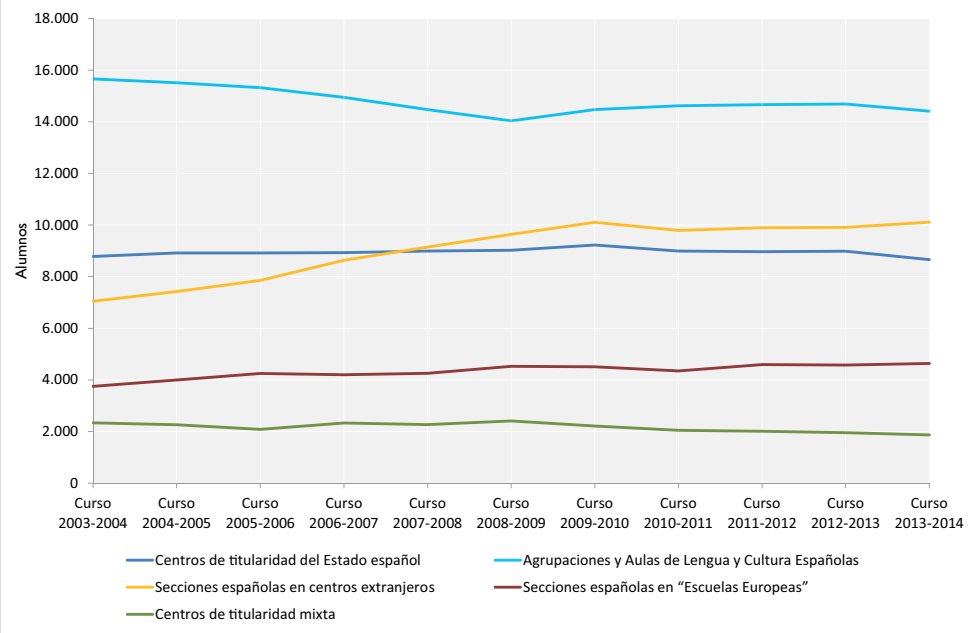
Asimismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha concedido la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el extranjero a 9 asesores técnicos docentes de las Consejerías de Educación.

Evolución de los programas de Educación en el Exterior

En el curso 2013-2014, 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, Secciones Españolas en Escuelas Europeas, Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas) contaban con 39.698 estudiantes, lo que supone un incremento del 5,6 % con respecto a los que había diez años antes. La figura C5.6 muestra las correspondientes líneas de evolución. Dicho incremento responde no tanto a un ajuste entre sus componentes, de acuerdo con un cambio de modelo que es consecuencia de un cambio de contexto, sino a la adición de tendencias relativamente independientes.

El programa que ha contado con mayor número de alumnos a lo largo de la década ha sido el de Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas, que alcanzaba los 14.416 alumnos en el curso 2013-2014. Sin embargo, este programa ha sufrido un descenso global del 8 % en el número de alumnos en dicha década. Este descenso es compatible con la reducción producida en la población de origen emigrante española. A dicho programa le siguen, en cuanto al número de alumnos en el curso de referencia, el de Secciones Españolas en Centros Extranjeros, con 10.110 alumnos; y el de Centros Docentes de Titularidad del Estado Español, con 8.662; mientras que el primero fue el que más creció, un 43,4 %, en los diez cursos anteriores, el alumnado de los segundos disminuyó en un 1,4 % (véase la figura C5.6).

Figura C5.6
Evolución del número de alumnos en programas de Educación en el Exterior. Cursos 2003-2004 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c506.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

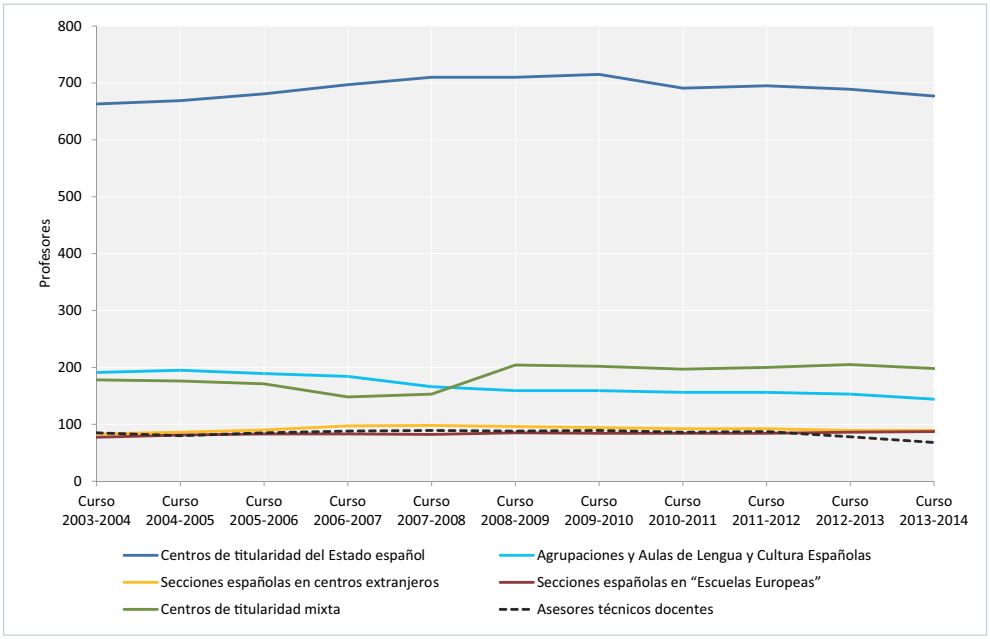
El programa que registró el mayor descenso de alumnado fue el de Centros Docentes de Titularidad Mixta, un 20 %; aunque, por otra parte, este ha sido el programa que ha contado siempre con el menor número de alumnos a lo largo de toda la década aquí estudiada.

En relación con el profesorado, el programa Centros Docentes de Titularidad del Estado Español es el que cuenta con más personal: 677 docentes en el curso 2013-2014 para 22 centros con 8.662 alumnos. Le sigue en

número el profesorado de los centros de titularidad mixta, con 198 docentes, para 2 centros y 1.872 alumnos. En el programa Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas, 144 profesores atienden a 14.416 alumnos; en el de Secciones Españolas en Centros Extranjeros, 89 profesores atienden a 10.110 alumnos; y en el de Secciones Españolas en Escuelas Europeas son 87 los profesores, para un total de 4.638 alumnos.

Durante los últimos diez cursos y hasta el 2013-2014, el conjunto de docentes en el exterior se incrementó en un 0,3 %. Todos los programas de Educación en el Exterior incrementaron su profesorado en ese periodo, excepto el de Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, que disminuyó en un 24,6 % el número de sus profesores. El programa Secciones Españolas en Escuelas Europeas fue el que más creció en profesorado; un 13 %. Le siguió en incremento del profesorado el programa Centros Docentes de Titularidad Mixta, que creció en un 11,2 %, y el de las Secciones Españolas en Centros Extranjeros, que incrementaron en un 7,2 % su profesorado en el curso 2013-2014 con respecto al curso 2003-2004 (véase la figura C5.7).

Figura C5.7
Evolución del número de profesores y de asesores técnico docentes en programas de Educación en el Exterior. Cursos 2003-2004 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c507.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

C5.2. Políticas en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla

Las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla cuentan con una población similar (84.674 habitantes en Ceuta y 83.870 habitantes en Melilla, a 1 de enero de 2014) y con una elevada densidad de población que supera los 4.347 habitantes por kilómetro cuadrado en la primera ciudad y los 6.254 en la segunda, 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 32,4 % de los ceutíes tienen 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, el 45 % son de tradición religiosa islámica, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif donde se asienta Melilla; su idioma materno es el *tamazight,* en su 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. También existe un grupo cambiante en las personas, pero continuos en el número de África subsahariana en los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI). La singularidad de estas dos ciudades autónomas condiciona tanto las políticas como los resultados en materia educativa.

Novedades normativas

Las novedades normativas, en el curso 2013-2014, que afectan a estos territorios puede agruparse en dos categorías: las relacionadas con la ordenación académica de las enseñanzas y el resto. En cuanto a la primera se corresponden con las descritas, de un modo sistemático, en el epígrafe «C2. La ordenación de las enseñanzas» del presente INFORME para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Del segundo grupo de novedades cabe destacar por su especificidad las siguientes:

- Resolución de 10 de septiembre de 2013, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se otorga el reconocimiento a las formaciones deportivas de vela de nivel I, autorizadas por la Viceconsejería de Deportes de la Ciudad Autónoma de Ceuta e impartidas por la Federación de Vela de Ceuta[302].
- Resolución de 20 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se desarrolla la implantación de los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en las ciudades de Ceuta y de Melilla[303].
- Resolución de 1 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se resuelve 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 2013-2014[304].
- Orden ECD/1976/2013, de 16 de octubre, por la que se convoca concurso de traslados de funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros para la provisión de plazas en el ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[305].
- Orden ECD/2166/2013, de 22 de octubre, por la que se corrigen errores en la Orden ECD/1460/2013, de 11 de julio, por la que se autoriza la implantación y supresión de enseñanzas en centros públicos de Ceuta y Melilla para el curso 2013-2014[306].
- Resolución de 22 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden subvenciones para el desarrollo de programas de cualificación profesional inicial, a iniciar durante el curso 2013-2014, en las modalidades de taller profesional y taller específico, en las ciudades de Ceuta y Melilla[307].
- Orden ECD/2508/2013, de 2 de diciembre, por la que se deniega la modificación de la autorización por ampliación de una unidad de educación infantil primer ciclo del centro privado de educación infantil, primaria y secundaria «San Agustín» de Ceuta[308].
- Resolución de 27 de diciembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico para el alumnado matriculado en la Ciudad de Ceuta, en los niveles obligatorios de la enseñanza para el curso académico 2013-2014[309].
- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la adenda al Convenio de colaboración con la Ciudad de Ceuta para la creación y funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Ceuta[310].
- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la adenda al Convenio de colaboración con la Ciudad de Melilla para la creación y funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Melilla[311].

302. < BOE-A-2013-9844 >
303. < BOE-A-2013-10324 >
304. < BOE-A-2013-10978 >
305. < BOE-A-2013-11223 >
306. < BOE-A-2013-12236 >
307. < BOE-A-2013-12125 >
308. < BOE-A-2014-175 >
309. < BOE-A-2014-2542 >
310. < BOE-A-2014-1519 >
311. < BOE-A-2014-1468 >

- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad de Ceuta para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas[312].
- Resolución de 20 de enero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Ciudad 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[313].
- Resolución de 22 de enero de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convoca en el año 2014 la prueba para la obtención del título de Bachiller para personas mayores de veinte años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[314].
- Resolución de 3 de febrero de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se corrigen errores en la de 22 de enero de 2014, por la que se convoca en el año 2014 la prueba para la obtención del título de Bachiller para personas mayores de veinte años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[315].
- Resolución de 20 de febrero de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se convocan pruebas para la obtención de certificados de las enseñanzas de régimen especial de alemán, árabe, francés e inglés de las Escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla[316].
- Resolución de 9 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convoca la prueba libre para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para mayores de dieciocho años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[317].
- Resolución de 14 de abril de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso 2014-2015[318].
- Orden ECD/666/2014, de 22 de abril, por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria para plazas situadas en el ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[319].
- Resolución de 24 de abril de 2014, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convoca la celebración de la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior de la formación profesional inicial del sistema educativo, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[320].
- Orden ECD/1251/2014, de 8 de julio, por la que se resuelven los expedientes de modificación de los conciertos educativos a partir del curso 2014-2015, de los centros docentes privados de las ciudades de Ceuta y Melilla[321].
- Resolución de 8 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas para adquisición de libros de texto y material didáctico para el alumnado matriculado en la Ciudad de Melilla en el curso 2013-2014[322].
- Orden ECD/1406/2014, de 10 de julio, por la que se autoriza la implantación y supresión de enseñanzas en centros públicos y privados de Ceuta y Melilla para el curso 2014-2015[323].

312. < BOE-A-2014-1609 >
313. < BOE-A-2014-1712 >
314. < BOE-A-2014-902 >
315. < BOE-A-2014-1203 >
316. < BOE-A-2014-2544 >
317. < BOE-A-2014-4204 >
318. < BOE-A-2014-5222 >
319. < BOE-A-2014-4541 >
320. < BOE-A-2014-4599 >
321. < BOE-A-2014-7516 >
322. < BOE-A-2014-8167 >
323. < BOE-A-2014-8226 >

- Resolución de 21 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico para alumnos matriculados en centros docentes sostenidos con fondos públicos, en las ciudades de Ceuta y de Melilla en el curso académico 2014-2015[324].
- Orden ECD/1363/2014, de 24 de julio, por la que se modifica la Orden EDU/1482/2009, de 4 de junio, por la que se regula la formación de listas de aspirantes a desempeñar puestos en régimen de interinidad en plazas de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla[325].
- Resolución de 1 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para sufragar los gastos del servicio de comedor escolar del alumnado escolarizado en los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2014-2015[326].
- Resolución de 1 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas individualizadas de transporte para el alumnado matriculado en centros docentes públicos en la Ciudad de Melilla, en el curso 2014-2015[327].
- Resolución de 11 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crea el Programa de Apoyo Educativo y se convocan ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, que participen en el Programa de Apoyo Educativo, en el curso escolar 2014-2015[328].

Medidas para favorecer el éxito del alumnado

Para favorecer el éxito del alumnado se han llevado a cabo un conjunto de actuaciones centradas en el desarrollo de distintos programas educativos, que se tratan en los epígrafes C3. Políticas para la igualdad de oportunidades» y C4. Políticas para la calidad educativa de este informe, para el conjunto del territorio nacional. En este apartado, dedicado a Ceuta y Melilla, se destacan las actuaciones más significativas.

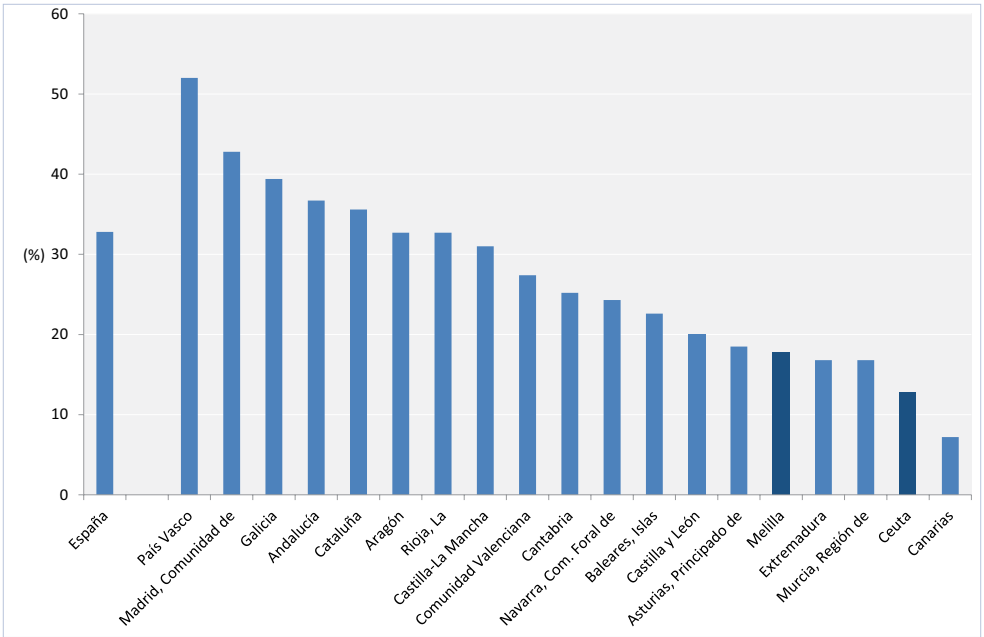
Actuaciones en Educación Infantil

El impulso de la Educación Infantil, particularmente en los entornos socialmente desfavorecidos, constituye una de las políticas favorecedoras del éxito escolar. En las ciudades de Ceuta y Melilla se presenta una escolarización baja en el primer ciclo de Educación Infantil (alumnado de 0 a 2 años de edad), respecto a la media del conjunto del territorio nacional. Este hecho podría explicarse por la falta de centros educativos públicos y por la existencia de guarderías de carácter no educativo.

Con fines comparativos, se representan en la figura C5.8 las tasas de escolarización desde los 0 a 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 2013-2014. 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– dan idea de la proporción de personas escolarizadas con respecto a la población para cada tramo de edad. Como se observa en la figura, la ciudad de Ceuta, al igual que en los cursos anteriores, mantiene en las edades correspondientes al primer ciclo de Educación Infantil y en relación con el conjunto de las comunidades y ciudades autónomas, una de las tasas de escolarización más baja (12,8 %), situándose el valor de este indicador a una distancia de 20 puntos respecto del correspondiente al territorio nacional (32,8 %). No obstante, en comparación con el mismo dato del curso anterior, la tasa de escolarización en la ciudad de Ceuta en las edades de 0 a 2 años ha crecido 5,1 puntos. Por otra parte, la ciudad de Melilla presenta en el curso 2013-2014 una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil del 17,8 %. En la relación ordenada –de mayor a menor– según la tasa de escolarización de niños con edades comprendidas entre 0 y 2 años, de las comunidades y ciudades autónomas, la ciudad de Melilla se sitúa en la posición decimoquinta y Ceuta en la penúltima posición (véase la figura C5.8).

324. < BOE-A-2014-8427 >
325. < BOE-A-2014-8060 >
326. < BOE-A-2014-8825 >
327. < BOE-A-2014-8824 >
328. < BOE-A-2014-8826 >

Figura C5.8
Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c508.pdf >

Nota: incluye Educación Infantil y Educación Especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

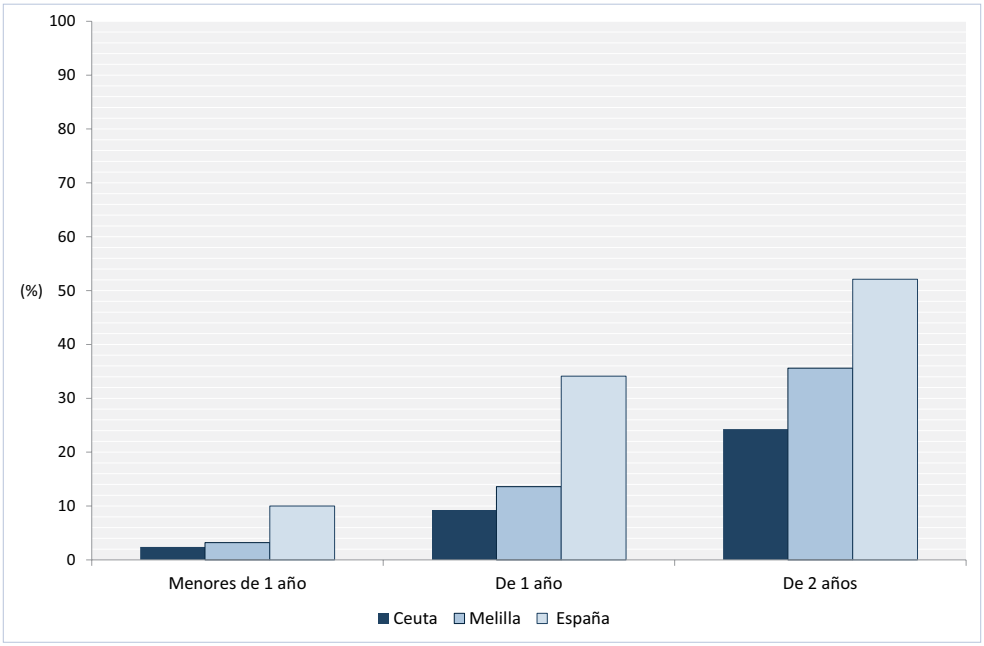
Por todo ello, teniendo en cuenta que la escolarización en enseñanzas anteriores a la etapa de educación básica obligatoria favorece, en términos de eficiencia y equidad, el éxito escolar, el incremento relativo del número de matrículas en el primer ciclo de Educación Infantil en las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla forma parte de una política de elección para la mejora, a medio y largo plazo, de los resultados académicos, con el fin de aproximarse a los valores medios nacionales.

Un análisis de las tasas de escolarización para cada una de las edades, comprendidas entre 0 y 2 años, en las ciudades autónomas, revela que para la edad de 2 años, Ceuta cuenta con una tasa de escolarización del 24,3 %, 27,8 puntos por debajo de la tasa de escolarización correspondiente a la media española (52,1 %); y en Melilla la tasa de escolarización para esa misma edad alcanza el valor de 35,6 %, 16,5 puntos menor que la del conjunto de España. La figura C5.9 describe en términos gráficos esta situación. Si se comparan estas cifras con la del curso anterior, esta tasa de escolarización ha experimentado un aumento de 9,2 puntos en la ciudad de Ceuta y de 1,5 puntos en la ciudad de Melilla.

En el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 5 años), el número de alumnos escolarizados en centros públicos ha registrado en el curso 2013-2014 un aumento respecto al curso 2013-2012 de 181 alumnos (en Ceuta el incremento fue de 44 alumnos y en Melilla de 137). Todas las solicitudes de escolarización de alumnos de 3 años fueron atendidas, por lo que se puede hablar de un 100 % de atención a los niños de esa edad cuyos padres desean escolarizarlos en centros públicos. Por otra parte, al igual que en cursos anteriores, la escolarización de la población escolar de 4 y 5 años en centros públicos ha cubierto el 100 % de la demanda del sector público.

Las singulares características de Ceuta y Melilla, que se concretan en la dificultad de las Administraciones de las ciudades para encontrar espacios que pudieran ser destinados a la creación de centros escolares, y en la aparición de bolsas de escolaridad en función de los fenómenos de inmigración, hacen especialmente difícil la adecuación de las ratios a las cifras deseables. En el curso 2013-2014, el número medio de alumnos por unidad en el segundo ciclo de educación infantil, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, fue de 26,9 y 29,3 respectivamente, valores situados por encima de la media nacional, que fue del 22,1. En la figura C5.10 aparecen ordenadas las ciudades y comunidades autónomas según la ratio alumnos/unidad, de menor a mayor, en el segundo ciclo de Educación Infantil, ocupando las ciudades de Ceuta y Melilla los últimos puestos en esta clasificación.

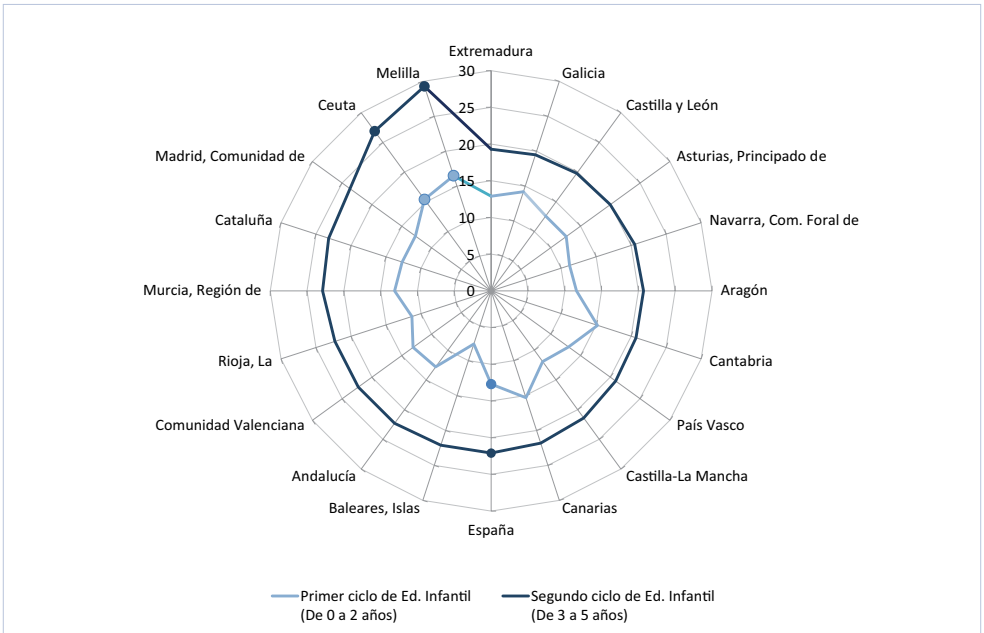
Figura C5.9
Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, año a año, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c509.pdf >

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

Figura C5.10
Número medio de alumnos por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c510.pdf >

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

Creación de escuelas infantiles

Con el fin de aumentar la escolarización en Educación Infantil en Ceuta y en Melilla, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mantiene convenios de colaboración con estas ciudades para la creación y funcionamiento de escuelas infantiles. El crédito que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfiere a las ciudades de Ceuta y de Melilla se destina al incremento de plazas del primer ciclo de Educación Infantil mediante la construcción de escuelas de Educación Infantil públicas o la adaptación y ampliación de las ya existentes en cada ciudad. En la determinación de los puestos escolares que se crean como consecuencia de la aplicación de estos convenios, se considera prioritario el atender la demanda de plazas para niñas y niños de dos años así como responder a las necesidades derivadas de la situación laboral de las madres y de los padres.

Para el cumplimiento de todos los compromisos especificados en ambos convenios de colaboración de fecha 19 de noviembre de 2013, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfirió 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.

En Melilla, parte del crédito transferido por el convenio con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se destinará a financiar los gastos derivados para la puesta en funcionamiento de la Escuela Infantil que se edificará en el Centro Asistencial de Melilla.

Aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas

En las dos ciudades autónomas se imparte idioma extranjero a más del 90 % del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil escolarizado en centros públicos, siendo el inglés la lengua extranjera que estudia todo el alumnado, tal y como prescribe la ordenación académica vigente. Este porcentaje ha ido aumentando progresivamente en los últimos cursos y es voluntad del Ministerio continuar extendiendo la incorporación de una lengua extranjera en Educación Infantil.

Por otro lado, existen un colegio público en Ceuta y otro en Melilla, acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council, que imparten un currículo integrado con vistas a una doble titulación. En estos centros se realiza el aprendizaje en ambas lenguas a partir de los tres años.

Actuaciones en Educación Primaria

El número global de alumnas y alumnos matriculados en Educación Primaria durante el curso 2013-2014 fue de 7.157 en Ceuta (de los cuales 5.391 estuvieron matriculados en centros públicos y 1.766 en centros privados concertados) y 7.101 en Melilla (5.639 en centros públicos, 1.424 en centros concertados y 38 en centros privados no concertados). En la escolarización en ambas ciudades, además de las condiciones generales de natalidad, concurren otras circunstancias, como son la fluctuación de la población escolar o la necesidad de atender a la población inmigrante transeúnte. Debido a esta falta de estabilidad demográfica, las tasas de escolarización superan al 100 % de la población ceutí y melillense del correspondiente tramo de edad.

La ratio de alumnos por unidad o grupo en este nivel ha sido de 26,7 en Ceuta y de 27,2 en Melilla. En Ceuta la ratio es más baja en los centros públicos (25,9 alumnos/unidad) que en los privados concertados (29,4 alumnos/unidad); y en Melilla sucede lo mismo: 27,2 alumnos por unidad en la enseñanza pública frente a 29,5 en los centros privados concertados.

Atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Durante el curso 2013-2014, los centros específicos de Educación Especial y los centros docentes públicos ordinarios de Ceuta y Melilla escolarizaron a un total de 1.167 alumnos con necesidades educativas especiales (649 en Ceuta y 518 en Melilla), el 89,3 % (1.042 alumnos) lo hicieron en centros públicos y el 19,3% (125 alumnos) en centros concertados (ver tabla C5.9). Para atender a este tipo de alumnado, los centros dispusieron de fisioterapeutas, auxiliares técnico-educativos y diplomados universitarios en enfermería, junto con 203 maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje. Asimismo, los centros educativos de Ceuta y Melilla, que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva, contaron, al igual que en el curso anterior, con un total de 8 intérpretes de lengua de signos española con personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Además, el Ministerio tiene suscritos convenios con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) con el fin de prestar una mejor atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas

de discapacidad visual; y 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.

La figura C5.11 presenta, para el curso 2013-2014, la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. El 17,7 % de los alumnos de Ceuta con alguna discapacidad están escolarizados en centros específicos de Educación Especial, mientras que el 82,3 % restante están integrados en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil (7,6 %), Educación Primaria (43,9 %), Educación Secundaria (22,8 %), Programas de Cualificación Profesional Inicial (7,6 %) y en formación profesional (0,5 %). En el caso de Melilla, la distribución porcentual de este tipo de alumnos es la siguiente: el 16,8 % de los alumnos con alguna discapacidad están escolarizados en centros específicos de educación especial, mientras que el resto de este tipo de alumnado (83,2 %) está integrado en centros ordinarios en los niveles de educación infantil (7,1 %), primaria (32,0 %), educación secundaria (40,7 %) y de programas de cualificación profesional inicial (3,3 %).

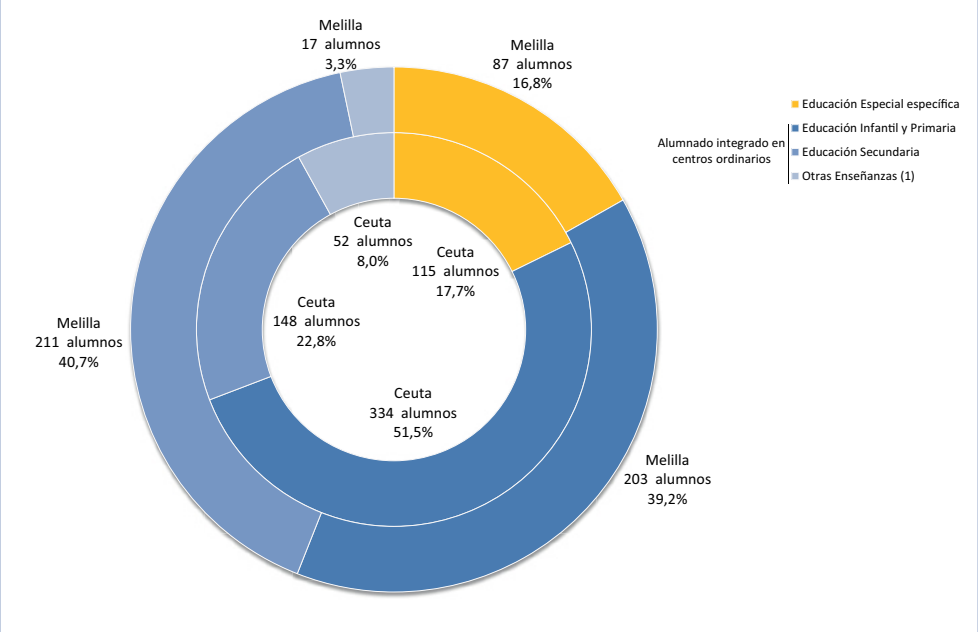
En la tabla C5.10 se ofrecen las cifras correspondientes a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, según el nivel de enseñanza y la tipología de la discapacidad, para el curso 2013-2014, en las ciudades de Ceuta y Melilla. De la distribución del alumnado según el tipo de discapacidad que se muestra en la tabla, se observa que las necesidades educativas especiales de la mayoría de estos alumnos son derivadas de una discapacidad intelectual, un 69,6 % y un 73,4% en las ciudades de Ceuta y Melilla respectivamente, y en especial en los niveles de educación primaria y secundaria obligatoria.

Tabla C5.9
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 2013-2014

	Ceuta			Melilla		
	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados
A. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA						
A. Total	115	115		87	87	
B. ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS						
Educación Infantil	49	38	11	37	27	10
Educación Primaria	285	252	33	166	142	24
Educación Secundaria Obligatoria	148	129	19	210	204	6
Bachillerato	0	0		1	1	
Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	14	6	8	7	5	2
PCPI. Talleres específicos	35	23	12	10	10	
Formación Profesional de Grado Medio	1	1				
Formación Profesional de Grado Superior	2	2				
B. Total	534	451	83	431	389	42
Total (A+B)	649	566	83	518	476	42

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura C5.11.
Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c511.pdf >

(1) Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Talleres específicos; Formación Profesional de grado medio y Formación Profesional de grado superior.

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

Tabla C5.10
Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y en Melilla. Curso 2013-2014

	Ceuta							Melilla						
	Totales	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves(1)	Plurideficiencia	Totales	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves(1)	Plurideficiencia
A. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA														
A. Total	115			44		32	39	87			51		13	23
B. ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS														
Educación Infantil	49	5	8	18	3	10	5	37	3	8	21		4	1
Educación Primaria	285	9	11	214	5	42	4	166	1	9	119	5	30	2
Educación Secundaria Obligatoria	148	3	5	135	3	2	0	210	7	8	177	4	11	3
Bachillerato	0							1		1				
Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	14			12			2	7		1	3	1	2	
PCPI. Talleres específicos	35			29		3	3	10	1		9			
Formación Profesional de Grado Medio	1	1						0						
Formación Profesional de Grado Superior	2	1	1					0						
B. Total	534	19	25	408	11	57	14	431	12	27	329	10	47	6
Total (A+B)	649	19	25	452	11	89	53	518	12	27	380	10	60	29

(1) «Trastornos graves» incluye «Trastornos generalizados del desarrollo» y «Trastornos graves de conducta/personalidad».

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Actuaciones en los servicios de orientación educativa

A partir del curso 2013-2014, según la Resolución de 20 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades[329] se desarrolla, de acuerdo con la Orden EDU/849/2010[330], la implantación en las ciudades de Ceuta y Melilla de los siguientes servicios de orientación educativa:

1. Unidades de cooordinación de la orientación educativa. Se crea una unidad en Ceuta y otra en Melilla. Estas unidades tienen entre sus funciones la coordinación de los Departamentos de Orientación de los institutos de educación secundaria de Ceuta y Melilla.
2. Equipos de atención temprana. Se crea un equipo en la ciudad de Ceuta y se mantiene el existente en Melilla.
3. Unidades de orientación en los centros educativos. Se crean unidades de orientación en los centros públicos de educación infantil y primaria y en los centros de eduación especial de Ceuta y Melilla.

Subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, mediante Resolución de 18 de abril de 2013[331], de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, publicó la convocatoria de subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actividades dirigidas a la atención, durante el curso 2012-2013, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla.

Las actuaciones para las que se solicitó subvención debían adecuarse a una de las siguientes modalidades:

- Modalidad I: Promoción del desarrollo integral del alumnado; actividades extraescolares de apoyo y refuerzo educativo para el desarrollo de las capacidades del alumnado y la adquisición de las competencias básicas; prevención del absentismo escolar; inserción lingüística, instrumental o cultural que favorezcan la integración en el sistema educativo del alumnado, así como las acciones que promuevan el acercamiento y la participación de las familias en las actividades de los centros y el apoyo y el asesoramiento a la comunidad educativa para la atención a las necesidades del alumnado.
- Modalidad II: Fomento de los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, así como aquellas que se dirijan a promover experiencias educativas para el desarrollo de la educación intercultural, la educación no formal y/o actividades de ocio y tiempo libre.
- Modalidad III: Complemento de la atención educativa del alumnado que, bien por su estancia temporal en los centros de acogida o por razones de largas convalecencias en establecimientos hospitalarios o en el propio domicilio, no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización en su centro escolar de referencia.

La convocatoria fue resuelta por la Resolución de 1 de octubre de 2013[332], de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. La tabla C5.11 muestra de forma sintética el detalle de los proyectos subvencionados y la distribución de los 80.000 euros de dotación de la convocatoria.

Subvenciones para el desarrollo de programas de cualificación profesional inicial, en las modalidades de Taller Profesional y Taller Específico.

Para el curso 2013-2014, mediante Resolución de 21 de junio de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades[333] se convocaron subvenciones dirigidas a organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y entidades privadas sin fines de lucro con ámbitos de actuación en las ciudades de Ceuta y Melilla para la realización de Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la modalidades de Taller Profesional e impartidos en institutos de enseñanza secundaria de las ciudades autónomas.

La financiación de las subvenciones se realizó con cargo al crédito 18.05.322B.488 de los Presupuestos Generales del Estado por un importe de 1.304.000 euros.

329. < BOE-A-2013-10324 >
330. < BOE-A-2010-5493 >
331. < BOE-A-2013-5701 >
332. < BOE-A-2013-10978 >
333. < BOE-A-2013-7933 >

Tabla C5.11
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 2013-2014

	Entidad	Título del proyecto	Importe (euros)
Ceuta	Cruz Roja Española.	Servicios de atención domiciliaria educativa.	18.000
Ceuta	Cruz Roja Española.	Servicio de atención educativa en infancia hospitalaria.	16.000
Ceuta	AMPA CEE San Antonio.	Hidroterapia y actividades acuáticas adaptadas.	6.000
Melilla	Centro Asistencial de Melilla.	Proyecto de compensación educativa para menores a través de la enseñanza y el perfeccionamiento de la lengua castellana.	8.000
Melilla	Asociación Juvenil Acción Social sin Fronteras.	Apoyo escolar en centros educativos de primaria.	8.000
Melilla	Centro UNESCO.	Atención educativa complementaria a menores acogidos en el centro Divina Infantita.	4.000
Melilla	ASPANIES FEAPS.	Compensación de desigualdades a través de la mejora del lenguaje con personas con discapacidad intelectual.	6.000
Melilla	Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad.	Escuela de padres y madres CEIP Mediterráneo.	6.000
Melilla	Melilla Acoge.	Alqantir. Puentes de comunicación y actividades de refuerzo educativo en los centros educativos de primaria.	8.000
Total			80.000

Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La concesión de las subvenciones se resolvió por la Resolución de 22 de octubre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades[334]. La tabla C5.12 muestra la relación de los proyectos de los programas que han obtenido subvención.

Tabla C5.12
Subvenciones de los proyectos para la realización en las ciudades de Ceuta y Melilla de programas de cualificación profesional inicial en la modalidad de talleres profesionales, por entidad, perfil profesional e importe. Curso 2013-2014

	Entidad	Perfil profesional	Importe (euros)
Ceuta	Cruz Roja Española.	Auxiliar informático	47.600
		Auxiliar de oficina y gestión administrativa	47.600
		Auxiliar de comercio y almacén	47.600
Ceuta	Unión Provincial de la Unión General de Trabajadores de Ceuta	Auxiliar informático	47.600
		Auxiliar de peluquería	48.680
		Auxiliar de técnicas estéticas	48.680
		Auxiliar de oficina y gestión administrativa	47.600
Ceuta	Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera	Auxiliar informático	47.600
		Auxiliar de oficina y gestión administrativa	47.600
		Auxiliar de comercio y almacén	47.600
		Auxiliar de alojamientos turísticos y catering	47.600
		Auxiliar de servicios de restauración	49.600
		Ayudante de cocina	49.600

Continúa

334. < BOE-A-2013-12125 >

Tabla C5.12 continuación
Subvenciones de los proyectos para la realización en las ciudades de Ceuta y Melilla de programas de cualificación profesional inicial en la modalidad de talleres profesionales, por entidad, perfil profesional e importe. Curso 2013-2014

Ceuta	Asociación de Docentes por la Igualdad en Ceuta.	Auxiliar de comercio y almacén	47.600
		Auxiliar de oficina y gestión administrativa	48.680
Ceuta	Asociación Intercultura	Auxiliar de albañilería, reformas y urbanización	48.680
Ceuta	Asociación Sibila.	Ayudante de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	48.680
Ceuta	Asociación DIGMUN (Dignidad de mujeres y niños)	Auxiliar pintor escayolista	49.600
Melilla	Cruz Roja Española.	Auxiliar de oficina y gestión administrativa	47.600
		Auxiliar de comercio y almacén	47.600
Melilla	Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera.	Auxiliar de alojamientos turísticos y catering	47.600
		Auxiliar pintor escayolista	48.680
		Auxiliar de peluquería	48.680
		Actividades auxiliares de viveros, jardines y parques	48.680
		Auxiliar de albañilería, reformas y urbanización	48.680
Melilla	Unión General de Trabajadores de Melilla	Auxiliar informático	48.680
		Operario de fontanería, calefacción y climatización doméstica	49.600
Total			1.304.000

Fuente: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Actuaciones en relación con las entidades locales

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mantuvo, durante el curso 2013-2014, convenios de colaboración con las ciudades de Ceuta y 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 un doble objetivo:

- Apoyar la integración del alumnado con necesidad especifica de apoyo educativo que, por escolarización tardía o irregular, por el desconocimiento del idioma español, por diferencias culturales o cualquier otra circunstancia, tiene dificultades para proseguir una escolarización normalizada y se encuentra en situación de riesgo de abandono escolar prematuro.
- Contribuir a la reescolarización y la formación para el empleo de personas jóvenes y adultas desfavorecidas y con problemas de exclusión social y laboral, por carecer de una formación general y de base o de una primera Formación Profesional que facilite su inserción, con especial atención al colectivo de mujeres.

En el año 2014 se firmaron los convenios[335] con ambas ciudades, que se tradujeron en aportaciones efectivas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por un importe de 508.895 euros para cada una de ellas.

Las actividades llevadas a cabo a través de estos convenios de colaboración se han desarrollado dentro de los siguientes programas: el Programa de Actividades para el refuerzo y apoyo de las actuaciones de compensación que mejoren el rendimiento escolar y el Programa de Formación, que responde a las necesidades de formación detectadas en personas jóvenes y adultos desfavorecidos. Además, se mantienen en ambas ciudades, la «Unidad de orientación y seguimiento del abandono educativo prematuro», destinada al seguimiento y apoyo específico de los jóvenes y adultos sin cualificación para su reincorporación al sistema educativo y contribuir a una adecuada orientación profesional.

335. Convenio con Ceuta < BOE-A-2014-1609 >; Convenio con Melilla < BOE-A-2014-1712 >

Actuaciones en centros privados con enseñanzas concertadas

Por la Orden ECD/794/2013, de 6 de mayo[336], por la que se resuelve la renovación y acceso de los conciertos educativos a partir del curso académico 2013-2014, en los centros docentes privados de las ciudades de Ceuta y Melilla, se mantiene sin variación el número de unidades concertadas, así como el número de profesores de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales (profesores de Pedagogía Terapéutica (PT)), como para el alumnado con necesidades de apoyo educativo, y el número de profesores de Audición y Lenguaje (AL). Asimismo, los conciertos educativos aprobados para el curso escolar 2013-2014 se prorrogarán dos cursos académicos más, es decir, hasta la finalización del curso 2016-2017. El detalle de estos conciertos educativos, con la distribución de unidades y apoyos concertados en cada una de las ciudades autónomas, se pueden ver en la tabla C5.13.

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 2013-2014, son los establecidos en el Anexo V de la Ley 17/2012 de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013[337] y en la Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014[338]. Los módulos económicos por unidad escolar fijados para el año 2014, que coinciden con los importes y conceptos establecidos para el año 2013, se muestran en la tabla C5.14.

Tabla C5.13
Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2013-2014

	Educación Infantil (2.º ciclo)			Educación Primaria				Educación Secundaria Obligatoria			Programas de Cualificación Profesional Inicial
	Unidades	Profesores de apoyo		Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo		Unidades
		PT	AL		PT	AL	CE		AL	CE	
Ceuta	30			60	4	3	11	40	1	5	1
Melilla	24	0,5	0,5	48	5,5	4,5	5	16	0,5	1,5	
Total	54	0,5	0,5	108	9,5	7,5	16	56	1,5	6,5	1

Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

C5.3. La inspección educativa

La alta inspección educativa constituye una competencia atribuida al Gobierno por el artículo 6 bis de la LOE, según la redacción fijada por la LOMCE, y es ejercida en todo el ámbito del Estado por las Áreas Funcionales de Alta Inspección de Educación integradas en las Delegaciones del Gobierno. Por otra parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ejerce asimismo la inspección educativa en su ámbito territorial de gestión, que comprende las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, los centros educativos en el exterior y las enseñanzas de formación profesional impartidas en centros docentes militares.

La Alta Inspección

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), regula en el Titulo VII la inspección del Sistema Educativo, dedicando su capítulo primero a la Alta Inspección, a la cual la ley asigna la competencia de «garantizar el cumplimiento de las facultades que el Estado tiene atribuidas en materia de enseñanza, así como la observancia de los principios y normas constitucionales y demás normas básicas que desarrollan el art. 27 de la Constitución» (artículo 149 LOE).

336. < BOE-A-2013-4931 >
337. < BOE-A-2012-15651, anexo v >
338. < BOE-A-2013-13616, anexo v >

Tabla C5.14
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados ubicados en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Años 2013 y 2014

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria. Relación profesor/unidad 1,17	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	33.669,73
	Gastos variables	3740,29
	Otros gastos(1)	6.587,97
	Importe total anual	43.997,99
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos(2). Relación profesor/unidad: 1,49	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	43.027,48
	Gastos variables	4.400,15
	Otros gastos(1)	8.564.39
	Importe total anual	55.992,02
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos(3). Relación profesor/unidad: 1,49	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	48.540,33
	Gastos variables	7.609,82
	Otros gastos(1)	8.564,39
	Importe total anual	64.714,54
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto cursos. Relación profesor/unidad: 1,65	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	53.752,72
	Gastos variables	8.426,98
	Otros gastos(1)	9.452,85
	Importe total anual	71.632,55
Programas de Cualificación Profesional Inicial. Relación profesor/unidad: 1,20	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	49.144,09
	Gastos variables	8.426,98
	Otros gastos(1)	9.452,85
	Importe total anual	67.023,92

1 La cuantía del componente del módulo de «Otros gastos» para las unidades concertadas en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Programas de Cualificación Profesional Inicial será incrementada en 1.181,09 euros en los centros ubicados en Ceuta y Melilla en razón del mayor coste originado por el plus de residencia del Personal de Administración y Servicios.

2 A los maestros que imparten 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les abona en el año 2014 la misma cuantía que la que se establezca para los maestros de los mismos cursos en los centros públicos. A los licenciados que impartan 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les aplica este módulo.

Fuente: Presupuestos Generales del Estado. Años 2013 y 2014.

Sus competencias quedan determinadas en el artículo 150 de la LOE[339], así como en la nueva disposición adicional trigésima octava[340] –Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal– que la LOMCE añade a la LOE, y según la cual se atribuye a la Alta Inspección del Estado la instrucción del expediente encaminado a garantizar la cobertura de los gastos educativos cuando la programación anual de la Administración educativa correspondiente no garantizase una oferta docente razonable sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular (disposición adicional trigésima octava, apartado 4, LOE).

Asimismo, en el apartado 5 de la misma Disposición adicional se atribuye a la Alta Inspección del Estado la competencia de velar por el cumplimiento de las normas sobre utilización de lengua vehicular en las enseñanzas básicas.

De conformidad con la Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado y el Real Decreto 1330/1997, de 1 de agosto, las Áreas Funcionales de Alta Inspección de Educación se integran en las Delegaciones del Gobierno presentes en las 17 comunidades autónomas. Poseen por ello una dependencia orgánica de dichas Delegaciones del Gobierno, sin perjuicio de su dependencia

339. < BOE-A-2006-7899, artículo 150 >
340. < BOE-A-2006-7899, dispodición adicional trigésima octava >

Tabla C5.15
Número de normas de las administraciones educativas autonómicas analizadas por la alta inspección por tema. Curso 2013-2014

Tema	Normas
Formación Profesional: pruebas de acceso, cualificaciones, organización, currículo y evaluación	677
Profesorado, organización de centros, planes y programas pedagógicos	363
Enseñanzas de régimen especial (idiomas, artísticas y deportivas) y de personas adultas	285
Ayudas, subvenciones y becas: comedores, desplazamiento, libros de texto y transporte	273
Alumnos: escolarización, admisión y matriculación	248
Educación Primaria e Infantil	164
Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato: organización, currículo y evaluación	129
Total	2.139

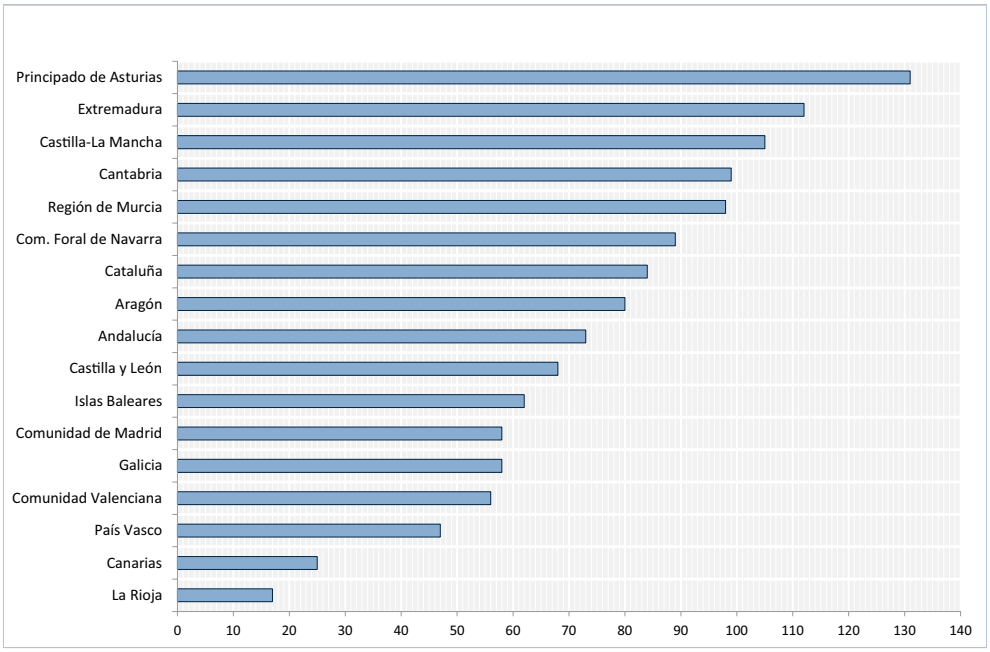
Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

funcional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, tal y como se establece en el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las actuaciones de la Alta Inspección se concretan, entre otros aspectos, en la elaboración de informes referidos a la normativa autonómica que puede verse afectada por la legislación básica educativa. Las normas analizadas durante el curso 2013-2014 sumaron 2.139 disposiciones en total y estuvieron relacionadas con los temas que se muestran en la tabla C5.15. De ellas, un total de 1.262 normas fueron informadas, por afectar a la normativa básica, por las Áreas Funcionales de Alta Inspección conforme a la distribución que se muestra en la figura C5.12.

Durante el curso 2013-2014, tras el seguimiento de la normativa autonómica, se resolvieron las discrepancias existentes por la vía de la mutua colaboración en diez casos y debieron ser cursados siete Requerimientos previos a la vía contencioso-administrativa a los Departamentos de Educación de las respectivas comunidades

Figura C5.12
Informes emitidos por las áreas funcionales de las altas inspecciones por comunidad autónoma. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15c512.pdf >

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

autónomas. En cuatro casos, el requerimiento no fue atendido por parte de la comunidad autónoma afectada y a través de la Secretaria General Técnica del Departamento se impusieron los recursos contencioso-administrativos procedentes.

Desde las áreas funcionales de Alta Inspección y en colaboración con las diferentes unidades del MECD, también se han llevado a cabo durante el curso 2013-2014 otras actuaciones, tales como:

- La convalidación y homologación de estudios de sistemas educativos extranjeros a sus equivalentes españoles de educación no universitaria.
- La legalización de documentos académicos universitarios originales que han de surtir efectos en el extranjero. En el curso 2012/2013 asumieron esta labor las Direcciones de Alta Inspección adscritas a las Delegaciones del Gobierno en Cataluña, Andalucía, Canarias Galicia y Comunidad Valenciana. En el curso 2013/2014 lo han hecho las Direcciones de Alta Inspección adscritas a las Delegaciones del Gobierno en Asturias, Cantabria, Navarra, Castilla y León, País Vasco, La Rioja, Aragón, Extremadura y Murcia, estando prevista la ampliación al resto de Delegaciones de Gobierno en los próximos cursos.
- La recepción y entrega al interesado de títulos universitarios y de credenciales sobre homologación de títulos extranjeros de educación superior a títulos universitarios españoles.
- La coordinación del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos.
- La recopilación de datos estadísticos relevantes para el Ministerio de Educación (datos de inicio de curso, participación en huelgas en el sector educativo, etc.).
- La colaboración en la evaluación de los Premios Nacionales de Educación, emitiendo informes de adecuación del proyecto presentado a la realidad constatada en las visitas realizadas a los centros docentes participantes.
- La instrucción de los procedimientos administrativos relativos al reconocimiento de la compensación de los costes de escolarización previstos en el apartado 4 de la disposición adicional trigésima octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La inspección central

Como se ha indicado anteriormente, corresponde a la Inspección Central el ejercicio de la función inspectora educativa en el ámbito territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que comprende la acción educativa en el exterior, los centros docentes en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y la supervisión de la implantación de ciclos de Formación Profesional de grado superior en centros docentes militares.

Acción educativa en el exterior

Los centros docentes de educación en el exterior presentan una estructura muy diversa, no solo en cuanto a su composición o titularidad, sino también en cuanto al régimen de las enseñanzas que ofertan. A través de visitas de inspección y del estudio y análisis de los documentos institucionales de los centros, programas y servicios educativos, la Inspección Central, durante el curso 2013-2014, ha emitido los informes y realizado las visitas que se detallan en la tabla C5.16.

En cuanto a los informes de inspección realizados durante el curso 2013-2014 sobre los Programas de la Acción Educativa en el Exterior, se pueden destacar las siguientes novedades y recomendaciones para la mejora:

- Centros de titularidad del Estado español.

  Se mantiene la necesidad de revisar por parte del Ministerio de Educación Cultura y Deporte la coherencia entre la función que realizan los centros existentes en el exterior y los objetivos de la acción educativa española en el exterior, sobre todo en el criterio de excelencia educativa, debiendo asimismo actualizarse la ficha de cada centro de acuerdo con la nueva normativa de la LOMCE.

  Casi todos los informes recogen propuestas relacionadas con la plantilla de profesores, especialmente con los interinos y contratados. También se reiteran las propuestas para favorecer el intercambio de experiencias entre profesorado de distintos centros y países como nueva vía de formación.

- Centros de titularidad mixta, con participación del Estado español.

  Se trata de dos centros de prestigio, con excelentes instalaciones, situados en Rosario (Argentina) y en San Paulo (Brasil), en los que se imparte el currículo del país y los contenidos propios del currículo español

Tabla C5.16
Visitas realizadas e informes emitidos por la Inspección Central relacionados con los programas de educación en el exterior. Curso 2013-2014

	Centros	Visitas	Informes
Centros de titularidad del Estado español	22	30	30
Centros de titularidad mixta	2	1	1
Centros de convenio con otras instituciones	14	3	3
Centros de convenio con la Comunidad Salesiana en Guinea	2	2	1
Centros españoles en el exterior de titularidad privada	6	2	2
Aulas y Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas	431	12	10
Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados	28	22	21
Secciones bilingües en centros de titularidad de otros Estados	65	9	5
Escuelas Europeas	17	13	13
Academias y Escuelas Militares	8	9	9
Aulas itinerantes en circos	13	16	16
Total	608	119	111

Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de Lengua y Literatura española, así como Geografía e Historia de España, para que los alumnos puedan alcanzar la doble titulación académica. El 90 % del profesorado es local y el 10 % restante son funcionarios españoles que imparten las materias propias del currículo español.

– Centros de convenio con otras instituciones.

  Se insiste en resaltar la importancia cuantitativa y cualitativa de la difusión de la lengua y cultura española en los países de América Latina a través convenios con diferentes instituciones. En este sentido se considera que los centros de convenio deberían recibir el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la organización de concursos escolares, la concesión de becas y ayudas al alumnado para realizar visitas de estudios en España y la organización de cursos de formación dirigidos al profesorado sobre contenidos y metodología de Lengua y Literatura española, Geografía e Historia de España. Asimismo, como nueva vía de formación se propuso facilitar el intercambio de experiencias entre el alumnado y el profesorado de Centros de Convenio y Centros de Titularidad del Estado español situados en el mismo país, caso de Colombia.

  Se solicita actualizar determinados aspectos del convenio, así como de la Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre, 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.

– Centros españoles en el exterior de titularidad privada.

  En los informes de la Inspección se hacían recomendaciones a los centros recordándoles que se debe respetar la exigencia de titulación del profesorado, mejorar la cumplimentación de los documentos oficiales, potenciar la coordinación docente y revisar las programaciones didácticas en los aspectos relativos a medidas de atención a la diversidad y al plan de lectura.

– Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE).

  La novedad de la implantación de la enseñanza semipresencial en los niveles A1 y A2 ha dado lugar a numerosas propuestas dirigidas a favorecer y mejorar las condiciones de este tipo de enseñanzas plasmadas en los informes emitidos por los inspectores. La aplicación de estas enseñanzas semipresenciales se ha vivido, por parte de algunos colectivos implicados en ellas, como una amenaza para el programa por las edades a las que se dirige y la posible intención de suprimir parte del profesorado que las atiende.

  Aparte de las visitas realizadas, en este curso 2013-1014 se realizó un estudio especial de la enseñanza semipresencial, puesto que se implantaba por primera vez en la etapa A (A1, A2), de acuerdo con la Resolución de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de 31 de mayo de 2013.

Según esta instrucción, los alumnos de los tres primeros años (etapa A) han recibido el 50 % de las enseñanzas de manera presencial y el otro 50 % en línea.

A la vista de los datos recabados, la valoración que ha realizado la Inspección de Educación sobre la enseñanza semipresencial es que esta enseñanza no resulta la más apropiada para el alumnado de los niveles A1 y A2.

– Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados.

  Se aconseja dar más visibilidad a este programa a través de internet, en las diferentes páginas web, introduciendo la información más relevante relativa a contenidos curriculares, actividades culturales, intercambios escolares, y también informaciones administrativas, relativas a los trámites necesarios para solicitar el título de Bachiller español haciendo explícitas las ventajas de la doble titulación para acceder a estudios superiores. Con respecto a cada uno de los países cabe subrayar los siguiente:

  ◦ Alemania. Se propone cancelar nuestra presencia en la Stadtteilschule Winterhude de Hamburgo, con efectos del inicio del próximo curso escolar 2014-2015. Se considera necesaria e inaplazable la suscripción del Memorando en todas las secciones españolas en Alemania.

  ◦ Estados Unidos. Se propone mantener e impulsar el programa y las secciones en los diferentes centros escolares de Miami reconociendo el alto valor del programa y su influencia. Es necesario firmar un Memorando de Entendimiento con UNIS en Nueva York, de manera que la sección española tenga un funcionamiento específico y efectivo.

  ◦ Francia. El funcionamiento del programa de secciones españolas en Francia es muy valorado por las autoridades educativas francesas de los centros en los que están ubicadas, por los representantes de los padres de los alumnos y por la Subdirección General de Inspección del Ministerio de Educación cultura y Deporte. También es muy valorada, por las familias francesas, la posibilidad de obtener la doble titulación al superar los estudios en la sección española, es decir, el título de *Baccalauréat* y el título de Bachiller español.

  ◦ Países Bajos. El funcionamiento de la sección española de "Het Ámsterdams Lyceum" (HAL) es muy adecuado. Se ha renovado el convenio de colaboración para un periodo de tres cursos académicos.

  ◦ Italia. Es necesario que se firmen con las autoridades educativas italianas los acuerdos pertinentes para aclarar los compromisos y las características de las secciones españolas en Italia, y posteriormente elaborar unas instrucciones sobre la organización y funcionamiento de las mismas.

  ◦ Reino Unido: El programa de secciones en Reino Unido es bastante reciente, estando aún en fase experimental en la sección de Dalam School Academy.

– Secciones bilingües en centros de titularidad de otros Estados.

  Ubicadas en Europa Central y Oriental desde 1988 y en China y Turquía recientemente, es uno de los programas de mayor importancia numérica en cuanto a la promoción de la lengua y cultura española.

  Se propone mejorar su organización y funcionamiento con criterios comunes para las distintas secciones bilingües de cada país en el que se encuentran ubicadas.

  El alumnado, al finalizar los estudios, si así está previsto en el Acuerdo bilateral, tiene derecho a obtener doble titulación, la propia del país y el título de Bachiller español, de modo que puede acceder a las universidades de ambos países en las condiciones que se hayan determinado; sin embargo, es muy limitado el alumnado que elige esta posibilidad a causa del coste de los mismos y la ausencia actualmente de becas para este tipo de programa.

  Sería conveniente establecer unos requisitos mínimos exigibles por la parte española a la hora de establecer los tribunales de las pruebas finales para la obtención del título de Bachiller del Estado Español.

  Con objeto de asegurar una enseñanza de calidad, se considera necesario favorecer la estabilidad del profesorado español destinado en estos países y facilitar su formación.

– Escuelas Europeas.

  El profesorado español se encuentra destinado en cinco escuelas europeas con secciones lingüísticas españolas y en aquellas en las que no existe sección española se imparte el español como Lengua Extranjera III y IV; también se atiende en estas escuelas a los alumnos españoles de los niveles de Educación Infantil y Primaria.

La Inspección participa en la organización y desarrollo de las pruebas de Bachillerato/BAC con el propósito de garantizar la calidad de las pruebas y que se ajustan a la norma vigente.

Otras actuaciones

– Evaluación del personal docente y de los Asesores Técnico-Docentes destinados en el exterior.

  En el curso 2013-14 la Subdirección General de Inspección realizó un total de 230 informes de evaluación del personal docente destinado en el exterior, a 196 profesores de Primaria y Secundaria y a 8 Asesores Técnico Docentes.

– Supervisión de la implantación de ciclos de Formación Profesional de grado superior en centros docentes militares.

  Los planes de estudios de diferentes ciclos formativos en las Academias y Escuelas Militares se desarrollan a lo largo de tres años en lugar de dos, impartiéndose cada curso en un año natural; no obstante, se considera conveniente adaptar lo antes posible este calendario al establecido con carácter general para las enseñanzas no universitarias. En este sentido, a partir del curso 2014-15 la Academia del Aire modificará su calendario.

  Los contenidos curriculares tienen carácter modular, y se compatibilizan con la específica formación militar; se garantiza que cada módulo se imparta en su curso correspondiente.

  Se aconseja racionalizar la oferta de plazas, estructura de grupos y necesidades de profesorado en los diferentes ciclos formativos, condicionadas a la capacidad máxima de las aulas y al número máximo de alumnos que simultáneamente, en algunos módulos, requieren prácticas formativas en talleres. Por otra parte, el alumnado debe cumplir los requisitos académicos exigidos para el acceso a los ciclos formativos de grado superior.

  Se considera conveniente establecer en la Adenda anual a los convenios suscritos con cada comunidad autónoma, las bases de selección y contratación del profesorado contratado civil, impulsando progresivamente garantías de mayor estabilidad.

– Supervisión de los alumnos matriculados en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a distancia (CIDEAD).

  La Inspección Central tiene como misión la supervisión y el asesoramiento de las enseñanzas cursadas a través de la modalidad de educación a distancia. Se han visado los títulos académicos de todas las enseñanzas regladas que gestiona el CIDEAD.

  Se informaron cuestiones relativas a evaluación del alumnado en las diversas etapas educativas cursadas en el CIDEAD, a la solicitud de cambios de modalidad de enseñanza a distancia, a la adaptación y flexibilización de programas para alumnos con altas capacidades intelectuales y para alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en aulas itinerantes.

– Supervisión de las aulas itinerantes en los circos.

  Durante el curso escolar 2013-14 el número de aulas en los circos ha sido de 15. Se mantiene la heterogeneidad del alumnado y su bajo nivel académico debido a sus circunstancias particulares: vida itinerante, escaso apoyo y seguimiento familiar, locales inadaptados y escasos recursos, falta de integración en el entorno social.

  Se propone que las aulas itinerantes sean objeto de propuestas educativas más realistas y funcionales por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.

  Se imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y ESO. Los alumnos de ESO y de Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD) dependen del CIDEAD; la modalidad de enseñanza a distancia les ha planteado un cúmulo de dificultades que les ha impedido seguir con aprovechamiento las enseñanzas; las dificultades de acceso y de utilización de las plataformas digitales así como el nivel académico exigido, superior a sus competencias y a sus posibilidades de aprendizaje, han desmotivado a este alumnado.

– Participación, colaboración y, en su caso, asesoramiento en determinados premios.

  La Inspección Central de Educación ha participado activamente tanto en la organización como en la realización de las pruebas relativas a los siguientes premios:

  ◦ Premios Extraordinarios de Bachillerato 2012-2013 dirigidos al alumnado de Ceuta, Melilla y centros españoles en el exterior.

- Premios Nacionales de Bachillerato 2012-2013.
- Concurso hispano-americano de ortografía.

– Proyectos pilotos de supervisión de los equipos directivos.

Durante el curso 2013-2014 se han continuado las actuaciones iniciadas el curso anterior, consistentes en la aplicación de dos proyectos de supervisión a una muestra de centros del exterior, uno dirigido a la función directiva con el nombre de «Proyecto de supervisión de equipos directivos» y otro dirigido al centro, denominado «Proyecto de supervisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados».

El «Proyecto de supervisión de equipos directivos» tuvo lugar en el colegio español Federico García Lorca de París (Francia) y en el instituto español Nuestra Señora del Pilar de Tetuán (Marruecos). Esta actuación está contemplada en el Plan de Actuación de la Inspección de Educación del Departamento, aprobado por Resolución de 2 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial para el cuatrienio 2013-2017.

En cuanto al «Proyecto de supervisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados», se aplicó en el colegio español Jacinto Benavente de Tetuán (Marruecos) y en el liceo español Cervantes de Roma (Italia), siendo bien valorados por los equipos pedagógicos de los centros.

Capítulo D
Los resultados del sistema educativo

D1. Acceso y progresión en el sistema educativo 411
D1.1. Los resultados de la escolarización 411
D1.2. Las tasas de idoneidad y la repetición de curso 434
D1.3. Las transiciones a las enseñanzas postobligatorias 439

D2. Resultados académicos. Evaluación interna 444
D2.1. La finalización de la Educación Primaria 445
D2.2. La graduación en Educación Secundaria 445
D2.3. La titulación en Bachillerato 454
D2.4. La Cualificación Profesional Inicial 459
D2.5. La titulación de Técnico en enseñanzas profesionales 459
D2.6. La titulación de Técnico Superior en enseñanzas profesionales 463
D2.7. La finalización de estudios en enseñanzas de régimen especial 467

D3. Resultados de rendimiento. Evaluación externa 469
D3.1. Pruebas de Acceso a la Universidad 470

D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020 478
D4.1. Abandono temprano de la educación y la formación 480
D4.2. La titulación en educación superior 488
D4.3. Participación en la educación de la primera infancia 491
D4.4. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias 493
D4.5. Empleabilidad de los recientes graduados 497
D4.6. Participación en la formación permanente 504
D4.7. Las trayectorias hacia el horizonte 2020 509

D. Los resultados del sistema educativo

D1. Acceso y progresión en el sistema educativo

D1.1. Los resultados de la escolarización

La escolarización constituye uno de los mecanismos para el ejercicio del derecho a la educación (artículo 27 de la Constitución española). 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 la caracterización 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 o *inputs* 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 de los alumnos en el sistema educativo reglado referidos a las enseñanzas no universitarias con el fin de facilitar una visión general de la estructura del sistema educativo español que sirva de marco a los análisis posteriores de la escolarización, se ha elaborado la figura D1.1, donde se muestra la estructura del sistema vigente en el curso 2013-2014, periodo objeto de estudio en este INFORME.

Tasas netas de escolarización

«La tasa neta de escolarización a una edad determinada es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada[1] y el total de población de esa misma edad»[2] . Para su cálculo, se utilizan 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 D1.2 se muestran las tasas netas de escolarización por edades para las diferentes enseñanzas del sistema educativo en España en el curso 2013-2014. Del examen de la figura cabe destacar lo siguiente:

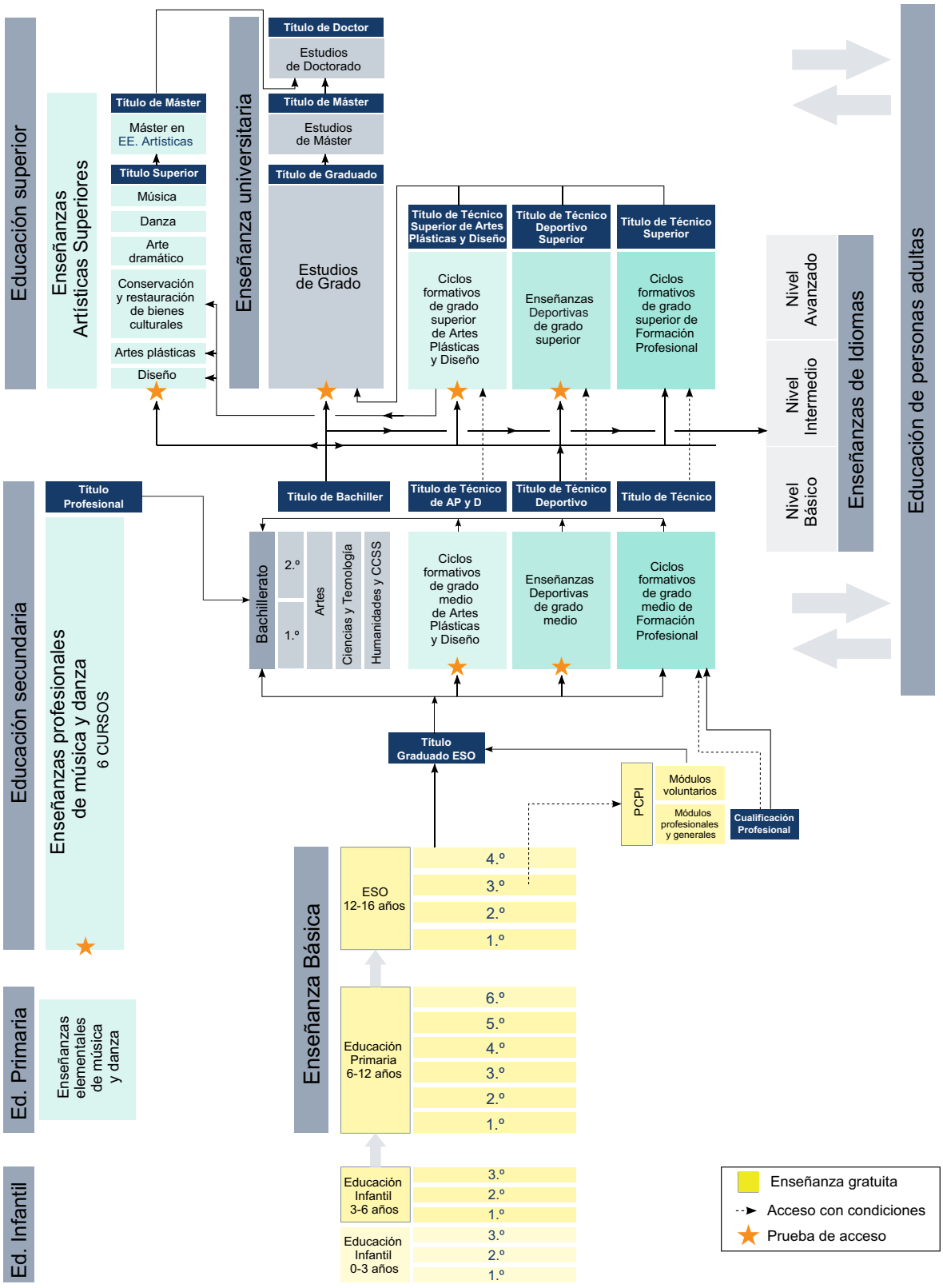
– En el intervalo de edad comprendido entre los 3 y los 16 años está escolarizado más del 95 % de la población residente en España. Las tasas netas de escolarización en las edades comprendidas en los niveles de Educación Primaria (edades teóricas de 6 a 11 años) y Educación Secundaria Obligatoria (edades teóricas de 12 a 15 años) presentan valores por encima del 97 %, 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 baja al 90,1 %. Con respecto a la población residente en España de 17 años de edad, el 2,5 % aún está escolarizada en alguno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 9,1 % en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el 9,6 % cursa alguno de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, el 58,9 % está matriculado en Bachillerato y el 9,8 % en algún ciclo formativo de grado medio de enseñanzas profesionales (Formación Profesional, Artes Plásticas o Enseñanzas Deportivas). Es decir, solo el 68,7 % de la población de 17 años está escolarizada en educación secundaria postobligatoria; además, el diferente comportamiento del indicador para estas dos modalidades de educación secundaria superior (Bachillerato, 58,9 % y enseñanzas profesionales, 9,8 %) refleja, una vez más, no solo 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

1. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico.
2. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación. Metodología de la Estadística de la Educación en España.

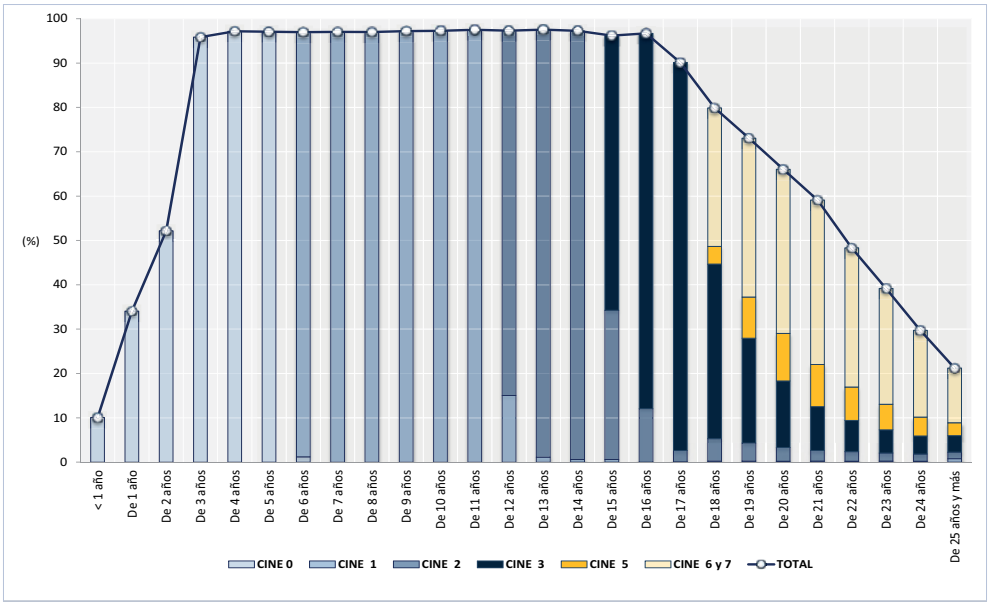
A
B
C
D
E

Figura D1.1
Sistema educativo español. Curso 2013-2014



Fuente: Elaboración propia.

Figura D1.2
Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d102.pdf >

CINE 0: Educación Infantil y Educación Especial (Infantil 0-5 años).

CINE 1: Educación Primaria, Educación Especial (Básica, 6-15 años) y Educación Adultos (Básica).

CINE 2: Educación Secundaria Obligatoria (1.º a 3.º), Educación Especial (Transición a la vida adulta, 16-21 años) y Educación de 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, 1er y 2º ciclo y máster).

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

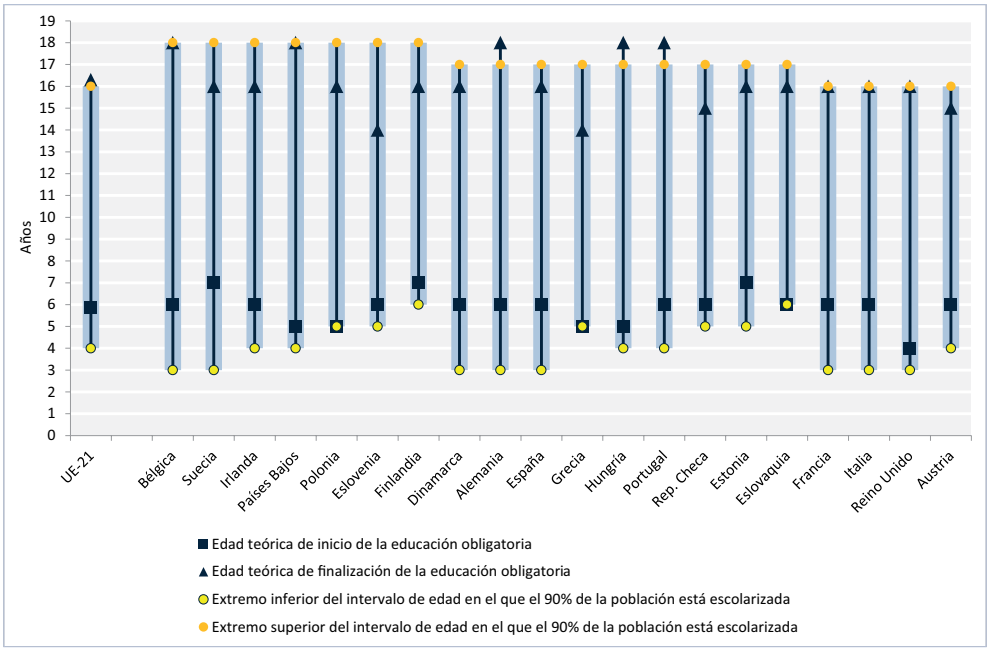
educativo español constituye, a la vista del análisis comparado en el marco de la Unión Europea, una de sus anomalías.

– En lo que concierne a la tasa neta de escolarización a los 18 años de edad, se observa que se reduce al 79,9 % de la población, estando únicamente el 35,2 % de la población de 18 años de edad escolarizada en enseñanzas correspondientes a educación superior –4,0 % en ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas (CINE 5) y 31,2 % en Enseñanzas Artísticas de grado superior (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático) y Educación Universitaria (CINE 6 y 7)–.

Cuando se amplía la visión a los países de la Unión Europea, y se centra la mirada sobre el tramo o intervalo de edad para el cual el porcentaje de la población escolarizada es superior al 90 %, se advierte que, si se ordenan los países en orden descendente, de acuerdo con el valor del extremo superior de este intervalo, España se encuentra en el segundo grupo de países –junto con Dinamarca, Alemania, Grecia, Hungría, Portugal, República Checa, Estonia y Eslovaquia– en el que los 17 años es la edad máxima en la que el porcentaje de población escolarizada es superior al 90 %. El primer grupo de países, formado por Bélgica, Suecia, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Eslovenia y Finlandia, consigue escolarizar a más del 90 % de la población de 18 años (figura D1.3). No obstante lo anterior, la longitud de este intervalo depende también de la edad de inicio de la educación obligatoria, o cuando menos, gratuita. Así, hay países que optan por empezar antes la escolaridad y países que prefieren prolongar las enseñanzas obligatorias hasta los 18 años. Solo Bélgica y Suecia optan por ambas fórmulas a la vez.

Desde 1980 se viene observando en algunos sistemas educativos europeos una tendencia general hacia la prolongación de la escolaridad obligatoria como una forma de garantizar, por una parte, la reducción de las tasas de abandono escolar temprano y la adquisición de las competencias clave; y, por otra, de asegurar que todo el alumnado obtenga un certificado de educación o de cualificación básica. En España, al igual que en la media de

Figura D1.3
Características del intervalo de edad correspondiente a una escolarización superior al noventa por ciento en los sistemas educativos de países de la Unión Europea



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d103.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por «Education at a Glance 2014 OCDE Indicators».

la Unión Europea, este periodo de escolarización obligatoria comprende desde los 6 hasta los 16 años de edad. Sin embargo, en Bélgica, Alemania, Hungría, 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 (véase la figura D1.3).

En la figura D1.4 se muestran, para el curso 2013-2014, 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 Enseñanzas Profesionales de grado medio)– y a los 17 años, en cada una de las comunidades y ciudades autónomas. Ordenadas las diferentes comunidades y ciudades autónomas, de mayor a menor, según la tasa neta de escolarización a los 17 años, bien sea en educación obligatoria, bien en educación postobligatoria, el País Vasco, con una tasa neta de escolarización a los 17 años del 98,1 % –6,9 % escolarizados en educación obligatoria y el 91,2 % en educación postobligatoria– ocupa el primer puesto. Además del País Vasco, las comunidades autónomas que escolarizan a más del 90 % de la población de 17 años son Castilla y León, la Comunidad Foral de Navarra, la Comunidad de Madrid, La Rioja, Galicia, el Principado de Asturias y Cantabria. 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.

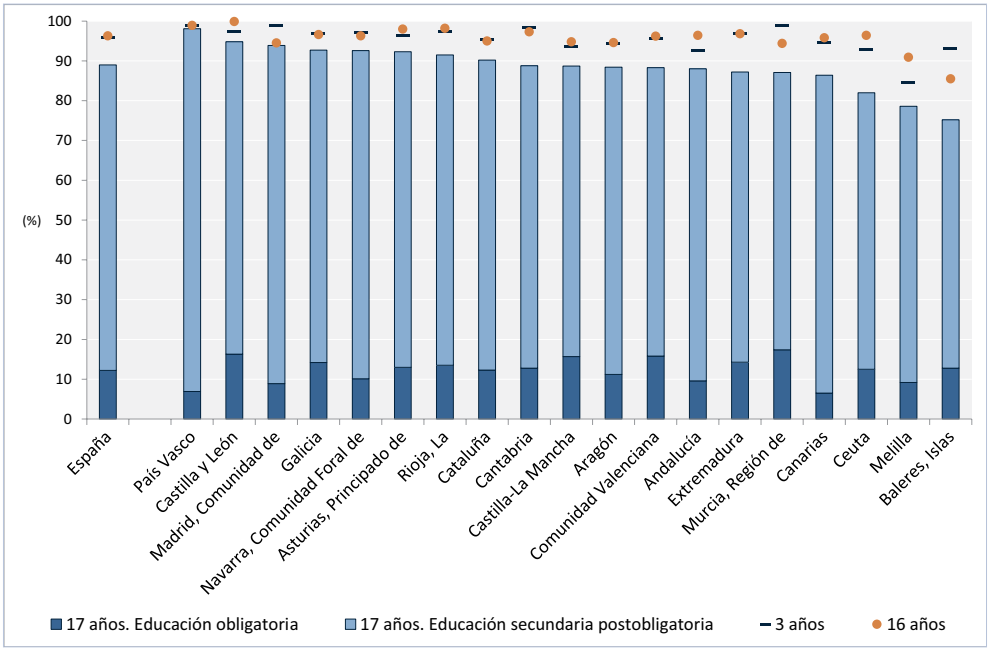
Por otra parte, todas las comunidades autónomas y la ciudad autónoma de Ceuta consiguen escolarizar a más del 90 % de la población de 3 años. Melilla, sin embargo, presenta una tasa neta de escolarización a los 3 años del 84,5 %, casi 3 puntos inferior al dato correspondiente al curso académico anterior. En lo que respecta a la edad de los 16 años, excepto las Islas Baleares, con una tasa neta de escolarización del 85,5 %, el resto de las comunidades y ciudades autónomas escolarizan a más del 90 % de la población de 16 años.

Las cifras globales de la escolarización

Durante el curso 2013-2014, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.421.330. De ellos, 8.075.841 (85,7 %) cursaron enseñanzas de régimen general, 896.496 (9,5 %) enseñanzas de régimen especial y 448.993 (4,8 %) enseñanzas de carácter formal para personas adultas.

En las enseñanzas de régimen general, 5.506.882 alumnos asistieron a centros públicos (68,2 %); 2.042.734 estudiantes estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas (25,3 %) y 526.225 en cen-

Figura D1.4
Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d104.pdf >

Notas:

1. En «3 años» se considera el alumnado de Educación Infantil y Educación Especial.

2. En «17 años. Educación obligatoria», se incluye Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial.

3. En «17 años. Educación secundaria postobligatoria» se incluye Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas de grado medio, Enseñanzas profesionales de Música y Danza, y Enseñanzas de nivel avanzado de Idiomas.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

tros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas (6,5 %). En cuanto a las enseñanzas de régimen especial, 833.006 alumnos asistieron a centros públicos (92,9 %) y 63.490 a centros privados no concertados (7,1 %).

En la figura D1.5 se muestra la distribución del alumnado en función de las enseñanzas de régimen general, de régimen especial o de educación de adultos que cursen, y de la titularidad de los centros donde aquellos son escolarizados, así como de su régimen de financiación.

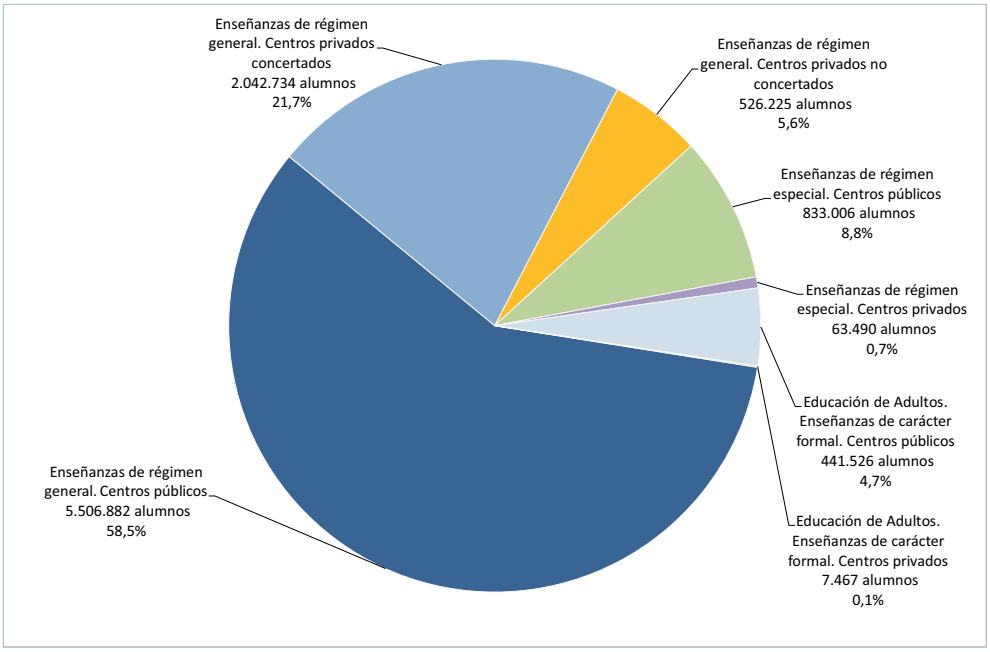
A efectos de comparación internacional, se representa en la figura D1.6 la distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de las instituciones educativas –públicas y privadas–, por países de la Unión Europea, para el año 2013. En el caso de instituciones privadas se aportan los datos del origen de la financiación de las enseñanzas que imparten, bien sea esta dependiente del Estado, o bien sea no dependiente. Los países se muestran ordenados en relación con el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones públicas. Bélgica (41,4 %), Reino Unido (59,3 %), Malta (63,3 %) y España (68,9 %) son los cuatro países que presentan menores porcentajes de sus estudiantes en centros públicos. España se sitúa a una distancia de alrededor de 15,2 puntos porcentuales con respecto a la media de los países de la Unión Europea (84,1 %). En lo que respecta a la enseñanza privada financiada con fondos públicos –llamada dependiente– España, con un 26,3 % de sus estudiantes en instituciones privadas financieramente dependientes del Estado, se sitúa en cuarto lugar, por detrás de Bélgica (58,6 %), Reino Unido (35,7 %) y Malta (27,3 %).

Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general

En la figura D1.7 se muestra la distribución de los 8.075.841 alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general dentro del sistema educativo español durante el curso 2013-2014 por tipo de enseñanza, titularidad del centro y financiación.

Atendiendo a la distribución del alumnado escolarizado por nivel educativo, el 35,4 % del alumnado de enseñanzas de régimen general eran alumnos de Educación Primaria, situándose, a continuación, la Educación

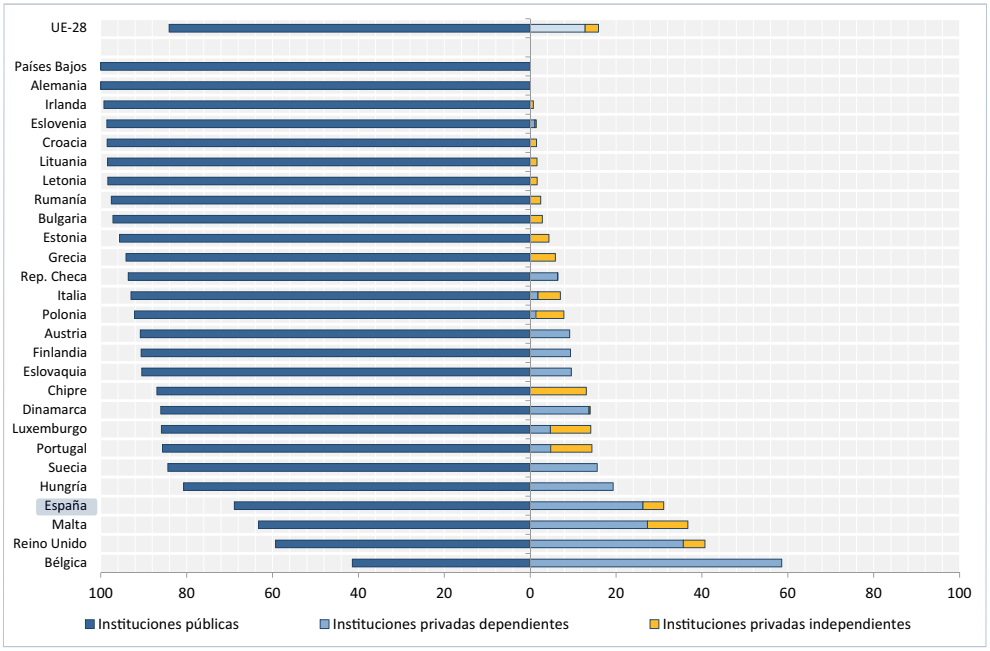
Figura D1.5
Distribución de los alumnos por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-1014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d105.pdf >

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

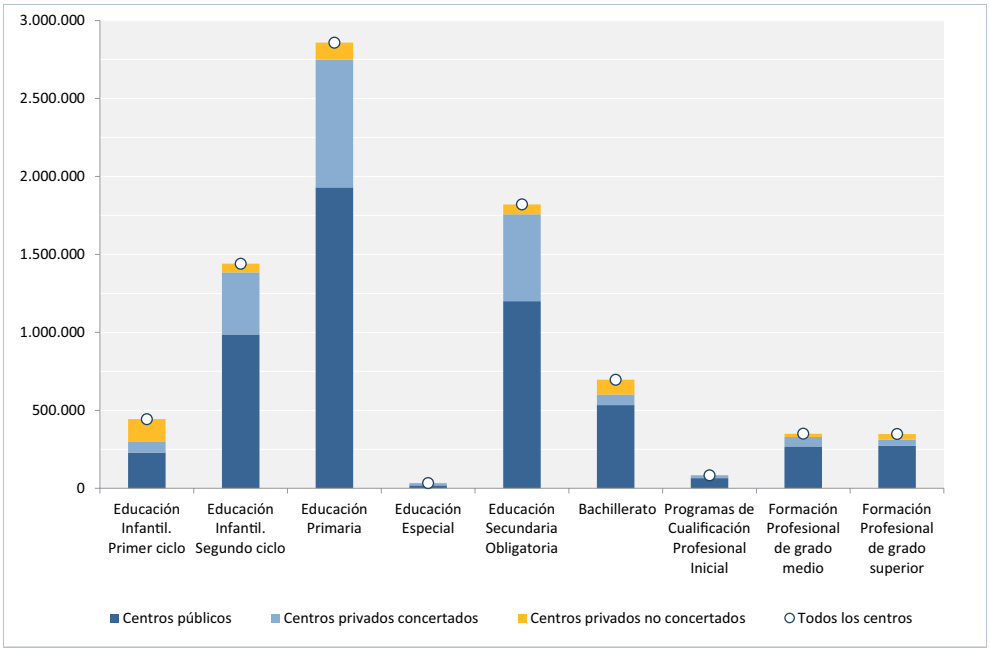
Figura D1.6
Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de la institución educativa y la financiación de las enseñanzas, por países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d106.pdf >

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

Figura D1.7
Enseñanzas de régimen general. Alumnos matriculados por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d107.pdf >

Notas:

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 Programas de Cualificación Profesional Inicial incluye a los estudiantes de centros docentes y de actuaciones fuera de centros.

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

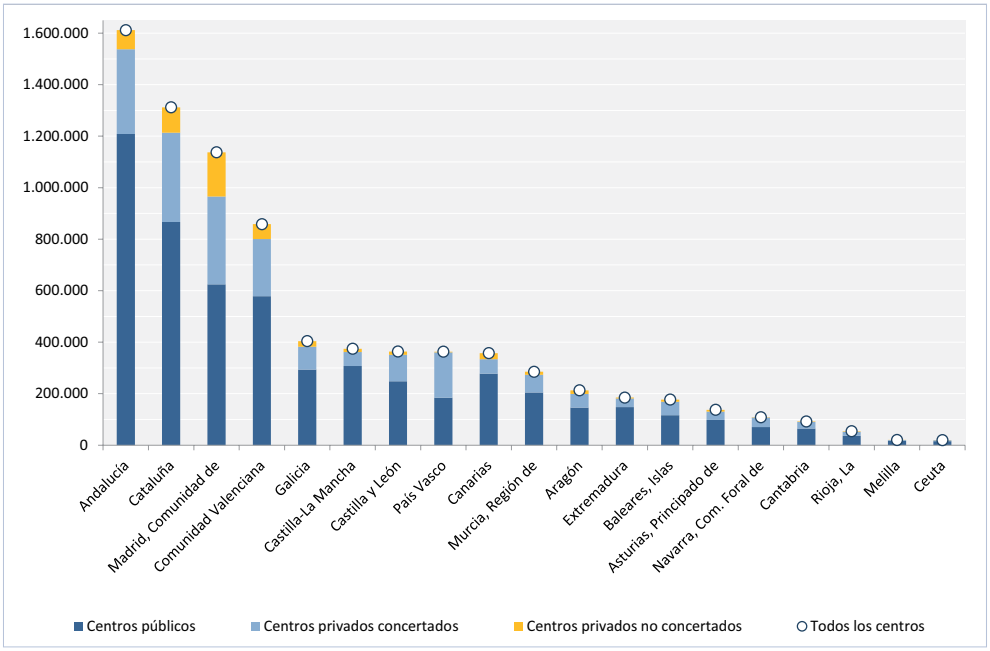
Infantil, con el 23,3 % del alumnado y la Educación Secundaria Obligatoria, con el 22,5 %. En lo que concierne a la Educación Secundaria Postobligatoria, estaba matriculado el 13,0 % del alumnado de este régimen de enseñanzas –el 8,6 % en Bachillerato y el 4,3 % en ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio–. El porcentaje de alumnado que estaba matriculado en ciclos de Formación Profesional de grado superior fue del 4,3 %. Finalmente, los estudiantes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial representaban el 1,0 % de todo el alumnado, siendo el 0,4 % restante atribuible a los alumnos de Educación Especial.

Titularidad del centro y financiación de las enseñanzas

En cuanto a la distribución del alumnado por titularidad del centro y financiación, durante el curso de referencia del presente INFORME, el 68,2 % del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general cursaba sus estudios en centros públicos, un 25,3 % en centros privados concertados, y un 6,5 % en centros privados no concertados. Es en las enseñanzas postobligatorias donde los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública supera el 75 %: Bachillerato (76,6 %), Programas de Cualificación Profesional Inicial (78,7 %), Formación Profesional de grado medio (78,4 %) y Formación Profesional de grado superior (76,5 %).

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 2013-2014, se muestra en la figura D1.8. 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 D1.9. En ella se observa que la media de alumnado matriculado en centros privados en todo el Estado fue, en dicho curso, del 31,8 %; 25,3 % en centros privados con enseñanzas concertadas y 6,5 % en centros privados no concertados. Por comunidades autónomas, y en lo que respecta al porcentaje de enseñanza de titularidad privada, destacan el País Vasco y la Comunidad de Madrid, con el 49,1 % y el 45,1 %, respectivamente. La Comunidad de Madrid presenta la singularidad de que es la comunidad autónoma en la que el porcentaje de alumnado escolarizado en

Figura D1.8
Alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014

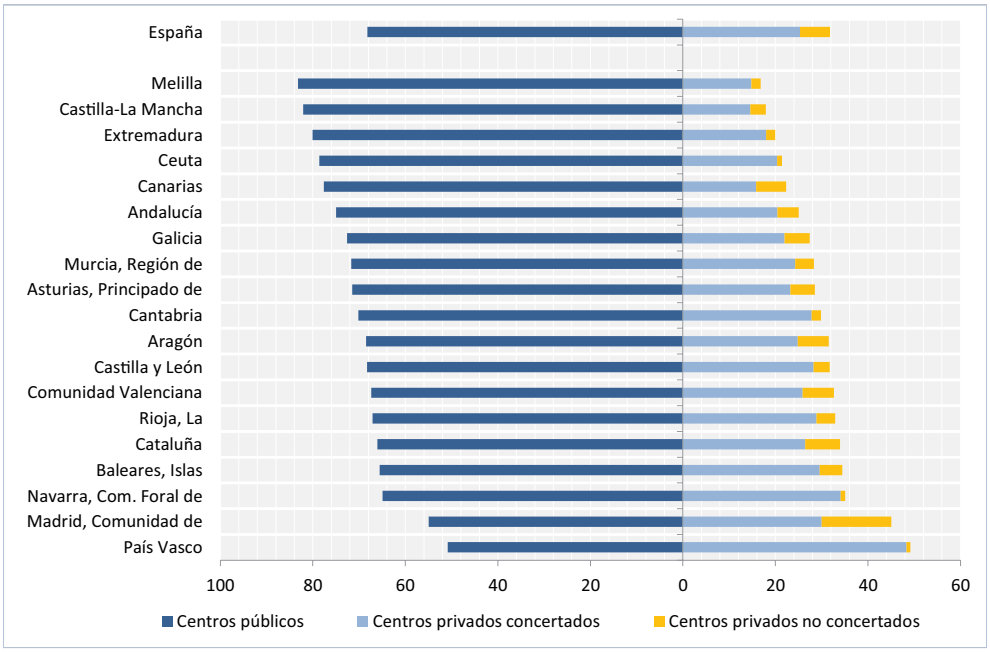


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d108.pdf >

Nota: En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 11 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 722 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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

Figura D1.9
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 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d109.pdf >

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

centros privados sin enseñanzas concertadas es el más elevado (15,1 %), con una notable diferencia con relación a las comunidades que le siguen en cuanto a este porcentaje: Cataluña (7,5 %), la Comunidad Valenciana (6,8 %) y Aragón (6,7 %).

Condiciones de la escolarización

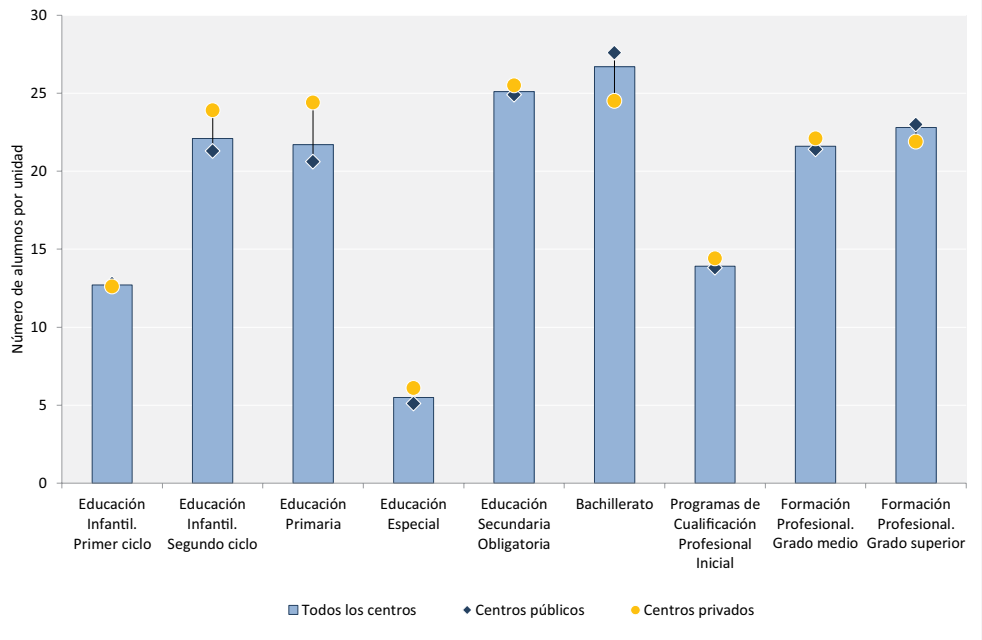
En el contexto de la escolarización, el número de alumnos por grupo educativo y el número de alumnos por profesor –indicadores E4.1 y E4.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (tabla C4.15 de este informe)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

El indicador «número medio de alumnos por grupo educativo» en enseñanzas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria y Formación Profesional) se define como el cociente entre el alumnado matriculado y el número de unidades o grupos educativos en funcionamiento. Para el cálculo de este indicador se excluyen aquellas situaciones excepcionales en la que se dispone del alumnado pero no de las unidades asociadas. Este indicador, por tanto, no se calcula para los regímenes de enseñanza de adultos, presencial o a distancia.

En el curso 2013-2014, las etapas educativas con mayor número de alumnos por grupo son Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con 25,1 y 26,7 alumnos, respectivamente. En el segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional hay, en promedio, 23 alumnos por grupo.

La figura D1.10 muestra el número medio de alumnos por unidad de los centros educativos en España, según la titularidad del mismo y por enseñanzas de régimen general. Como se aprecia en dicha figura, exceptuando las enseñanzas de Educación Especial, en las que se atiende por término medio a 5,5 alumnos por grupo educativo, el tamaño medio de los grupos oscila entre 12,7 alumnos en las unidades de Educación Infantil de primer ciclo y 26,7 alumnos en los grupos de Bachillerato. En lo que se refiere a la titularidad del centro, el nú-

Figura D1.10
Número medio de alumnos por unidad o grupo educativo en centros de enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro, por enseñanza en España. Curso 2013-2014



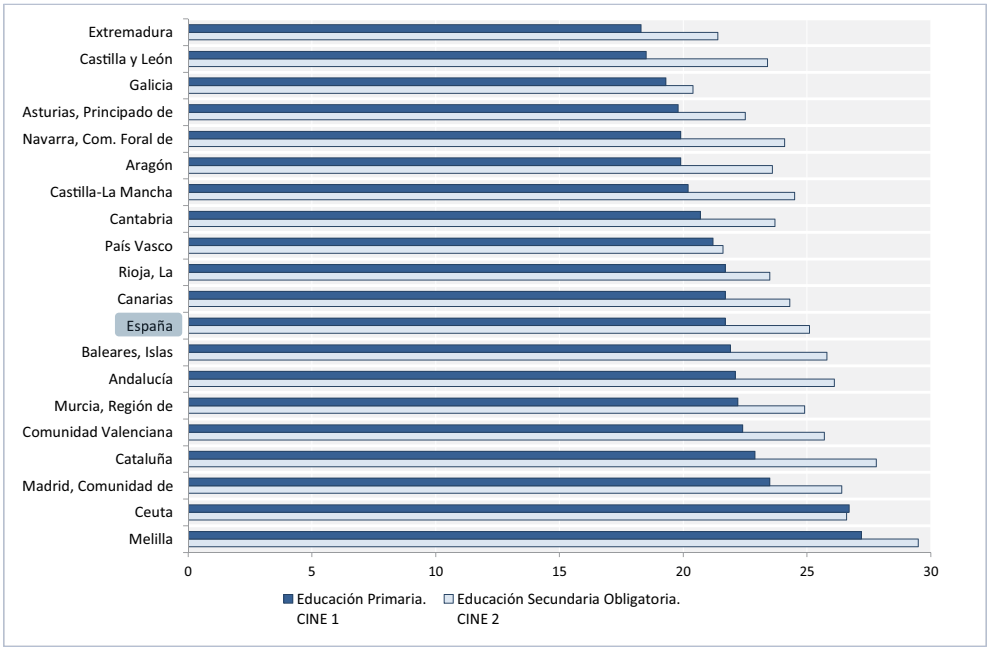
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d110.pdf >

Notas:

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.

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

Figura D1.11
Número medio de alumnos por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o inferior (CINE 2) en las comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d111.pdf >

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

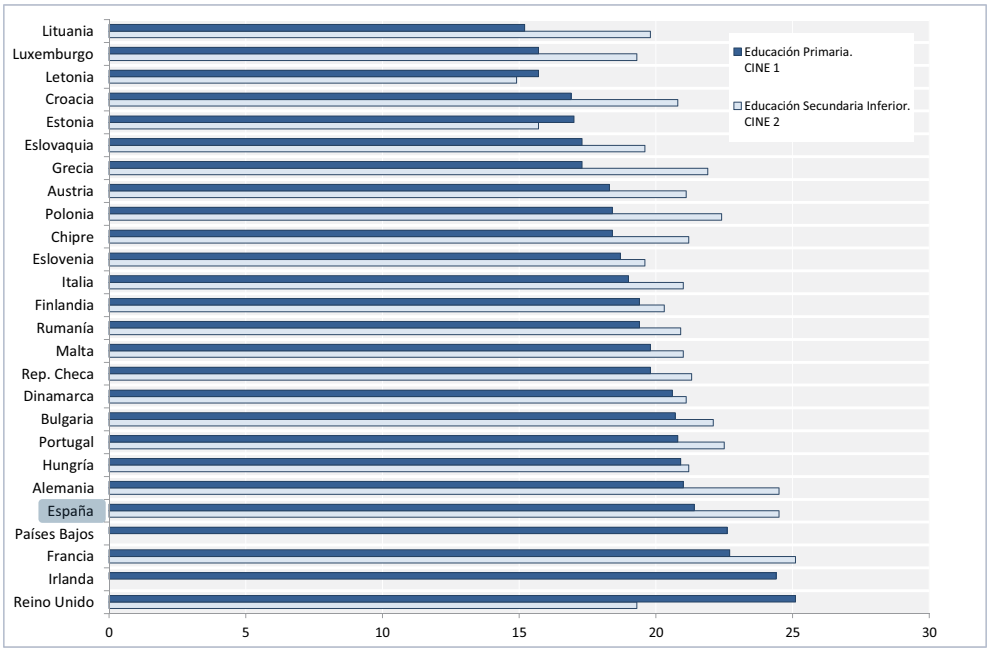
mero medio de alumnos por unidad en centros públicos y en centros privados es muy similar en el primer ciclo de Educación Infantil, en Educación Secundaria Obligatoria, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial y en los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional. En Educación Especial la diferencia es de 1 alumno menos por grupo en los centros públicos con respecto a los centros privados, mientras que en los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional la diferencia es de 1,1 alumnos menos por grupo en los centros privados frente a los centros públicos. Las diferencias son mayores en el segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria, donde los grupos de los centros públicos tienen, por término medio, 2,6 y 3,8 alumnos, respectivamente, menos que los grupos de centros privados; y en Bachillerato, donde los centros privados tienen por grupo 3,1 alumnos menos que los públicos.

El análisis de este indicador para la Educación Primaria (CINE 1) y la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) por comunidades autónomas se refleja en la figura D1.11. Para la Educación Primaria las mayores cifras de número de alumnos por grupo corresponden a Melilla (27,2 alumnos/unidad), Ceuta (26,7) y la Comunidad de Madrid (23,5). En el extremo opuesto se sitúan aquellas comunidades autónomas con grupos de menor tamaño: Extremadura (18,3) y Castilla y León (18,5 alumnos/unidad). En Educación Secundaria Obligatoria, los territorios con mayor número de alumnos por grupo educativo son la ciudad de Melilla (29,5) y Cataluña (27,8), mientras que a Galicia (20,4), Extremadura (21,4) y al País Vasco (21,6) les corresponden las cifras menores de este indicador.

La figura D1.12 permite comparar el tamaño de los grupos educativos en educación primaria (CINE 1) y en secundaria inferior (CINE 2) entre los diferentes países de la Unión Europea. Se aprecia en ella que, cuando se ordenan los países en orden ascendente, en relación con el número medio de alumnos por unidad en educación primaria, España ocupa el puesto vigésimo segundo de un total de 26 países, con 21,4 alumnos por grupo educativo. El rango de este indicador comprende desde el valor 8,1 de Lituania hasta el 17,8 del Reino Unido. En el caso de la educación secundaria inferior (CINE 2), España se sitúa en el grupo de tres países –Alemania (24,5 alumnos/unidad), España (24,5 alumnos/unidad) y Francia (25,1 alumnos/unidad) con una ratio superior a los 24 alumnos por unidad (véase la figura D1.12).

La figura D1.13 presenta, en el caso de España y para el curso de referencia 2013-2014, el «número medio de alumnos por profesor» (indicador E4.2) en centros que imparten enseñanzas de régimen general en equiva-

Figura D1.12
Número medio de alumnos por unidad en educación primaria (CINE 1) y secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d112.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat

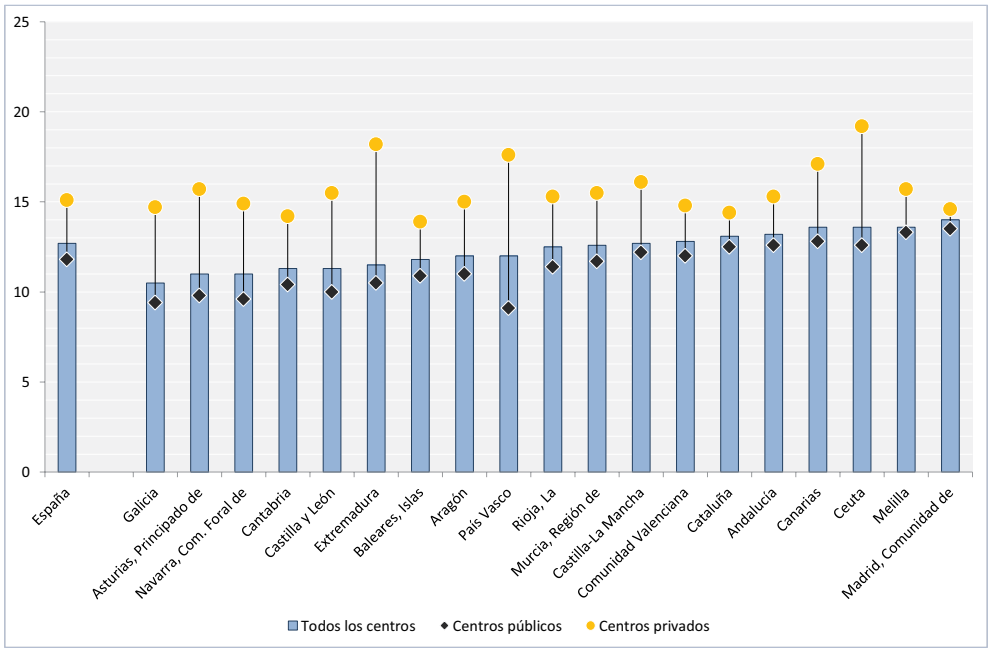
lente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. El cálculo de este indicador se efectúa según la metodología estadística internacional incluyéndose, para cada tipo de centro, el colectivo completo de su alumnado (en el caso de que en alguno de estos centros exista alumnado de otras enseñanzas, también se contabiliza) y de profesorado. En dicha metodología se diferencia entre los profesores que tienen dedicación completa y los de dedicación parcial, y se calcula el equivalente de estos a tiempo completo. El número medio de alumnos por profesor en centros que imparten enseñanzas de régimen general, a nivel nacional, es 12,7. En el caso de los centros privados dicha ratio alcanza el valor de 15,1, frente al 11,8, por término medio, de los centros públicos.

Cuando se analiza el número medio de alumnos por profesor en las diferentes comunidades y ciudades autónomas, se observa que existen notables diferencias entre aquellas comunidades donde, debido a la elevada dispersión de la población escolar, este indicador refleja valores más bajos –Galicia (10,5), el Principado de Asturias (11,0) y la Comunidad Foral de Navarra (11)– y las comunidades y ciudades autónomas en las que la mayoría de la población escolar reside en municipios con más de 10.000 habitantes –Cataluña (13,1), Andalucía (13,2), Canarias (13,6), Melilla (13,6) y la Comunidad de Madrid (14,0)–.

Cuando la comparación de este indicador se efectúa entre los países de la Unión Europea, se aprecia que en la relación de países, en orden ascendente del valor del número medio de alumnos por profesor en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), España ocupa el puesto décimo quinto de un total de 26 países, con 12,4 alumnos por profesor. El rango de este indicador comprende desde el valor 8,3 de Lituania, al 19,8 del Reino Unido. En la figura D1.14 se puede apreciar, además, el valor del indicador según el nivel educativo –CINE 1 (educación primaria), CINE 2 (educación secundaria inferior), CINE 3 (educación secundaria superior)–. En el caso de la educación secundaria superior, España tiene, por término medio, una ratio de 11 alumnos por profesor, lo que la sitúa en la posición décima tercera; los cuatro países que registran los valores mínimos de este indicador son Luxemburgo (7,1), Lituania (8,0), Grecia (8,1) y Portugal (7,6).

Merece la pena destacar el comportamiento de España, en relación con cada uno de los dos indicadores antes citados, cuando se compara con los otros miembros de la Unión Europea. Lo que se observa –mayores ratios alumnos/unidad (figura D1.12) y menores alumno/profesor (figura D1.14)– probablemente esté reflejando diferentes maneras de organizar la escolarización con prioridades distintas para cada uno de esos dos indicadores.

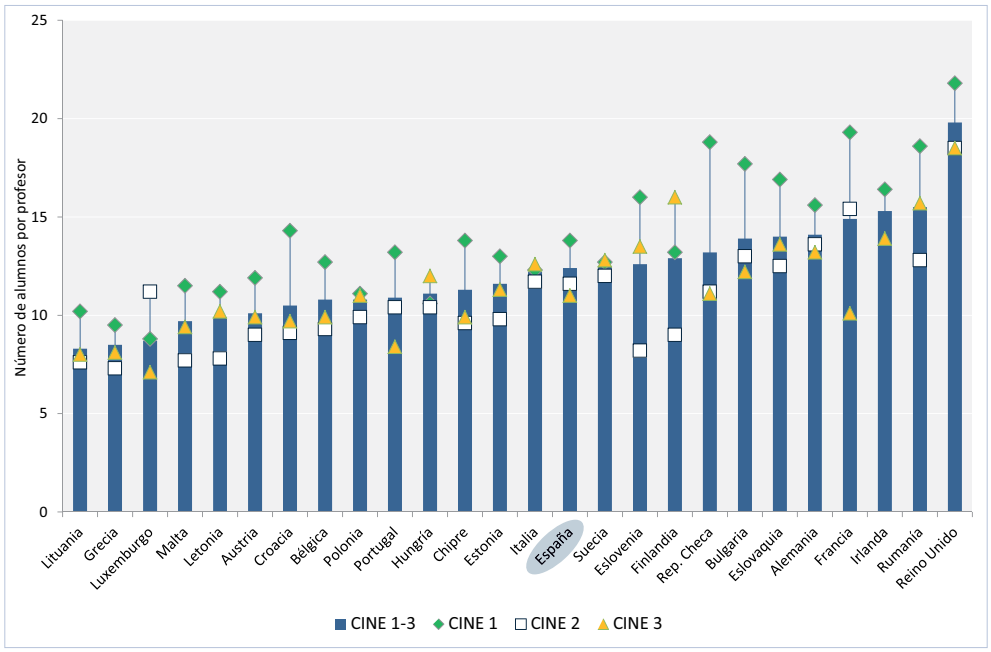
Figura D1.13
Número medio de alumnos por profesor en centros de enseñanzas de régimen general, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d113.pdf >

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

Figura D1.14
Número medio de alumnos por profesor en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), según el nivel educativo impartido, en los países de la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d114.pdf >

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

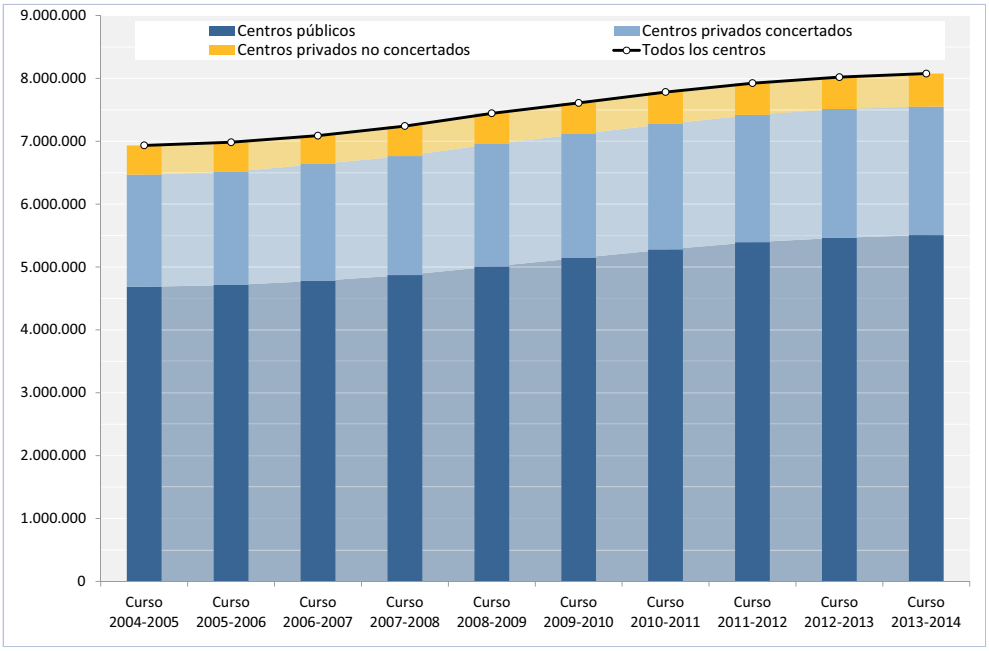
La evolución de la escolarización

La figura D1.15 muestra la evolución del alumnado en cifras absolutas en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014. En términos relativos, en el periodo de los diez años que se indican, se ha producido un incremento del 16,9 % en el alumnado matriculado en el conjunto del total de centros, siendo este incremento del 18,0 % para los centros públicos, del 15,1 % en los centros privados concertados y del 12,1 % en los centros privados no concertados. Se advierte, por tanto, una tendencia creciente en el número de alumnos, cualquiera que sea la tipología del centro, en el periodo considerado, y un aumento relativo mayor en el caso de los centros públicos durante dicho periodo.

En la figura D1.16 se analiza la evolución, en términos relativos, del alumnado matriculado en las enseñanzas de régimen general en las distintas comunidades y ciudades autónomas. Este análisis se realiza mediante el índice de variación del número de alumnos matriculados en el curso 2013-2014 con respecto al 2004-2005, considerado como periodo base. En la figura se muestran los datos de las comunidades y ciudades autónomas ordenadas de mayor a menor con arreglo a este índice. El valor del índice de variación del alumnado matriculado en el curso 2013-2014 en el conjunto del territorio nacional es de 116,5, lo que equivale a un aumento relativo acumulado a lo largo de los diez cursos considerados del 16,5 % (17,6 % en centros públicos; 14,4 % en centros privados concertados y 13,5 % en centros privados no concertados). En lo que respecta al aumento del número de alumnos matriculados en centros públicos, destacan Cataluña, la ciudad autónoma de Ceuta, ambos con un incremento relativo entre 2004-2005 y 2013-2014 del 35,3 %, y la ciudad autónoma de Melilla, con un aumento del 31,9 %. En relación con los centros privados concertados, las comunidades o ciudades autónomas que han experimentado un mayor crecimiento han sido Andalucía (aumento del 36,0 %), la Comunidad de Madrid (aumento del 31,6 %) y la ciudad autónoma de Melilla (aumento del 30,0 %). Finalmente, en lo que concierne a la variación porcentual del número del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general para centros privados no concertados, en el periodo considerado, destacan la Comunidad Foral de Navarra (+270,7 %) y Castilla-La Mancha (+127,0 %).

Por otra parte, la evolución, para el decenio considerado, del número de alumnos matriculados, desagregados por niveles educativos (figura D1.17), muestra unos incrementos relativos del 32,0 % en Educación Infantil y del 15,8 % en Educación Primaria, frente a una reducción del 1,9 % en la etapa de Educación Secundaria Obliga-

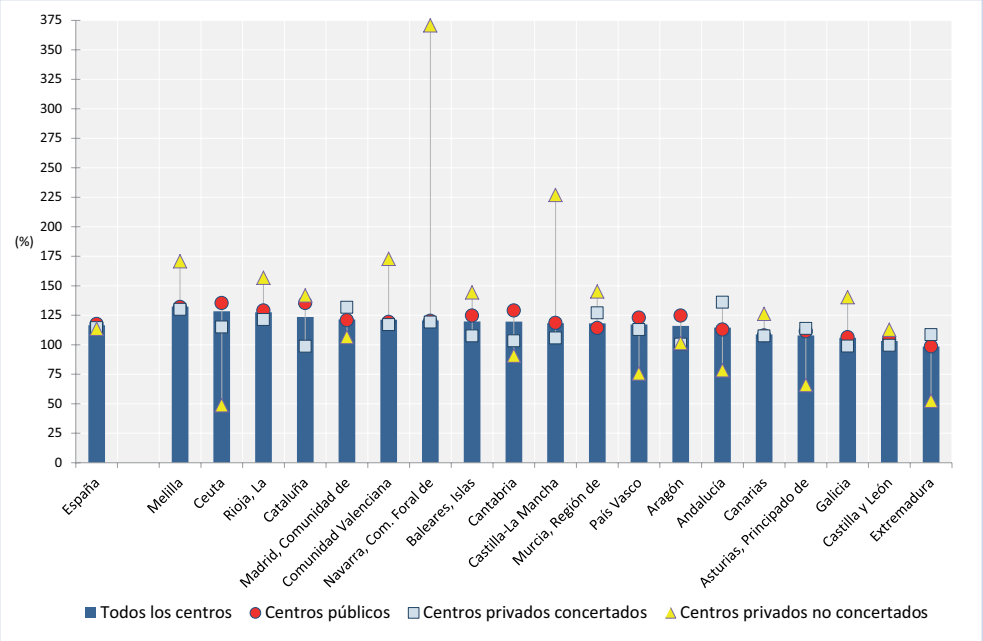
Figura D1.15
Evolución del número de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d115.pdf >

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

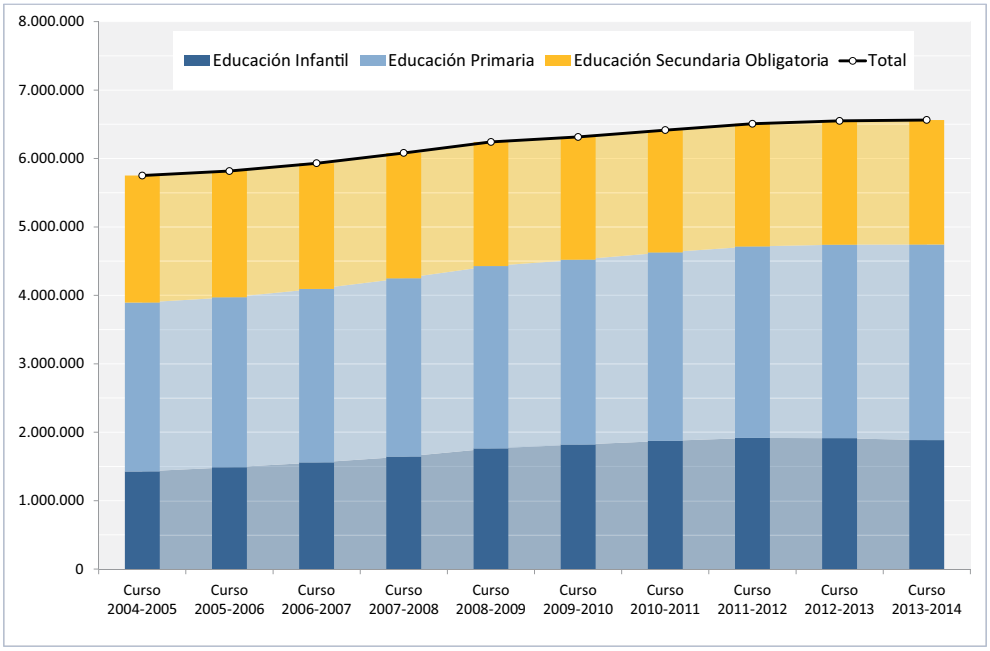
Figura D1.16
Índice de variación del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 (curso 2004-2005 = 100)



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d116.pdf >

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

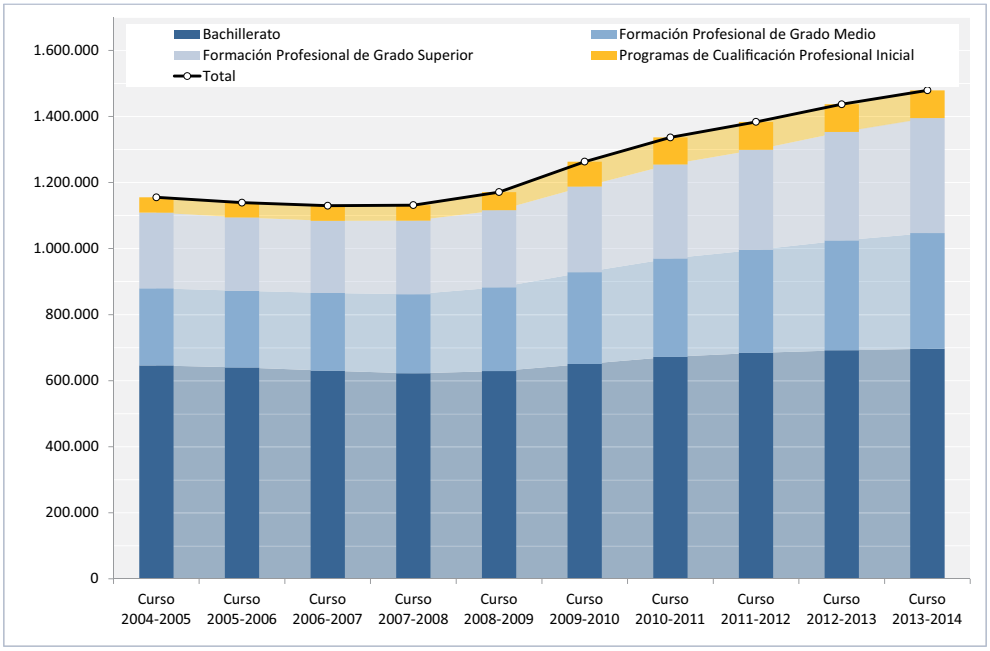
Figura D1.17
Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d117.pdf >

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

Figura D1.18
Evolución de los alumnos matriculados en Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de grado medio y superior en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d118.pdf >

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

toria. Globalmente, el incremento del número de alumnos escolarizados en estudios básicos (CINE 0-2) alcanza el valor del 14,1 % a lo largo de los diez años académicos examinados.

Asimismo, en la figura D1.18 se representa la evolución, en el mismo periodo (de 2004-2005 a 2013-2014), del alumnado de Bachillerato (incremento del 7,8 %); de los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio (incremento del 50,0 %); de los ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior (incremento del 51,9 %); y de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, enseñanzas estas últimas que han experimentado un crecimiento relativo en el curso 2013-2014, con relación al curso 2004-2005, del 82,0 %. De todo ello se puede concluir que, por lo que se refiere a la escolarización en el conjunto de las enseñanzas postobligatorias, en el decenio considerado, se observa que ha experimentado un aumento del 28,0 %, correspondiendo el mayor incremento a las enseñanzas de carácter profesional, especialmente a partir del curso 2008-2009[3]. Este comportamiento refleja un cambio de tendencia, probablemente vinculado a la crisis económica, que explica asimismo el reflejado para el conjunto de las enseñanzas de régimen general en la figura D1.15.

Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial

El número de estudiantes que cursó enseñanzas de régimen especial durante el curso objeto de este INFORME fue de 896.496 personas, de las cuales 833.006 se escolarizaron en centros públicos y 63.490 en centros privados no concertados. En la tabla D1.1 se incluyen, del curso 2013-2014, los datos anteriores desagregados según las diferentes enseñanzas y sus distintos planes de estudios, por titularidad de los correspondientes centros, así como la variación absoluta de estos datos con respecto al curso anterior. En esta tabla destaca el elevado número de alumnos que cursan las enseñanzas impartidas en las escuelas oficiales de idiomas y las enseñanzas no regladas de música y danza, así como el aumento, en general, de la escolarización, respecto del curso 2012-2013, en estas mismas enseñanzas y también en los estudios superiores de diseño, las enseñanzas profesionales de música y las enseñanzas deportivas, especialmente en las de grado medio. En el lado opuesto, es reseñable que la disminución observada, en relación con el curso anterior, del número de alumnos es imputable básicamente al efecto de cambio de planes de estudio de la LOGSE a la LOE.

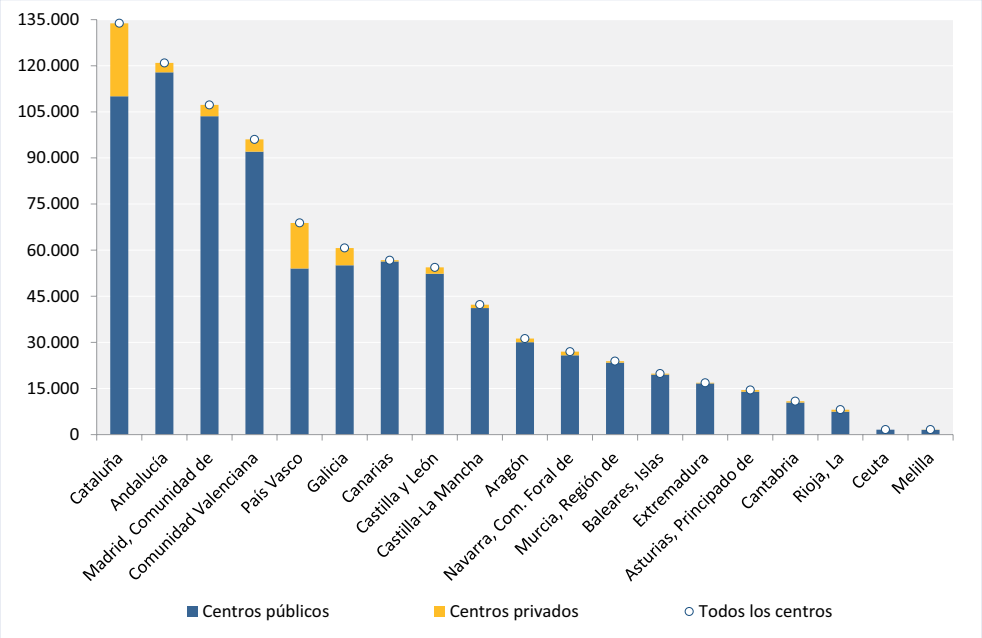
3. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), anteriormente denominados Programas de Garantía Social, se pusieron en funcionamiento en el curso 2008-2009.

Tabla D1.1
Enseñanzas de régimen especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2013-2014

		Curso 2013-2014			Variación absoluta 2013-2014/ 2012-2013		
		Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas artísticas	Artes Plásticas y Diseño						
	Ciclo formativo de Artes Plásticas y Diseño de grado medio	3.408	101	3.509	31	-16	15
	Ciclo formativo de Artes Plásticas y Diseño de grado superior	15.117	725	15.842	15	-56	-41
	Estudios superiores de Conservación y Restauración – LOGSE	3	0	3	-31	0	-31
	Estudios superiores de Diseño – LOGSE	509	18	527	-224	-50	-274
	Estudios superiores de Cerámica – LOGSE				-17		-17
	Estudios superiores de Vidrio – LOGSE					-6	-6
	Estudios superiores de Artes Plásticas – LOE	131	28	159	26	16	42
	Estudios superiores de Conservación y Restauración – LOE	740		740	181		181
	Estudios superiores de Diseño – LOE	7.215	1.924	9.139	1.260	546	1.806
	Música						
	Enseñanzas elementales de Música	40.686	4.803	45.489	130	-249	-119
	Enseñanzas profesionales de Música	39.987	3.642	43.629	1.531	56	1.587
	Estudios superiores de Música – LOGSE	629	8	637	-1.505	-239	-1.744
	Estudios superiores de Música – LOE	5.855	1.701	7.556	761	949	1.710
	Danza						
	Enseñanzas elementales de Danza	3.595	1.132	4.727	99	61	160
	Enseñanzas profesionales de Danza	3.329	557	3.886	92	34	126
	Estudios superiores de Danza – LOGSE	69	0	69	-145	-42	-187
	Estudios superiores de Danza – LOE	556	77	633	125	25	150
	Arte Dramático						
	Estudios superiores de Arte Dramático – LOGSE	34	89	123	-430	-22	-452
	Estudios superiores de Arte Dramático – LOE	1.941	211	2.152	442	64	506
Enseñanzas deportivas							
	Enseñanzas deportivas de grado medio	4.889	4.418	9.307	576	1.135	1.711
	Enseñanzas deportivas de grado superior	397	331	728	155	108	263
Enseñanzas de idiomas							
	Enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas	504.239	0	504.239	9.555	0	9.555
Enseñanzas no regladas de Música y Danza							
	Enseñanzas no regladas de Música	185.458	34.606	220.064	4.017	1.508	5.525
	Enseñanzas no regladas de Danza	14.219	9.119	23.338	-480	-484	-964

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

Figura D1.19
Alumnos matriculados en enseñanzas de régimen especial según la titularidad del centro por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d119.pdf >

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

Igualmente, la figura D1.19 presenta gráficamente el número de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen especial, desagregado por comunidades y ciudades autónomas, según la titularidad de los centros. Sobresale en ella el escaso número de alumnos que cursan estos estudios en centros privados (7,1 %), en comparación con los estudiantes que lo hacen en centros públicos (92,9 %). No obstante, destacan las comunidades autónomas del País Vasco y Cataluña, con unos porcentajes de alumnado escolarizado en centros privados superiores al resto (21,5 % y 17,7 % respectivamente).

Alumnado matriculado en enseñanzas para personas adultas

Durante el curso académico 2013-2014, el número de estudiantes que siguieron enseñanzas para personas adultas de carácter formal fue de 448.993, de los que 441.526 (98,3 %) asistieron a centros públicos y 7.467 (1,7 %) a centros privados no concertados. Con respecto al curso anterior, se ha registrado, en la escolarización de estas enseñanzas, una disminución de 18.919 alumnos, lo que supone una reducción del 4 %. Todas las enseñanzas para personas adultas se han visto afectadas, en mayor o menor medida, por esta disminución, a excepción de las referidas a «Otras enseñanzas técnico-profesionales». La tabla D1.2 refleja los datos anteriores, detallados según la titularidad del centro.

En cuanto a las enseñanzas de adultos de carácter no formal, durante el curso 2013-2014, se matricularon 160.616 personas (39.521 en Lenguas Extranjeras, 35.924 alumnos en Informática, 16.442 en Desarrollo Socio Comunitario, 11.287 en Ampliación Cultural/Formación Personal, etc.). Ello supone, al igual que en las enseñanzas de carácter formal, una reducción en la escolarización con relación al curso anterior, que para estas enseñanzas de carácter no formal fue de 11.918 personas, representando en términos relativos una disminución del 6,9 %.

El análisis conjunto de los dos tipos de datos anteriormente presentados parece reflejar un cambio de tendencia en ambos casos, que se deberían a un cambio de orientación en la oferta de plazas, en la demanda o en ambas.

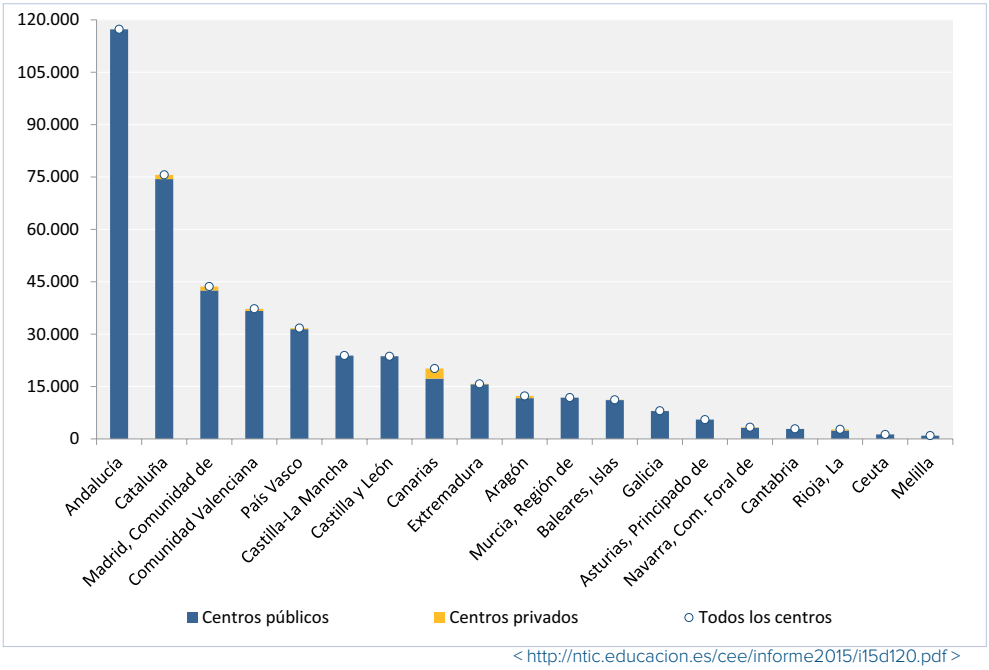
En la figura D1.20 se detalla, por comunidades y ciudades autónomas, el número de alumnos que cursaron en el año académico 2013-2014 las enseñanzas para personas adultas de carácter formal. En ella destaca el número de alumnos de estas enseñanzas en las comunidades de Andalucía y Cataluña, que escolarizan al 26,1 % y 16,8 %, respectivamente, del total de alumnado en España de esta clase de enseñanzas.

Tabla D1.2
Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado por tipo de enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014

	Curso 2013-2014			Variación absoluta 2013-2014/ 2012-2013		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas iniciales	82.448	582	83.030	-2.692	-1.203	-3.895
Lengua Castellana para Inmigrantes	32.666	638	33.304	-3.928	-141	-4.069
Lengua Valenciana para Inmigrantes	151	0	151	-90	0	-90
Euskera	1699	0	1699	1.699	0	1.699
Lengua Catalana	9613	0	9613	-809	-45	-854
Lengua Gallega	0	0	0	-33	0	-33
Educación Secundaria para Personas Adultas	182.276	5.104	187.380	-296	-2.695	-2.991
Preparación pruebas libres de obtención de Graduado en Secundaria	43.381	17	43.398	-3.787	-36	-3.823
Preparación pruebas libres de obtención del título de Bachillerato	270	0	270	-7	0	-7
Preparación pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años	16.810	11	16.821	-2.764	-64	-2.828
Preparación pruebas de acceso a ciclos formativos de FP de grado medio	6.187	148	6.335	-1.139	-175	-1.314
Preparación pruebas de acceso a ciclos formativos de FP de grado superior	35.421	719	36.140	-171	-1.008	-1.179
Otras enseñanzas Técnico - Profesionales	30.604	248	30.852	303	162	465
Total	441.526	7.467	448.993	-13.714	-5.205	-18.919

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Figura D1.20
Alumnos matriculados en Educación para Adultos de carácter formal, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d120.pdf >

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

La escolarización del alumnado extranjero

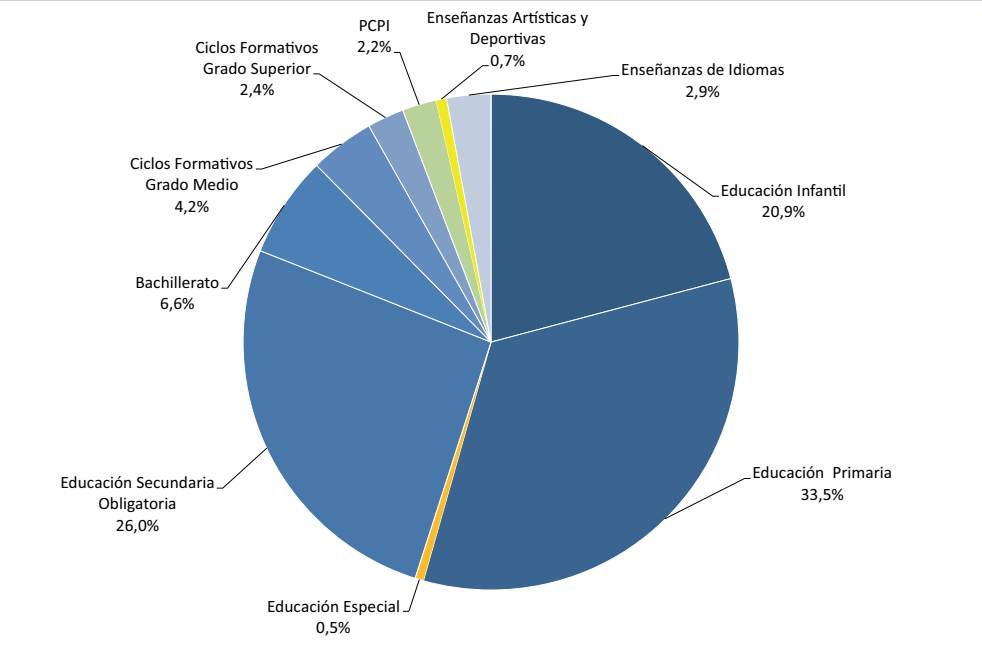
La escolarización del alumnado extranjero que cursó enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, durante el año académico 2013-2014 alcanzó las 736.249 matrículas registradas, de las cuales 605.246 (82,2 %) correspondían a centros públicos, 96.401 (13,1 %) a centros privados concertados y 34.602 (4,8 %) 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 8,8 % de los alumnos matriculados en España en enseñanzas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional) son extranjeros. Si se atiende al tipo de centro, el 10,5 % de los alumnos matriculados en centros públicos son extranjeros, cifra que se reduce a la mitad en el caso de los centros de titularidad privada –4,7 % en centros privados concertados y 6,4 % en centros privados no concertados–. Por otra parte, la distribución porcentual del alumnado extranjero entre los centros públicos (81,7 %), los privados concertados (13,6 %) y los privados no concertados (4,8 %) contrasta con la distribución correspondiente al total del alumnado matriculado en estos centros —68,1 % en los centros públicos, 25,3 % en los privados concertados y 6,5 % en los privados no concertados—, por lo que se constata que es la escuela pública la que escolariza en una mayor proporción al alumnado extranjero.

En la figura D1.21 se muestra la distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza, y se observa que el 20,9 % está matriculado en Educación Infantil (153.776 alumnos), el 33,5 % en Educación Primaria (246.735 alumnos) y el 26,0 % en Educación Secundaria Obligatoria (191.777 alumnos).

La tabla D1.3 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 2013-2014. Asimismo, se incluye en ella la variación absoluta experimentada con respecto al curso precedente. Con relación al curso 2012-2013, se ha producido una reducción de 26.966 alumnos, concentrándose esta disminución en los centros públicos y en los centros privados concertados (reducción de 22.945 alumnos y 7.817 alumnos, respectivamente), y en las enseñanzas de Educación Primaria (-4,1 %), Educación Secundaria Obligatoria (-6,5 %), Programas de Cualificación Profesional Inicial (-6,0 %), Formación Profesional de grado superior (-3,2 %),

Figura D1.21
Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d121.pdf >

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

Tabla D1.3
Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación absoluta con respecto al curso anterior. Curso 2013-2014

	Curso 2013-2014				Variación absoluta 2013-2014/ 2012-2013			
	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	128.318	17.869	7.589	153.776	2.095	135	212	2.442
Educación Primaria	205.808	29.773	11.154	246.735	-9.409	-1.856	842	-10.423
Educación Especial	2.765	1.262	0	4.027	77	-24	0	53
Educación Secundaria Obligatoria	150.154	34.301	7.322	191.777	-10.891	-3.164	704	-13.351
Bachillerato	41.449	2.851	4.416	48.716	781	-305	249	725
Prog. de Cualificación Prof. Inicial	12.811	3.634	16	16.461	-364	-655	-27	-1.046
FP de grado medio	24.369	5.037	1.566	30.972	-547	-956	945	-558
FP de grado superior	14.107	1.674	1.804	17.585	-384	-992	790	-586
Enseñanzas artísticas	4382	0	610	4.992	-307	0	27	-280
Enseñanzas de idiomas	21035	.	.	21.035	-4.007			-4.007
Enseñanzas deportivas	48	0	125	173	11	0	54	65
Total	605.246	96.401	34.602	736.249	-22.945	-7.817	3.796	-26.966

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

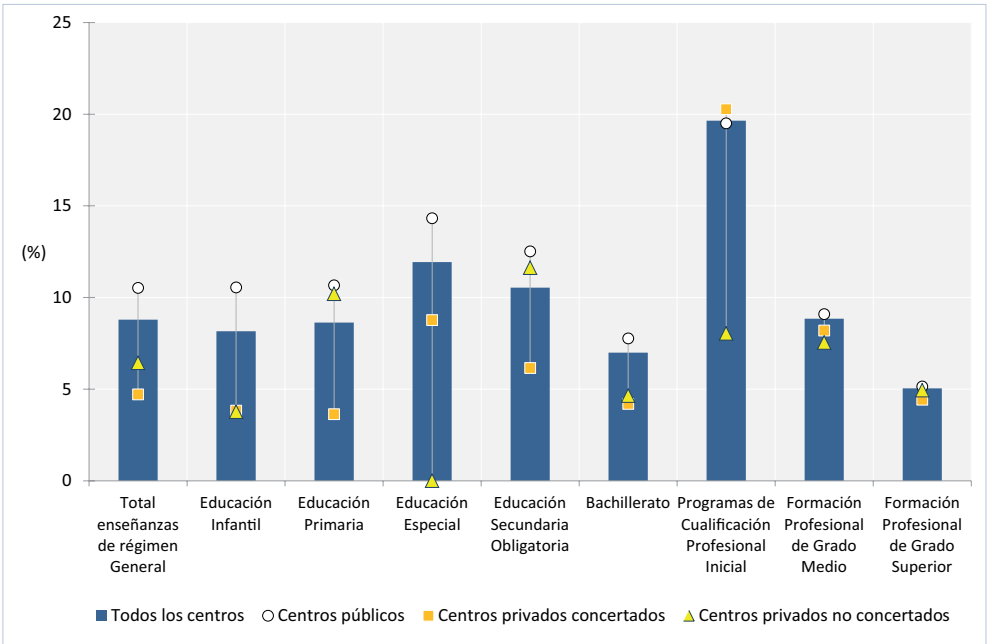
Enseñanzas Artísticas (-5,3 %) y Enseñanzas de idiomas (-16,0 %). Esta circunstancia es compatible con el regreso observado en los últimos años de una parte de esta población a sus países de origen, por efecto de la crisis económica.

En la figura D1.22 se representan los porcentajes de alumnado extranjero con respecto al total del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, según la enseñanza, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en el conjunto del territorio nacional. La cifra más alta se alcanza en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (19,6 %), tanto en centros públicos (19,5 %) como en los de titularidad privada con enseñanzas concertadas (20,3 %). En lo que concierne a la Educación Especial, el 11,9 % de los alumnos matriculados en estas enseñanzas eran extranjeros en el curso de referencia; en la Educación Secundaria Obligatoria, el 10,5 % de los alumnos matriculados en España en el curso 2013-2014 correspondía a alumnado extranjero. Si los análisis se efectúan por comunidades y ciudades autónomas se advierte que Islas Baleares (15,3 %), La Rioja (15,1 %), Aragón (13,0 %), Cataluña (13,0 %), la Comunidad de Madrid (12,1 %) y la Región de Murcia (12,1 %) se sitúan a 3 o más puntos porcentuales por encima de la media española (9,1 %).

En la figura D1.23 se representan las comunidades y ciudades autónomas, ordenadas de mayor a menor, en función del porcentaje de alumnos extranjeros respecto al total del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, con una especial referencia a los porcentajes de alumnos extranjeros respecto al total de matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y en Educación Especial, por ser estas las enseñanzas más frecuentadas por el alumnado extranjero. En cuanto a la presencia relativa de los alumnos extranjeros en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, destacan cinco comunidades autónomas con valores superiores al 30,0 %: La Rioja (41,1 %), Aragón (34,2 %), La Comunidad de Madrid (31,1 %) y País Vasco (31,1 %).

La descripción gráfica de la evolución del número de alumnos de origen extranjero a lo largo de los últimos diez cursos académicos (de 2004-2005 a 2013-2014), atendiendo a la titularidad del centro, se muestra en la figura D1.24. Por otra parte, además de la titularidad de los centros, se dispone desde el curso 2007-2008 de los datos del número de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas de régimen general, desagregados según sea la financiación pública o privada de las enseñanzas. Como puede observarse, el número de alumnos de origen

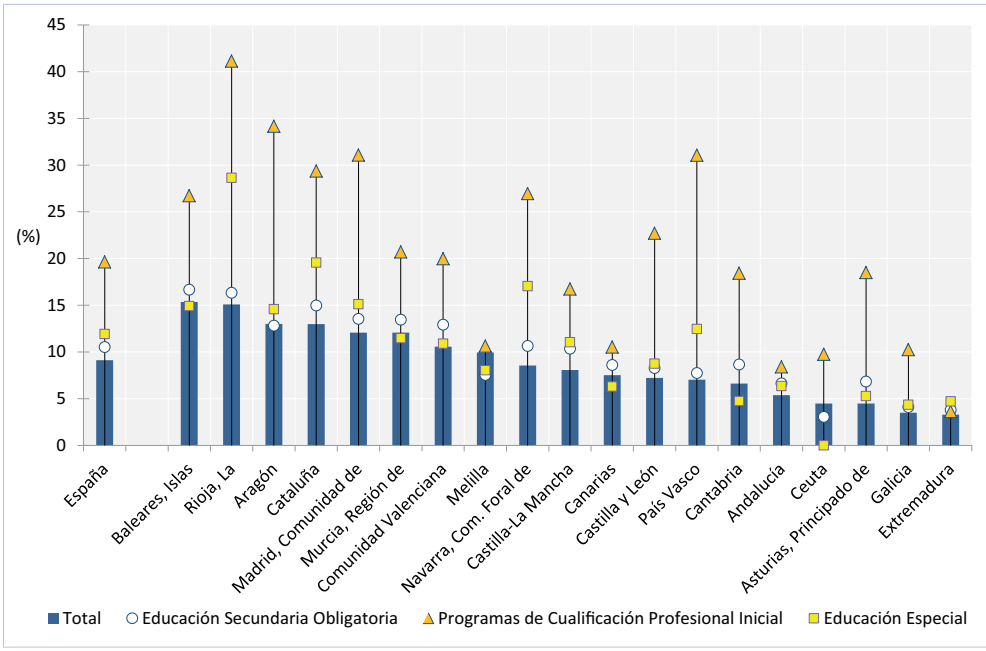
Figura D1.22
Porcentaje de alumnado extranjero respecto al alumnado matriculado en España en enseñanzas de régimen general, según la titularidad y financiación del centro, por enseñanza. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d122.pdf >

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

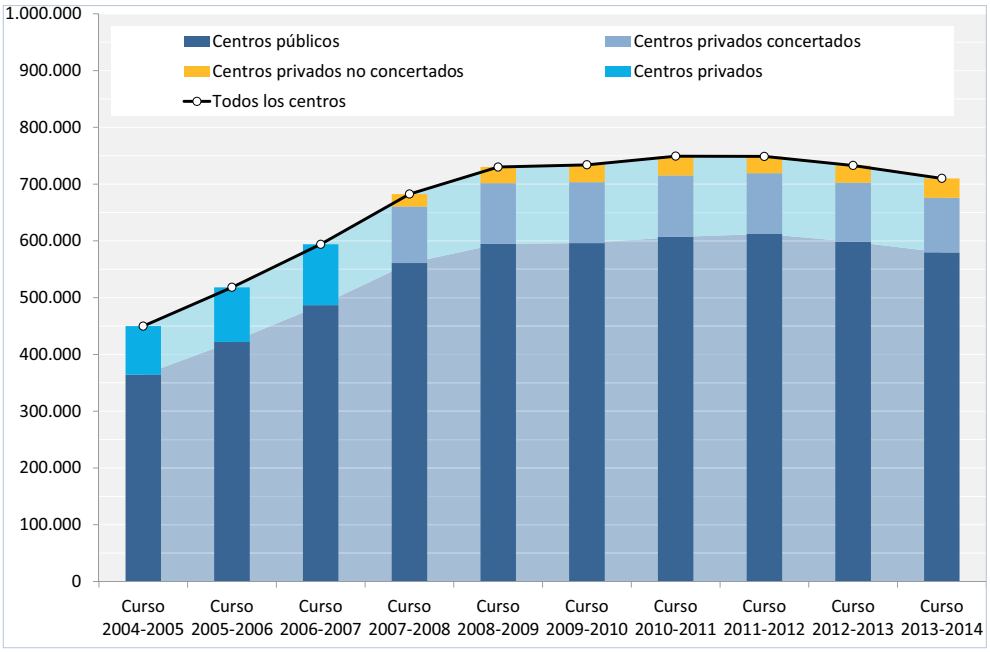
Figura D1.23
Porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidades y ciudades autónomas. Cursos 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d123.pdf >

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

Figura D1.24
Evolución del número de alumnos extranjeros en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d124.pdf >

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

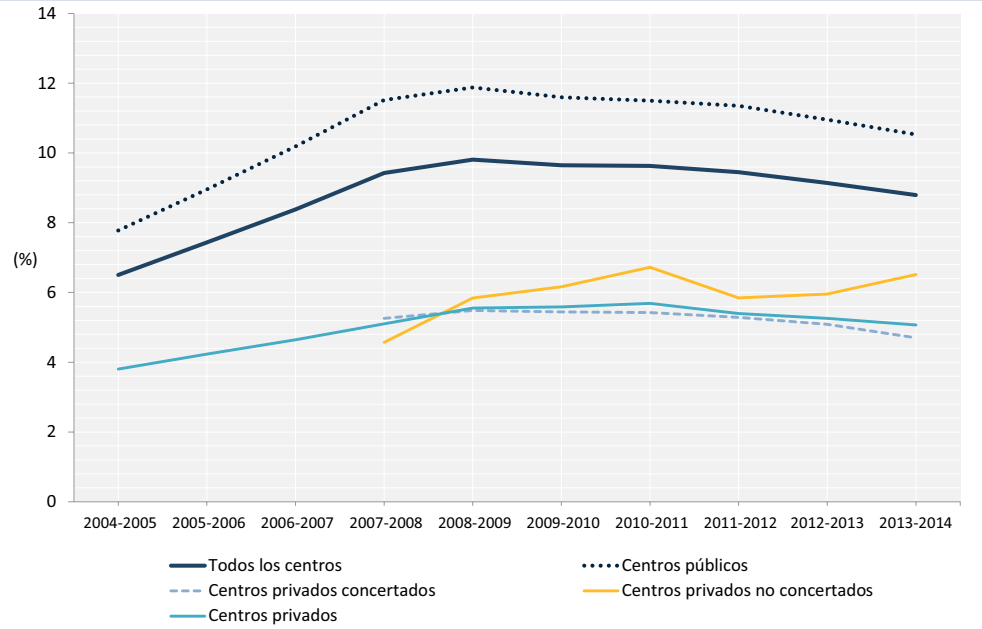
extranjero aumentó rápidamente hasta el curso 2008-2009 (se incrementó en cifras absolutas 230.471 alumnos, lo que significa un aumento relativo en el curso 2008-2009, con respecto al curso 2004-2005, del 54,6 % de estudiantes extranjeros), mientras que en los últimos cuatro cursos el número de alumnos extranjeros se ha estabilizado, mostrando incluso un ligero descenso en los más recientes. En todo caso, el aumento en cifras absolutas en el decenio considerado fue de 215.440 alumnos, lo que supone un incremento del 38,4 % de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general en el conjunto del Estado en el curso 2013-2014 con relación al curso 2004-2005.

Si se analizan la evolución en términos porcentuales, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014, se advierte que en el decenio considerado este indicador ha crecido 2,3 puntos, pasando del 6,5 % en el curso 2004-2005 al 8,8 % en el curso 2013-2014. El valor máximo se alcanza en el curso 2008-2009, en el cual el 9,8 % del alumnado matriculado en el conjunto del territorio nacional en enseñanzas de régimen general era extranjero. Asimismo, el estudio de esta evolución atendiendo a la titularidad y financiación del centro refleja, por un lado, que para cada uno de los diez cursos considerados, el porcentaje del alumnado extranjero respecto al total del matriculado en los centros públicos es superior a los correspondientes porcentajes en centros privados, y por otro, que la escolarización de alumnado extranjero con respecto al matriculado en los centros privados no concertados muestra una tendencia creciente en los tres último años del periodo analizado. La figura D1.25 recoge las gráficas de evolución en términos relativos correspondientes, con la desagregación, a partir del curso 2007-2008, de los centros de titularidad privada según sus enseñanzas estén o no concertadas.

La escolarización del alumnado en lenguas cooficiales

Según determina la Constitución española, el castellano es la lengua oficial del Estado y todos los ciudadanos tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Conforme lo que se determine en los estatutos de autonomía, junto con el castellano, las comunidades autónomas tendrán como oficial también su lengua propia específica en sus respectivos territorios. En los currículos escolares de los correspondientes niveles educativos, a excepción de los ciclos formativos, la Lengua Castellana constituye una materia fundamental que el alumnado debe dominar, en sus diversos grados, de forma oral y escrita al término de sus estudios.

Figura D1.25
Evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d125.pdf >

Nota: Hasta el curso 2007-2008 no se dispone de datos desagregados de centros privados, según la financiación de las enseñanzas, centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Las comunidades que poseen una lengua propia específica son las siguientes: Islas Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco. En el Principado de Asturias, de acuerdo con lo dispuesto en su Estatuto de Autonomía, la lengua asturiana será objeto de protección y promoción. Las lenguas propias específicas existentes en las comunidades autónomas antes citadas también son impartidas como materias de estudio en todos los niveles y etapas educativas en sus respectivos territorios, formando parte integrante del currículo académico.

En el conjunto de las comunidades autónomas existen hasta cuatro modelos lingüísticos. Quedan al margen los currículos escolares en los que se imparten enseñanzas en algún idioma extranjero como lengua vehicular. En primer lugar, se encuentra el modelo lingüístico en el que se utiliza únicamente el castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje de las diversas materias, y que es el modelo aplicado al alumnado residente en las comunidades que poseen solo el castellano como lengua oficial (Modelo I). Como se ha indicado anteriormente, en estos casos el castellano se imparte asimismo como un área específica del currículo.

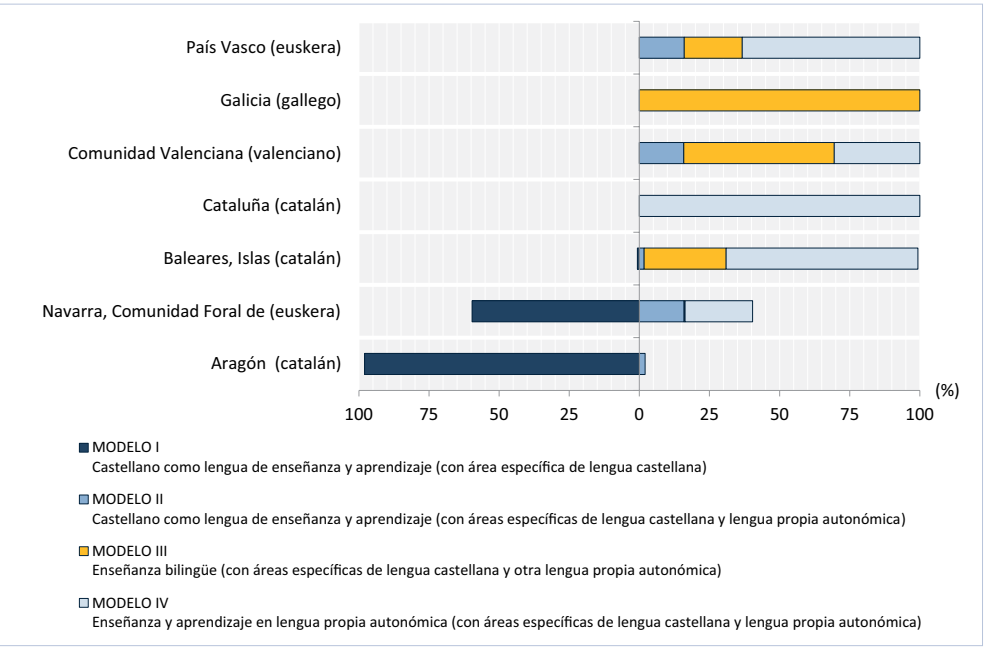
El segundo modelo lingüístico se caracteriza por la utilización del castellano como lengua de enseñanza y de aprendizaje, con la impartición, no obstante, tanto de la lengua castellana como de la otra lengua cooficial autonómica como materias respectivas específicas del currículo (Modelo II).

En el tercer modelo, de carácter bilingüe, los centros imparten algunas áreas y materias en lengua castellana, y otras áreas y materias en la lengua autonómica específica como lenguas vehiculares. Además, tanto la lengua castellana como la lengua autonómica forman parte del currículo escolar como áreas fundamentales (Modelo III). Este es el modelo de Galicia.

Por último, y según un cuarto modelo lingüístico, la enseñanza se realiza en una lengua oficial diferente del castellano, teniendo asimismo al castellano y a la lengua propia autonómica como áreas o materias específicas del currículo (Modelo IV). Este es el modelo propio de Cataluña.

Las comunidades autónomas de Baleares, Comunidad Valenciana, País Vasco y Comunidad Foral de Navarra adoptan sistemas mixtos, es decir, combinan distintos modelos lingüísticos dependiendo de los centros o de los territorios de la comunidad autónoma. En la figura D1.26 se representa gráficamente la distribución porcentual

Figura D1.26
Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas de régimen general según los modelos lingüísticos en las comunidades autónomas con lengua cooficial. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d126.pdf >

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

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

del alumnado por modelo lingüístico, y se especifican todas las lenguas propias cooficiales, además del castellano, en las correspondientes comunidades autónomas.

D1.2. Las tasas de idoneidad y la repetición de curso

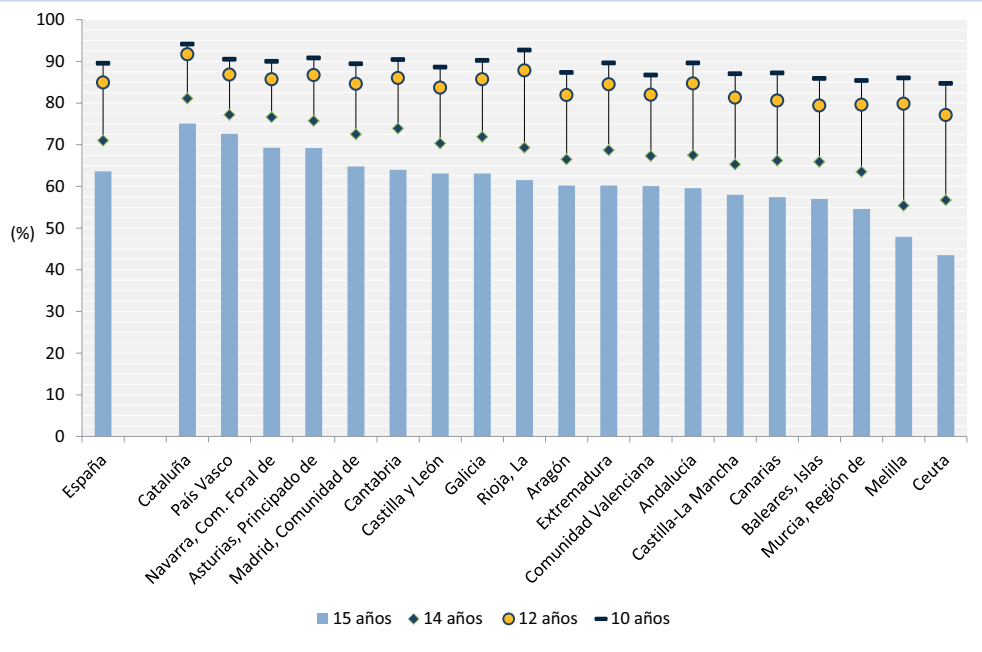
Tasas de idoneidad

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 2013-2014, se representan en la figura D1.27. En el conjunto del territorio nacional, como puede comprobarse en la figura, las tasas de idoneidad van descendiendo desde el 89,5 % a los 10 años hasta el 63,6 % a la edad de 15 años; ello significa que el 36,4 % del alumnado español de 15 años no está matriculado en el curso que le correspondería por su edad sino en alguno anterior. A la edad de 12 años, que es la edad teórica de inicio del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad es del 84,9 %, por tanto, el 15,1 % del alumnado del conjunto del territorio nacional no inicia los estudios de secundaria a la edad adecuada. Uno de los factores que influye en estos niveles de las tasas de idoneidad es la repetición de curso, produciendo un retraso acumulado a medida que los alumnos transitan por el sistema reglado. En la citada figura aparecen también las comunidades autónomas ordenadas en sentido decreciente de su tasa de idoneidad a los 15 años. Cataluña (75,1 %) y el País Vasco (72,6 %) son las dos comunidades autónomas que presentan los valores más altos de este indicador.

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

Figura D1.27
Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d127.pdf >

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

con respecto al tercer ciclo de la Primaria (figura D1.27), lo que es compatible con dificultades de adaptación a la nueva etapa educativa.

Por último, la figura D1.28 presenta, para al curso 2013-2014, 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 son superiores a las de los hombres en cualquiera de las comunidades autónomas. La diferencia es de 9,5 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (68,5 % para las mujeres frente al 59,0 % de los hombres). Esta circunstancia es coherente con el mejor desempeño escolar que, por término medio, presentan las mujeres, particularmente en la adolescencia. Cataluña (79,7 %), el País Vasco (77,4 %), la Comunidad Foral de Navarra (73,8 %) y el Principado de Asturias (73,6 %) son las comunidades autónomas en las que las mujeres presentan tasas de idoneidad a los 15 años superiores al 70 %.

La repetición de curso

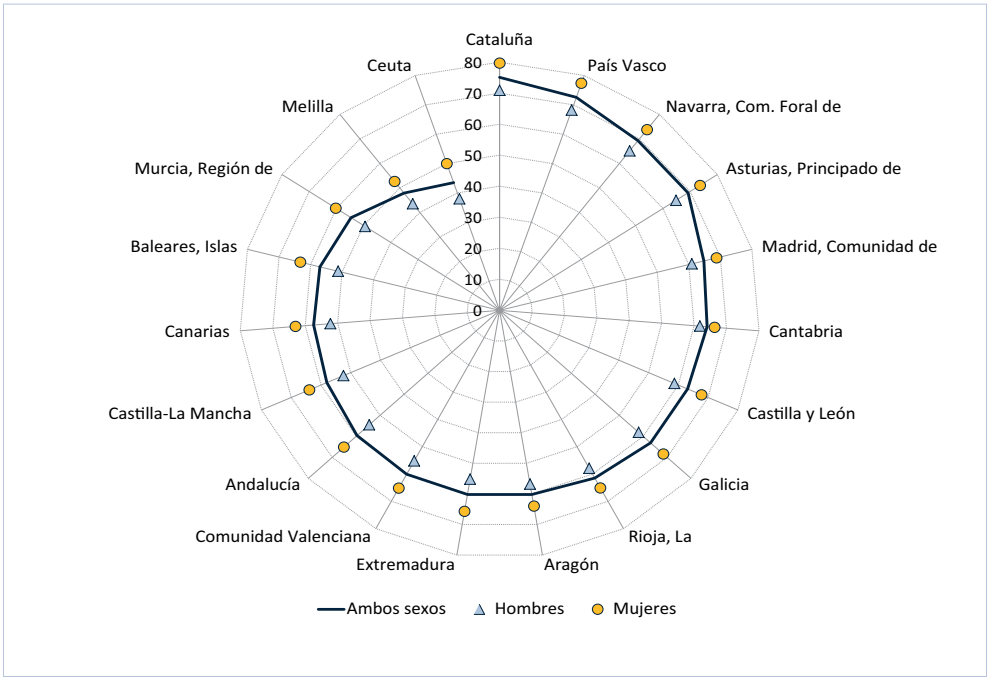
La tasa de repetición, es decir, el porcentaje del alumnado que no promociona de un curso al siguiente, es un indicador que, al igual que la tasa de idoneidad, permite caracterizar el tránsito de los estudiantes por su escolarización. No obstante, aporta una información detallada sobre qué cursos presentan una mayor dificultad para los estudiantes de cara a la promoción. En este apartado se analizan los resultados disponibles a nivel nacional para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además se efectúa una comparación con los países de la Unión Europea.

En las comunidades y ciudades autónomas

En las figuras D1.29, D1.30 y D1.31 se muestra, respectivamente, el porcentaje de alumnos que no promocionan en cada uno de los cursos de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por comunidades y ciudades autónomas en el curso 2013-1014.

En el año académico 2013-2014, con respecto al total de estudiantes matriculados en España en Educación Primaria, el 2,3 % son repetidores (véase figura D1.19). Desglosado por cada uno de los ciclos, se tiene que la tasa de repetición es, en cualquiera de ellos, baja y similar: 2,5 % en el primer ciclo, 2,2 % en segundo ciclo y 2,4 % en el tercer ciclo. Por comunidades autónomas, Cataluña (1,0 %), La Rioja (1,6 %), Comunidad Foral de

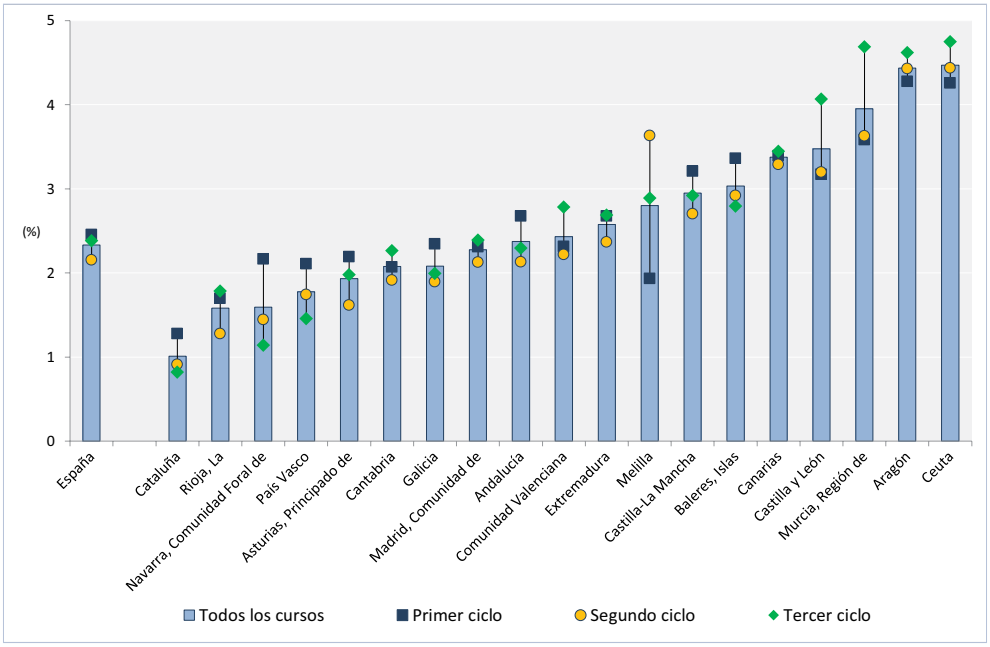
Figura D1.28
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo y comunidad autónoma. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d128.pdf >

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

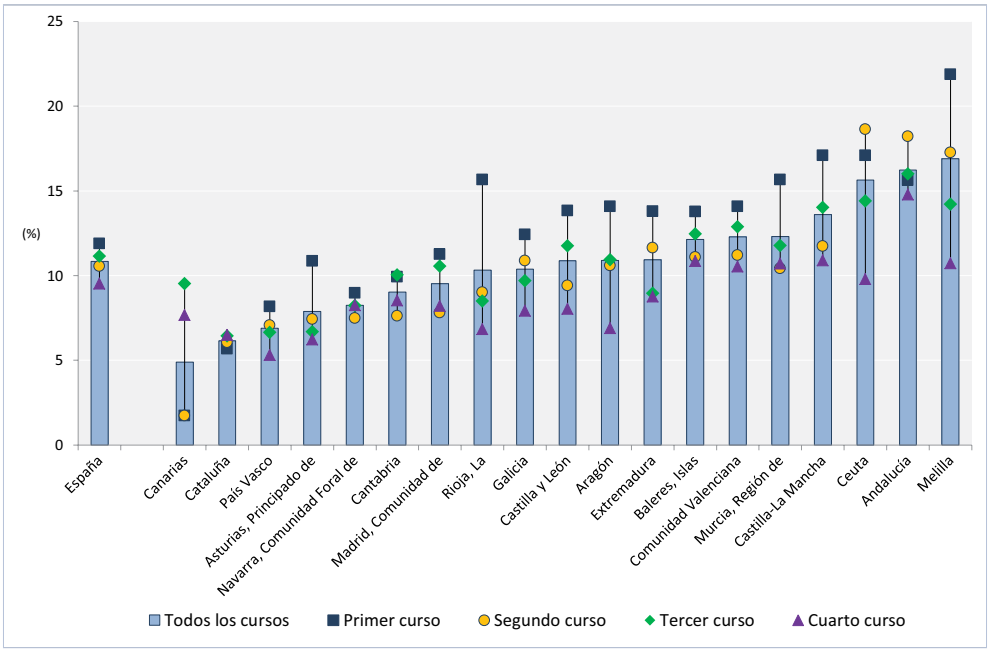
Figura D1.29
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el ciclo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d129.pdf >

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

Figura D1.30
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d130.pdf >

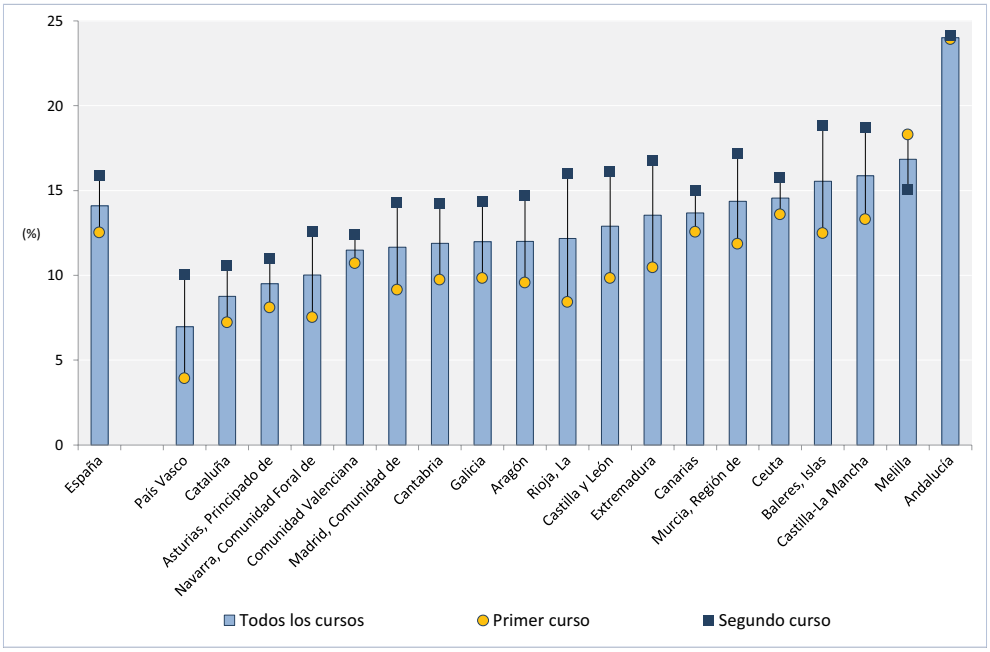
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Navarra (1,6 %), País Vasco (1,8 %) y el Principado de Asturias (1,9 %) son las cinco comunidades autónomas que presentan un menor porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa. En contraste, la Región de Murcia (4,0 %), Aragón (4,4 %) y la ciudad autónoma de Ceuta (4,5 %) son las que presentan una tasa de repetición de ciclo más elevada y superior al 4 %.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, la figura D1.30 muestra el porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en esta etapa, según el curso, por comunidades y ciudades autónomas y referido al año escolar de referencia de este INFORME. En España un 10,8 % del alumnado no promociona en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (11,9 % en el primer curso, 10,6 % en segundo curso, 11,1 % en tercer curso y 9,5 % en cuarto curso). Por comunidades y ciudades autónomas, destacan por su elevada tasa de repetición –superior al 15 %–, en alguno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, la ciudad autónoma de Ceuta (15,6 %), la comunidad autónoma de Andalucía (16,2 %) y la ciudad autónoma de Melilla (16,9 %). Por otro lado, Canarias (1,7 %), Cataluña (5,7 %), País Vasco (8,2 %), Comunidad Foral de Navarra (9,0 %) y Cantabria (9,9 %) son las cinco comunidades autónomas que presentan un menor porcentaje de alumnos repetidores en primer curso. En segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, las cinco comunidades autónomas que presentan una tasa de repetición de curso más baja son Canarias (1,7 %), Cataluña (6,1 %), País Vasco (7,1 %), Principado de Asturias (7,4 %) y la Comunidad Foral de Navarra (7,5 %). En tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, Cataluña (6,4 %), País Vasco (6,7 %), Principado de Asturias (6,7 %), Comunidad Foral de Navarra (8,2 %) y La Rioja (8,5 %) se sitúan entre las cinco comunidades autónomas con un porcentaje menor de repetidores en las aulas. Finalmente, en lo que se refiere al porcentaje de repetidores matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el País Vasco (5,3 %), el Principado de Asturias (6,2 %), Cataluña (6,5 %), La Rioja (6,8 %) y Aragón (6,9 %) presentan los menores valores para este indicador.

En lo relativo al Bachillerato, la figura D1.31 muestra el porcentaje de estudiantes repetidores, según el curso y la comunidad y ciudad autónoma. En España un 14,1 % del alumnado no promociona en alguno de los dos cursos de los que consta el Bachillerato (12,5 % en el primer curso y 15,9 % en segundo curso). Por comunidades y ciudades autónomas, País Vasco (7,0 %), Cataluña (8,8 %), Principado de Asturias (9,5 %) y la Comunidad Foral de Navarra (10,0 %) son las cuatro comunidades autónomas que presentan un menor porcentaje de alumnos repetidores en Bachillerato. En primer curso, el País Vasco (3,9 %), Cataluña (7,2 %), la Comunidad Foral Navarra

Figura D1.31
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d131.pdf >

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

(7,5 %) y el Principado de Asturias (8,1 %) se sitúan en los puestos más aventajados, atendiendo al menor valor del porcentaje de estudiantes repetidores. Por su parte, en segundo curso de Bachillerato las cuatro comunidades autónomas que presentan una tasa de repetición de curso más baja son el País Vasco (10,0 %), Cataluña (10,5 %), el Principado de Asturias (11 %) y la Comunidad Valenciana (12,4 %). Destaca por su elevado porcentaje de estudiantes repetidores en Bachillerato la comunidad autónoma de Andalucía, que con un 24 % de repetidores –23,9 % en primer curso y 24,1 % en segundo curso– se sitúa en el último lugar de las comunidades y ciudades autónomas cuando se ordenan de menor a mayor en cuanto a la tasa de repetición en Bachillerato.

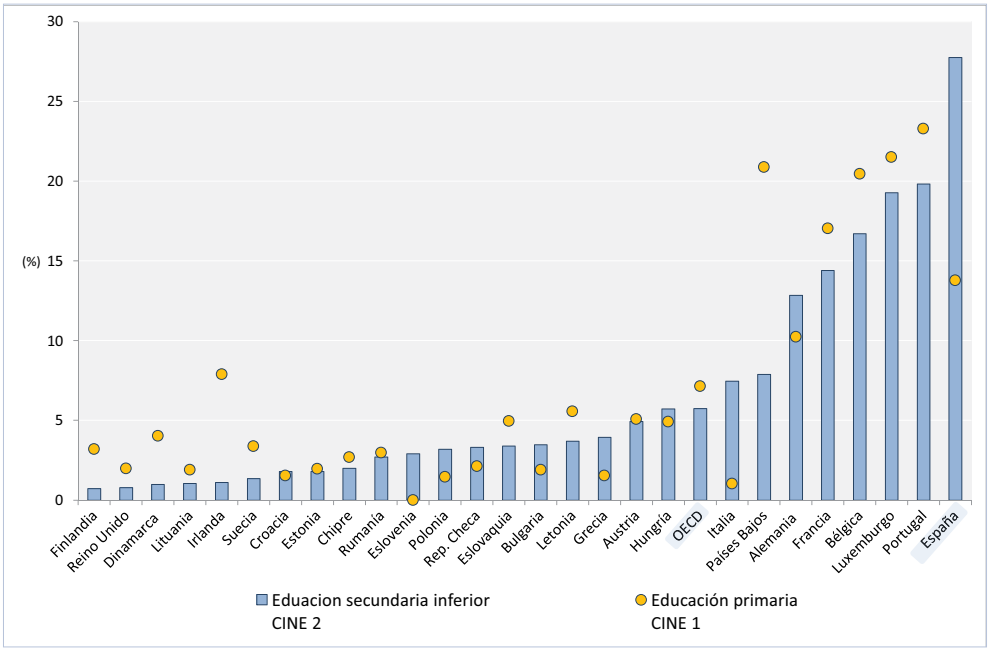
En los países de la Unión Europea

Los datos disponibles para la comparación se refieren a las tasas de repetición para los estudiantes de 15 años evaluados en PISA 2012 y revelan la existencia de diferencias significativas en función de los países. Según PISA 2012, una media del 5,7 % de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE informaron de que habían repetido un curso, por lo menos una vez, en el nivel de educación secundaria inferior (CINE 2) y el 7,1 % de los estudiantes había repetido un curso, por lo menos una vez, en educación primaria (CINE 1). En el caso de los estudiantes españoles evaluados por PISA en 2012, y de acuerdo con esta medida de la percepción de los alumnos sobre su propia biografía escolar, el 13,8 % de los estudiantes españoles habían repetido, por lo menos una vez, en Educación Primaria, y el 27,7 % habían repetido, por lo menos una vez, en Educación Secundaria Obligatoria. Este último dato sitúa a España en el último puesto cuando se ordenan de menor a mayor los países de la Unión Europea en función de la tasa de repetición de curso en educación secundaria inferior (véase la figura D1.32).

Los datos de la figura D1.32 reflejan, asimismo, que los países de la Unión Europea con una tasa de repetición en secundaria inferior superior al 10 % son Alemania (12,8 %), Francia (14,4 %), Bélgica (16,7 %), Luxemburgo (19,3 %), Portugal (19,8 %) y España (27,7 %). Por lo que respecta a la Educación Primaria, la relación de países con una tasa de repetición de curso superior al 10 % son Alemania (10,2 %), España (13,8 %), Francia (17,0 %), Bélgica (20,5 %), Países Bajos (20,9 %), Luxemburgo (21,5 %) y Portugal (23,3 %).

No obstante lo anterior, la comparación de las cifras españolas obtenidas a partir de medidas objetivas con las que resultan de la percepción de los alumnos revelan errores notables de percepción y limitan, por tanto, su fiabilidad.

Figura D1.32
Porcentaje de estudiantes que informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en educación primaria (CINE 1) o en educación secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d132.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2012.

El fenómeno de la repetición constituye un problema real de nuestro sistema educativo que alude tanto a cuestiones culturales como a déficits objetivos de rendimiento. El informe *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa; normativa y estadísticas* de EURYDICE[4] (2011) establece lo siguiente:

> «Aunque en la mayoría de los países se puede repetir curso, el uso de esta medida es bastante dispar. La existencia de una cultura de la repetición de curso es la que explica por qué en la práctica se utiliza más a menudo en unos países que en otros. En los países con tasas más altas prevalece la idea de que repetir un curso es beneficioso para el aprendizaje del alumno.
>
> Este punto de vista se apoya en la opinión de los profesionales de la educación, la comunidad escolar y de los propios padres. En Europa, los países donde persiste esta creencia son principalmente Bélgica, España, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos y Portugal. Los cambios en la normativa sobre repetición de curso no son suficientes para cambiar esta creencia; habría que sustituirla por un enfoque alternativo sobre cómo tratar las dificultades de aprendizaje de los alumnos».

D1.3. Las transiciones a las enseñanzas postobligatorias

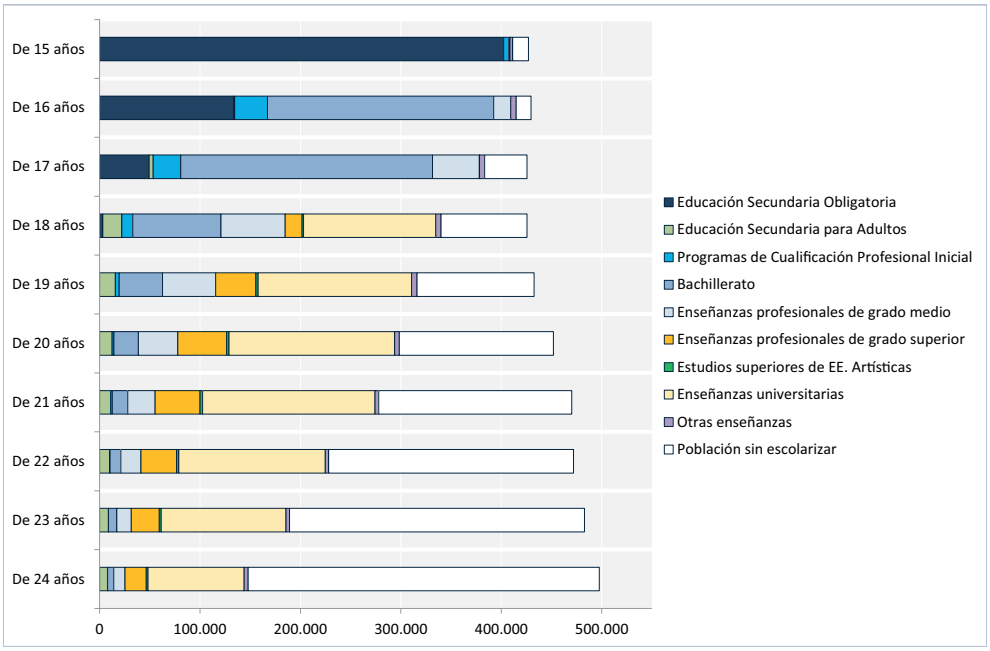
En el conjunto de España

En el sistema educativo español la edad de 16 años marca la edad teórica de inicio de la educación secundaria superior –Bachillerato o enseñanzas profesionales de grado medio–. A partir de esa edad se inicia la transición a las enseñanzas postobligatorias. Para estudiar estas transiciones se utilizan las tasas netas de escolarización de 15 a 24 años por niveles de enseñanza. Dichas tasas facilitan el seguimiento de las transiciones de los alumnos desde la Educación Secundaria Obligatoria, primero a la Educación Secundaria Superior (Bachillerato y Enseñanzas Profesionales de grado medio) y, posteriormente, a la Educación Terciaria o Superior (Formación Profesional de grado superior y enseñanzas universitarias).

La figura D1.33 muestra las cifras absolutas del número de alumnos escolarizados de 15 a 24 años, año a año, según la enseñanza en España para el curso 2013-2014. Además, en la misma figura se presenta la cifra de

4. < http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/126ES.pdf >

Figura D1.33
Alumnado escolarizado de 15 a 24 años, año a año, por enseñanza en España. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d133.pdf >

Nota: Otras enseñanzas: Educación Especial, Enseñanzas iniciales para adultos y nivel avanzado de Idiomas.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

la población residente en España –escolarizada o sin escolarizar– para cada edad en el tramo considerado. Ambos tipos de datos permiten calcular —como cocientes— las tasas netas de escolarización por enseñanza para la población española de 15 a 24 años.

En la figura se puede apreciar que a los 16 años[5], edad teórica de inicio de la etapa de educación secundaria postobligatoria –Bachillerato o enseñanzas profesionales de grado medio–, el 31,1 % de la población de esa edad (133.561 estudiantes) cursaba todavía estudios de Educación Secundaria Obligatoria y el 56,3 % de la población residente en España de 16 años (242.199 personas) estaba escolarizada en primer curso de la educación secundaria postobligatoria –el 52,4 % en Bachillerato y el 3,9 % en enseñanzas profesionales de grado medio (225.245 y 16.954 alumnos, respectivamente)–. Del análisis de la figura D1.33 se deduce que la transición desde la educación obligatoria hacia las enseñanzas profesionales de grado medio no solo es notablemente menos intensa que la correspondiente hacia el Bachillerato sino que, además, es más lenta. Conviene hacer notar, asimismo, que el 7,6 % de la población de 16 años (32.777 estudiantes) estaba matriculado en algún programa de cualificación profesional inicial, por lo que, en el curso 2013-2014, se estima que la población de 16 años sin escolarizar alcanzaba el valor del 3,4 %.

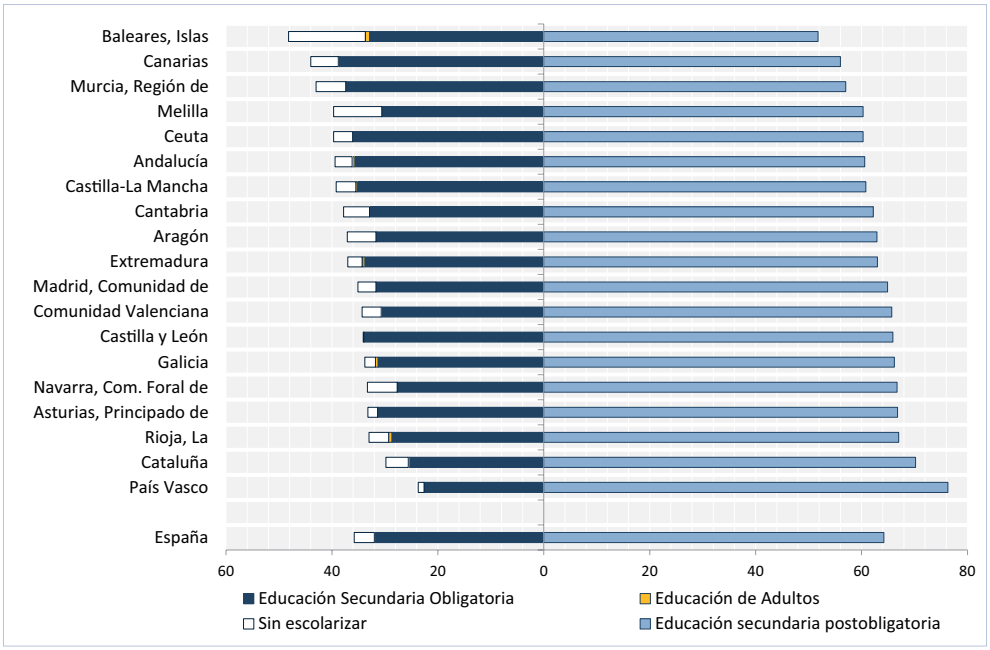
Por otro lado, el 35,2 % de la población de 18 años (149.838 personas) –edad teórica de inicio de la educación terciaria– cursaba estudios superiores (4,0 % en enseñanzas profesionales de grado superior, 0,3 % en enseñanzas artísticas de grado superior y el 30,9 % en estudios universitarios), mientras que el 35,7 % de los jóvenes de esta edad cursaban estudios correspondientes a la educación secundaria postobligatoria –el 20,7 % en Bachillerato y el 15,0 % en enseñanzas profesionales de grado medio–. A la edad de 18 años, el 20,1 % de la población residente en España (85.593 personas) no estaba escolarizada, porcentaje que resulta muy elevado si se tiene en cuenta la alta tasa de paro juvenil de nuestro país, que afecta principalmente a los jóvenes menores de 25 años y con menor nivel de estudios (véanse las figuras A4.24 y A4.25).

En las comunidades y ciudades autónomas

En la figura D1.34 se muestran las tasas netas de escolarización a los 16 años por comunidades y ciudades autónomas para el curso 2013-2014. Los diferentes territorios se representan en la figura en orden ascendente

5. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico.

Figura D1.34
Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d134.pdf >

Notas:

1. Educación Secundaria Obligatoria incluye ESO y Educación Especial.

2. Educación secundaria postobligatoria incluye Bachillerato, PCPI, C.F. grado medio de FP y de Artes Plásticas, EE. deportivas grado medio, EE. Profesionales de Música y Danza, y nivel avanzado de Idiomas.

3. Educación de Adultos incluye Educación Adultos Básica (Inicial y Secundaria).

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

de la tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria. Las Islas Baleares es la comunidad autónoma que presenta una tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria más baja, con un valor del 51,8 %; en el extremo opuesto se sitúa el País Vasco, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 76,3 %.

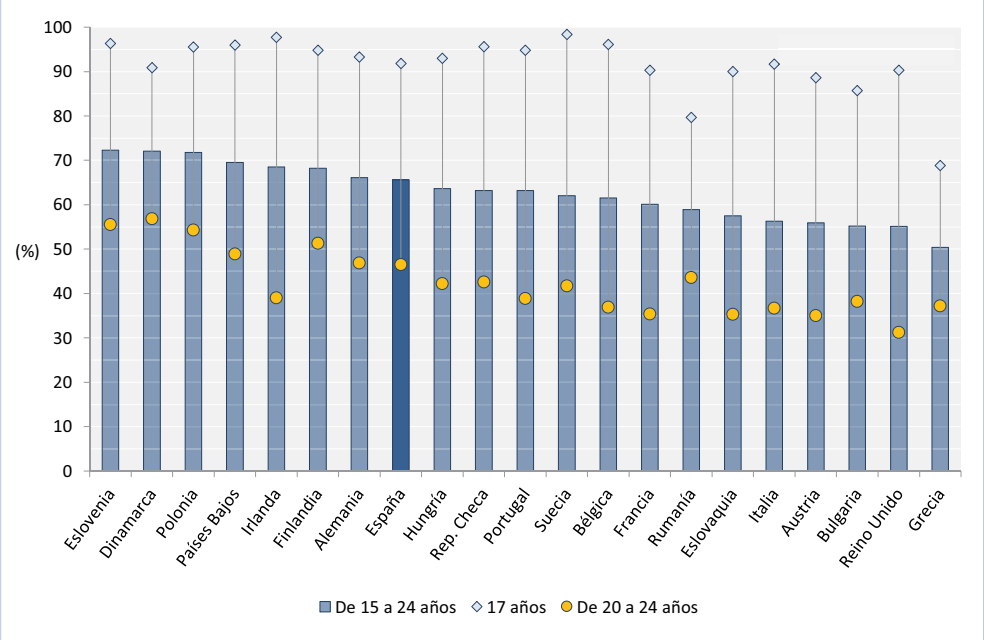
Además, en la citada figura se puede apreciar que existe una proporción considerable de la población de 16 años que todavía cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con valores que oscilan entre el 22,6 % para el País Vasco y el 38,7 % en Canarias.

En los países de la Unión Europea

Es posible analizar, en los países de la Unión Europea para el año 2013, 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 17 años y de 20 a 24 años. En la figura D1.35 se presenta gráficamente la información correspondiente. Así, en el conjunto de la Unión Europea, el 63,5 % de la población con edades comprendidas entre 15 y 24 años está matriculada en las enseñanzas regladas, siendo Eslovenia el país con el mayor porcentaje de alumnado escolarizado (72,3 %). España, con un porcentaje de estudiantes, en el tramo de edad comprendido entre los 15 y los 24 años, del 63,5 % –91,8 % a los 17 años y 46,5 % entre los 20 y 24 años– y a 2,1 puntos porcentuales por encima del porcentaje de la Unión Europea, se sitúa en la octava posición en la relación de los países europeos en orden descendente según el valor de este indicador.

La figura D1.36 muestra las transiciones entre los estudios básicos (CINE 1-2), estudios medios (CINE 3-4) y los estudios superiores (CINE 5-8) de los jóvenes a los 15, 16, 17, 18, 19 y 20 años de edad, en España y en el conjunto de los 28 países de la Unión Europea. Al hacer esta comparación por edades, a partir de los 16 años se ha de tener en cuenta que, como ya se ha descrito en el apartado D1.1, el intervalo de edad correspondiente a educación obligatoria no es el mismo en los países de la Unión Europea (véase figura D1.3).

Figura D1.35
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 2013

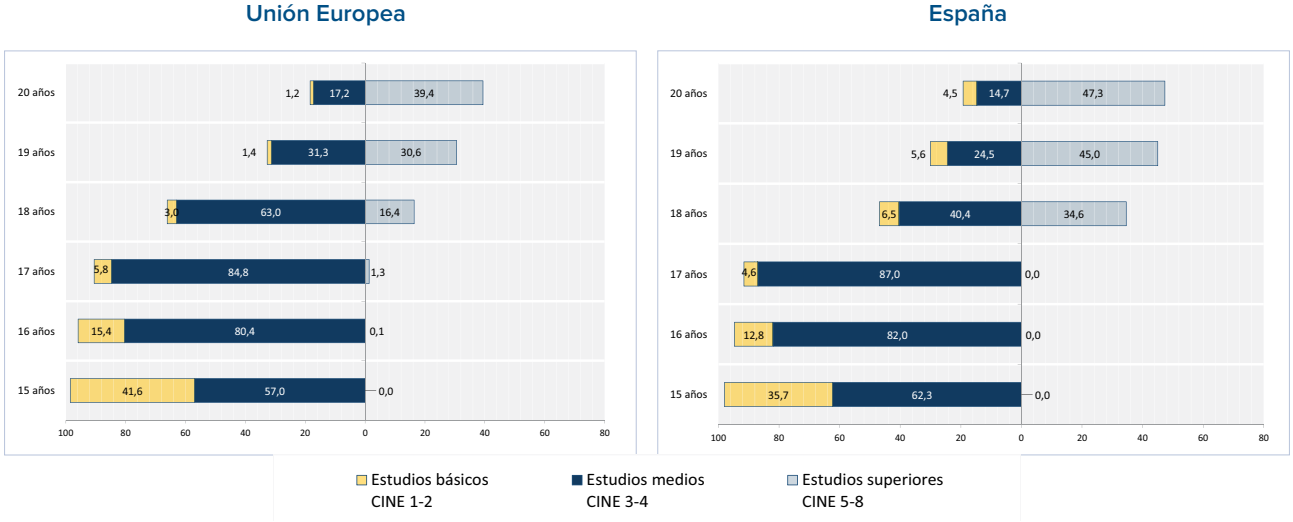


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d135.pdf >

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

En primer lugar, conviene hacer notar que a la edad de 17 años, la tasa neta de escolarización en España es del 91,7 %, tan solo una décima por debajo de la correspondiente tasa en el conjunto de la Unión Europea (91,8 %). Por otra parte, el 46,9 % de los jóvenes españoles de 18 años realizan estudios básicos o medios, tasa que es inferior en 19,2 puntos porcentuales a la media de la Unión Europea (66,1 %); en concreto, el 6,5 % de los jóvenes residentes en España de esta edad están matriculados en estudios medios, mientras que esa proporción se reduce a menos de la mitad (3,0 %) cuando se consideran los jóvenes de 18 años que residen en los países de la Unión. Sin embargo, la proporción de estudiantes españoles que, a esa misma edad, realizan ya estudios superiores (34,6 %) está por encima de la media de la Unión Europea (16,4 %).

Figura D1.36
Características de la transición entre estudios básicos (CINE 1-2), estudios medios (CINE 3-4) y estudios superiores (CINE 5-8), según la edad del estudiante, en España y en la Unión Europea. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d136.pdf >

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

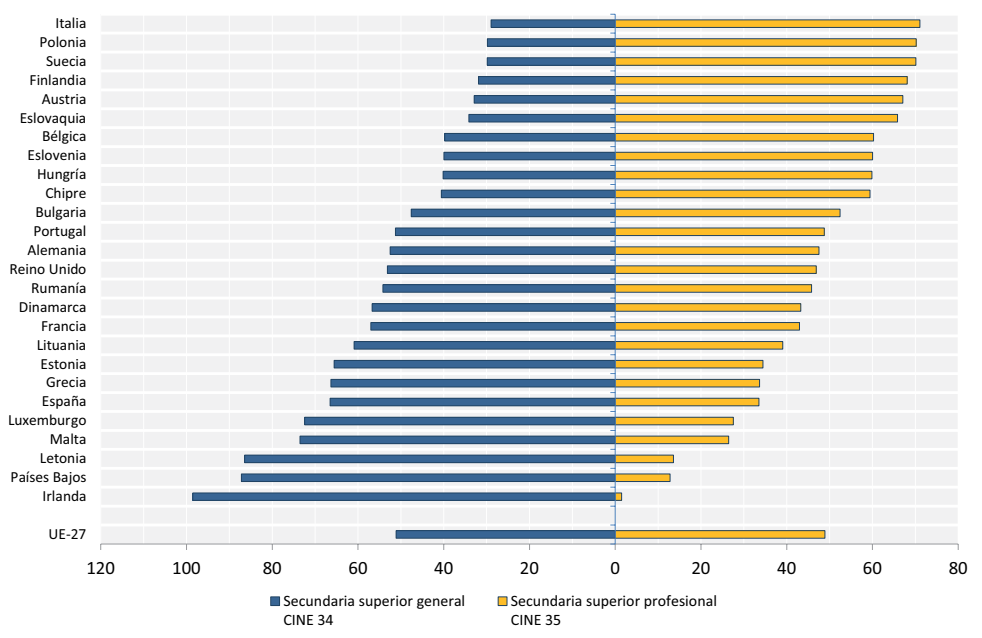
Para las edades de 19 y 20 años el comportamiento es similar: la tasa de escolarización en estudios básicos y estudios medios, para el conjunto del territorio nacional, se mantiene inferior a la media de la Unión Europea; y, sin embargo, el porcentaje de jóvenes españoles de esas edades matriculados en estudios superiores (universitarios y no universitarios) está por encima de la media de la Unión Europea. Todo ello es coherente con nuestras elevadas tasas de abandono educativo temprano y con el patrón anómalo –en forma de V– de distribución de la población adulta joven española por niveles de formación que se ha descrito en el presente INFORME.

La figura D1.37 aporta una información relevante sobre la distribución porcentual del alumnado europeo matriculado en educación secundaria superior (CINE 3), 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, enseñanzas profesionales de grado medio o programas de cualificación profesional inicial–. En la figura se han ordenado los países, de mayor a menor, de acuerdo con la proporción de estudiantes matriculados en enseñanza secundaria general con relación al total de estudiantes que cursan estudios de educación secundaria superior.

En la citada clasificación de países europeos, España se sitúa en sexto lugar, con un 66,5 % de estudiantes de educación secundaria superior que cursan estudios de formación general –48,4 % en el caso de los hombres y 51,6 % en el de las mujeres–,y con un 33,5 % de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en enseñanzas profesionales –54,0 % de hombres y 46,0 % de mujeres–. Además, cabe señalar que, en todos los países europeos, los estudios secundarios profesionales también son una opción que eligen preferentemente los alumnos, mientras que para las alumnas la opción elegida de forma prioritaria corresponde a los estudios CINE 34.

El análisis de la transición de los estudios obligatorios a los postobligatorios desde una perspectiva europea facilita la comparación de la posición española con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. La figura D1.38 aporta la información fundamental al respecto. Para ello, se consideran las siguientes edades: un año antes de la edad de inicio del primer curso de la educación postobligatoria (15 años en España), para la edad teórica de inicio de la educación postobligatoria (16 años en España), para un año después de la edad de inicio del primer curso de la educación postobligatoria (17 años en España) y para dos años posteriores al de la edad de inicio del primer curso de la educación postobligatoria (18 años en España)[6].

Figura D1.37
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 2013

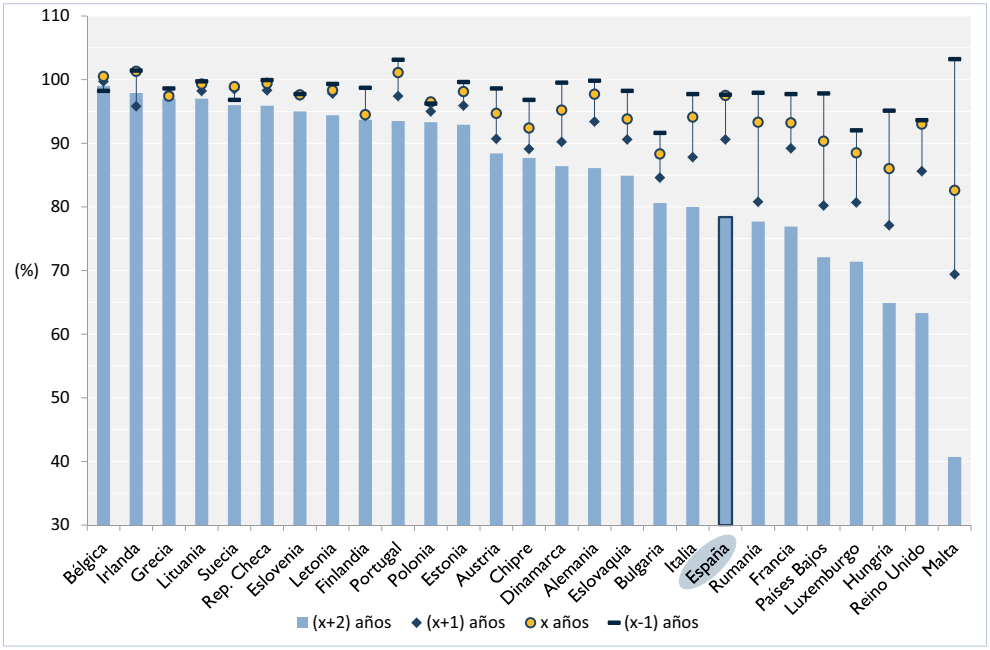


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d137.pdf >

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

6. Las edades correspondientes a la finalización de la educación obligatoria en cada uno de los países de la Unión Europea se pueden consultar en la figura D1.3 de este mismo apartado.

Figura D1.38
Tasas netas de escolarización para la edad correspondiente a la finalización de la educación obligatoria (x años) y para las edades (x-1), (x+1) y (x+2) en los países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d138.pdf >

Nota: x = edad de finalización de la educación obligatoria. En España, x = 16 años (véase figura D1.2).

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

En la figura antes citada, en la que se muestra la posición de los diferentes países de la Unión Europea ordenados de mayor a menor, según la tasa neta de escolarización a los dos años posteriores a la edad de finalización de la educación obligatoria (en España, 18 años), España, con el 78,4 % de su población de 18 años escolarizada, se sitúa en la vigésima posición. Habida cuenta de que la inmensa mayoría de los países de la Unión Europea han establecido el límite superior de la educación obligatoria en los 16 años –o por encima de esa edad (Alemania, Bélgica, Hungría, Países Bajos y Portugal)– la cifra anterior apunta al mismo fenómeno de «desescolarización» de la población joven al que aluden las elevadas tasas de abandono educativo temprano que presenta España en relación con el resto de los países de la Unión.

D2. Resultados académicos. Evaluación interna

Los resultados académicos derivados de la evaluación interna que se presentan y analizan en lo que sigue se referirán, por su significado primordial, a la finalización de los diferentes niveles o etapas y corresponden a los datos consolidados disponibles más recientes. Así, en el curso 2012-2013 –último cuyos datos relativos a la evaluación interna están disponibles–, el número de alumnas y alumnos españoles que finalizaron la Educación Primaria ascendió a 439.048, y el de los estudiantes que finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria ascendió a 391.784. En lo relativo a las enseñanzas postobligatorias, 227.056 estudiantes finalizaron el Bachillerato, 94.179 concluyeron los estudios de Formación Profesional de grado medio y 110.346 terminaron los estudios superiores de Formación Profesional, obteniendo el título de Técnico Superior. Finalmente, en relación con las enseñanzas de régimen general, 27.450 estudiantes obtuvieron el certificado de Cualificación Profesional Inicial por haber superado los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En referencia a las enseñanzas de régimen especial destacan, en cifras absolutas, los 39.612 alumnas y alumnos que concluyeron sus estudios del nivel avanzado de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas; los que terminaron estudios de Música en sus diferentes niveles –7.735 en enseñanzas elementales, 3.572 en estudios profesionales y 1.271 en enseñanzas de grado superior–; y los 1.247 estudiantes que finalizaron los estudios de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño.

D2.1. La finalización de la Educación Primaria

La promoción desde el tercer ciclo

En la tabla D2.1 se presenta el número de estudiantes que finalizaron los estudios de Educación Primaria en el curso 2012-2013, y se muestra su desagregación en función de las variables titularidad del centro y sexo del alumno.

La distribución de los 439.048 estudiantes españoles que promocionaron en el último curso de Educación Primaria según la titularidad del centro fue, en términos porcentuales, del 67,2 % en centros públicos y del 32,8 % en centros privados. La distribución según el sexo resultó más equilibrada, con un 51,4 % de hombres y un 48,6 % de mujeres.

En la figura D2.1 aparecen representadas las comunidades y ciudades autónomas ordenadas de mayor a menor, según el porcentaje del alumnado que finalizó con éxito los estudios de Educación Primaria, con respecto al número de matriculados en el último curso de la etapa, en el año académico 2012-2013. En el conjunto del territorio nacional, promocionaron del último curso de Educación Primaria el 95,5 % de los estudiantes matriculados en sexto curso (el 96,1 % de las mujeres y el 94,9 % de los hombres). Exceptuando a la ciudad autónoma de Ceuta, en la que promocionaron más hombres que mujeres –92,9 % de alumnos frente a 87,6 % de alumnas–, el porcentaje de promoción de las mujeres es más elevado que el de los hombres en todo el territorio nacional, destacando Extremadura y la Región de Murcia, que presentan una diferencia de más de 3,0 puntos porcentuales a favor de las alumnas.

Tabla D2.1
Estudiantes que finalizan la etapa de Educación Primaria en España, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	152.705	72.822	225.527
Mujeres	142.299	71.222	213.521
Ambos sexos	295.004	144.044	439.048

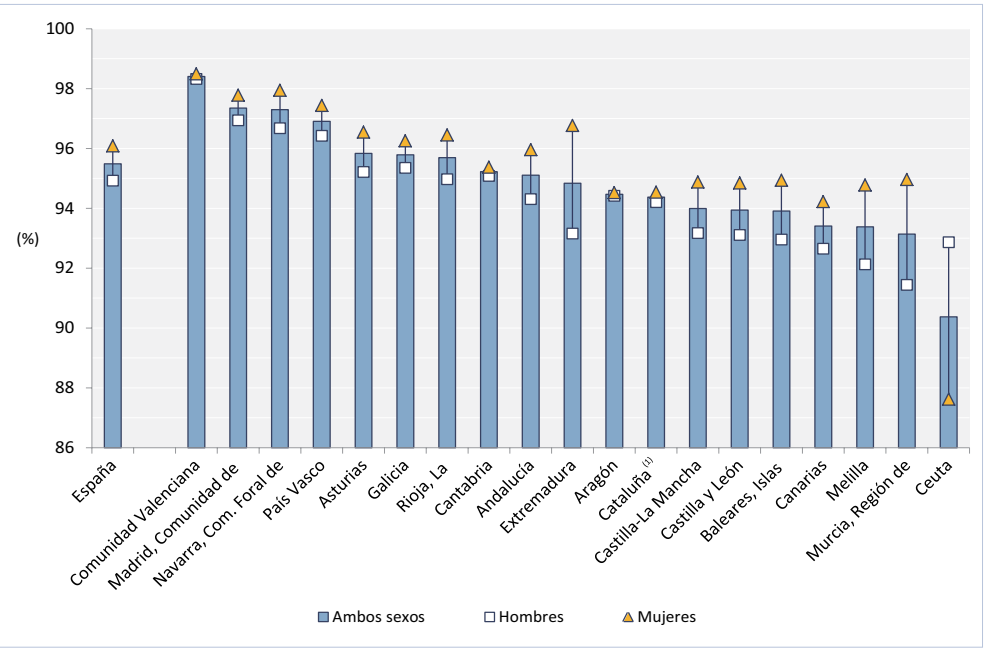
Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En relación con la titularidad del centro, en todas las comunidades y ciudades autónomas, el número de estudiantes que promocionan desde el último ciclo de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, es mayor en los centros privados que en los centros públicos, salvo en cuatro comunidades autónomas: Comunidad Valenciana, La Rioja, Andalucía y Canarias; pero las diferencias entre los porcentajes de promoción son reducidas en la mayoría de las comunidades y ciudades autónomas, excepción hecha de Canarias y de la Comunidad Valenciana, que presentan una diferencia a favor de los centros públicos de 6,1 y 9,0 puntos porcentuales, respectivamente; y de Cataluña donde la diferencia de 4,3 puntos porcentuales resulta favorable a los centros de titularidad privada (véase la figura D2.2).

D2.2. La graduación en Educación Secundaria

En la tabla D2.2 se muestra el número de estudiantes que, al término del curso 2012-2013, obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria, bien por haber finalizado el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bien por superar los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), o bien por terminar los estudios de Educación Secundaria para Adultos (modalidades presencial, a distancia y de superación de las pruebas libres). El número total de estudiantes que en 2013 obtuvieron la graduación en Educación Secundaria fue de 391.784, de los cuales el 83,8 % lo hicieron a través de la promoción de cuarto curso de ESO, el 3,4 % por la superación de los módulos voluntarios de los PCPI, y el 13,8 % por medio de la Educación Secundaria para Adultos. La desagregación por sexo indica que en 2013 un 49,2 % de hombres, frente a un 50,8 % de mujeres, obtuvieron el citado título.

Figura D2.1
Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes matriculados, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013

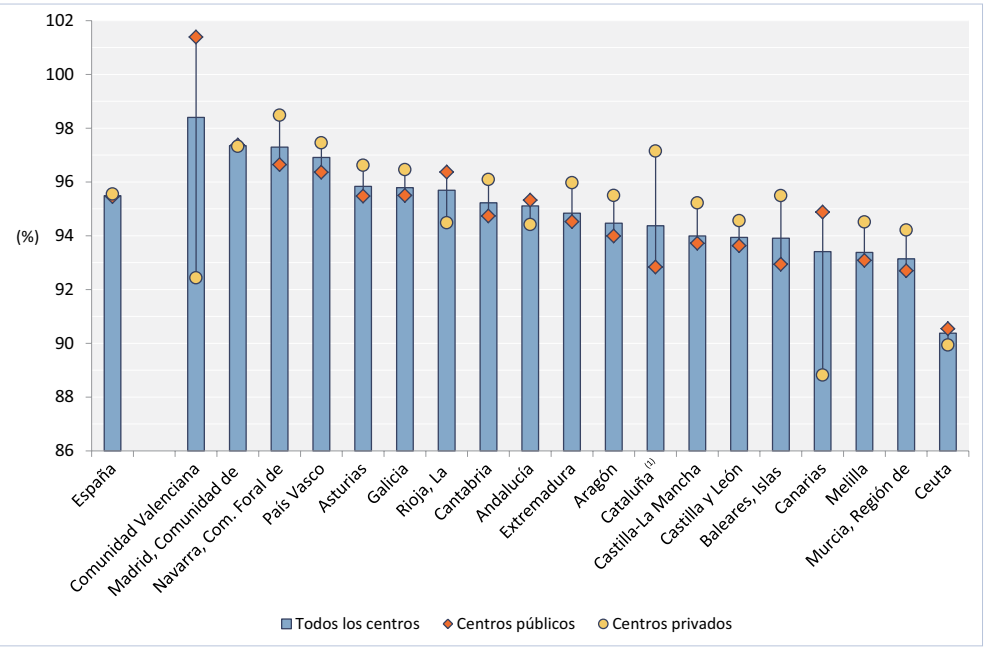


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d201.pdf >

1. Los datos del alumnado que promociona han sido estimados.

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

Figura D2.2
Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes matriculados, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d202.pdf >

1. Los datos del alumnado que promociona han sido estimados.

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

Tabla D2.2
Graduados en Educación Secundaria en España, según la enseñanza y el sexo. Curso 2012-2013

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan estudios de Educación Secundaria Obligatoria	152.307	172.049	324.356
Superan módulos voluntarios de los PCPI (1)	9.101	4.107	13.208
Finalizan Educación Secundaria para Personas Adultas (2)	31.267	22.953	54.220
Total	192.675	199.109	391.784

Los datos de Canarias y de Cataluña no están disponibles.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria

En la tabla D2.3 se muestra que en el curso 2012-2013, de los 324.356 alumnas y alumnos que finalizaron los estudios de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, 201.372 lo hicieron en centros públicos (62,1 %) y 122.984 en centros de titularidad privada (37,9 %).

En el conjunto del territorio nacional, el 83,7 % de los estudiantes evaluados en cuarto curso obtuvieron el graduado en Educación Secundaria. En todas las comunidades y ciudades autónomas este porcentaje es mayor en los centros privados –tanto concertados como no concertados– que en los centros públicos (véase la figura D2.3).

Considerando el porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Secundaria Obligatoria por comunidades y ciudades autónomas, se observan diferencias significativas. Así, el País Vasco presenta un porcentaje del 90,9 %, mientras que la Comunidad Valenciana (75,5 %), las ciudades autónomas de Ceuta (78,6 %) y Melilla (79,7 %), y Baleares (79,9 %), no alcanzan el 80,0 %.

Como se muestra en la tabla D2.4, el porcentaje de alumnos que finalizaron en 2013 la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con todas las materias superadas respecto a los evaluados es del 66,7 % y el 17,0 % con alguna materia pendiente. Destaca el elevado porcentaje de alumnado que promociona en los centros privados no concertados cuyo valor es del 97,1 %, siendo el 9,6 % los que lo hacen con alguna materia no superada.

Estos porcentajes desagregados por el tipo de promoción quedan representados en la figura D2.4. Las comunidades y ciudades autónomas que presentan mayores porcentajes de alumnado que promociona, son las que a su vez tienen mayores porcentajes de alumnado que finaliza la etapa con todas las materias superadas, destacando Cataluña, comunidad autónoma en la que el 77,7 % de los alumnos evaluados finaliza la etapa de secundaria obligatoria con todas las materias superadas.

En la figura D2.5 se muestran, ordenadas de mayor a menor, las comunidades autónomas según la tasa bruta de población[7] que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria y que está en condiciones, por tanto, de continuar los estudios de educación secundaria superior –Bachillerato o enseñanzas profesionales de grado

Tabla D2.3
Alumnado que finaliza la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

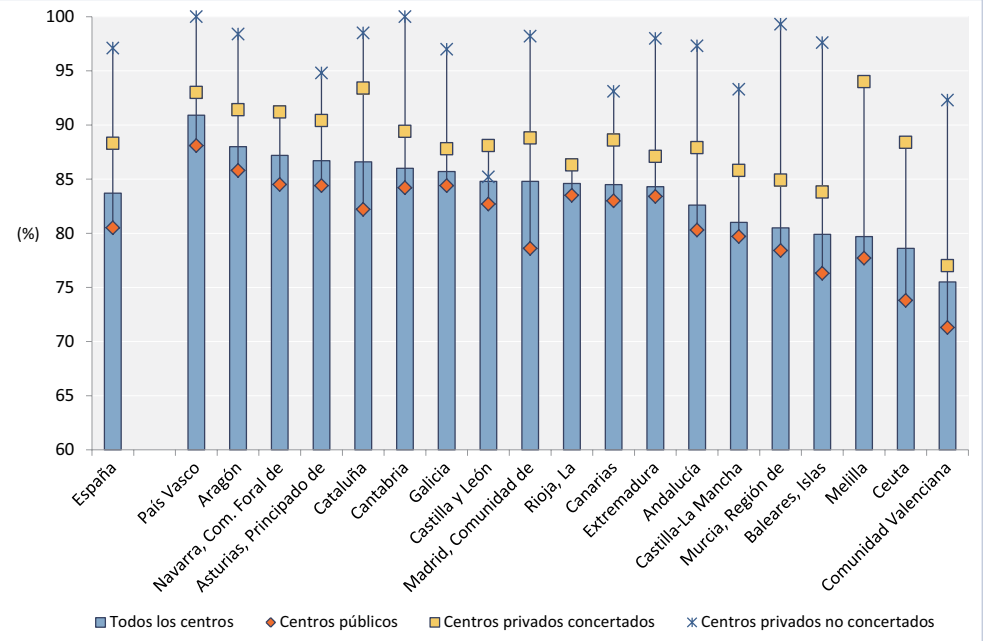
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	92.831	59.476	152.307
Mujeres	108.541	63.508	172.049
Ambos sexos	201.372	122.984	324.356

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

7. 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.

medio–. Se advierte en ella el valor relativamente bajo de dicha tasa (75,4 %) al tratarse de una etapa obligatoria. En la citada figura se aprecia asimismo que las mujeres presentan mejores resultados que los hombres en este indicador en todas las comunidades y ciudades autónomas. En el conjunto del territorio nacional existe una diferencia a favor de las mujeres de 13,3 puntos porcentuales. Por otra parte, aparecen en la figura diferencias notables entre comunidades y ciudades autónomas. Así, en Cataluña, la tasa bruta de alumnas que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria es del 94,5 %, y en otras cuatro comunidades supera el 85 % (Galicia, el Principado de Asturias, Cantabria y el País Vasco); mientras que en Ceuta no alcanza el 60,0 %.

Figura D2.3
Porcentaje de alumnado que promociona de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d203.pdf >

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

Tabla D2.4
Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de 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 2012-2013

	Con todas las materias superadas	Con materias no superadas	Total
Centros públicos	62,1	18,4	80,5
Centros privados concertados	73,1	15,2	88,3
Centros privados no concertados	87,5	9,6	97,1
Todos los centros	66,7	17,0	83,7

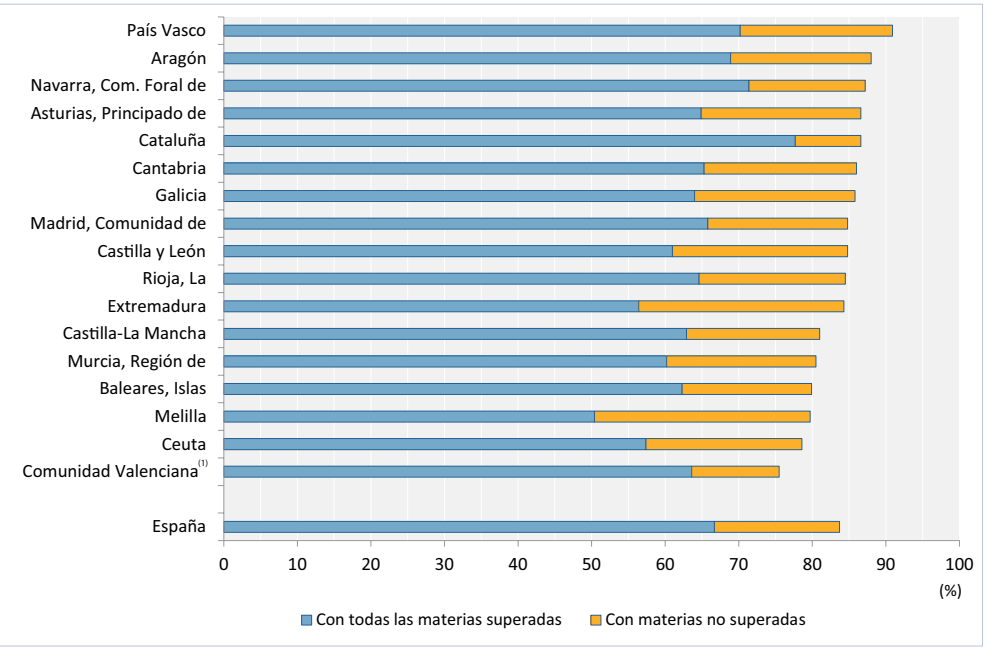
Notas:

1. Los datos de la Comunidad Valenciana incluyen al alumnado de centros extranjeros que supera una enseñanza equivalente pero no se dispone de su desagregación por alumnado que promociona «con todas las materias superadas» y «con materias no superadas».

2. No se dispone de los datos de la desagregación por alumnado que promociona «con todas las materias superadas» y «con materias no superadas» de Andalucía y Canarias.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D2.4
Distribución del porcentaje de estudiantes que promociona de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



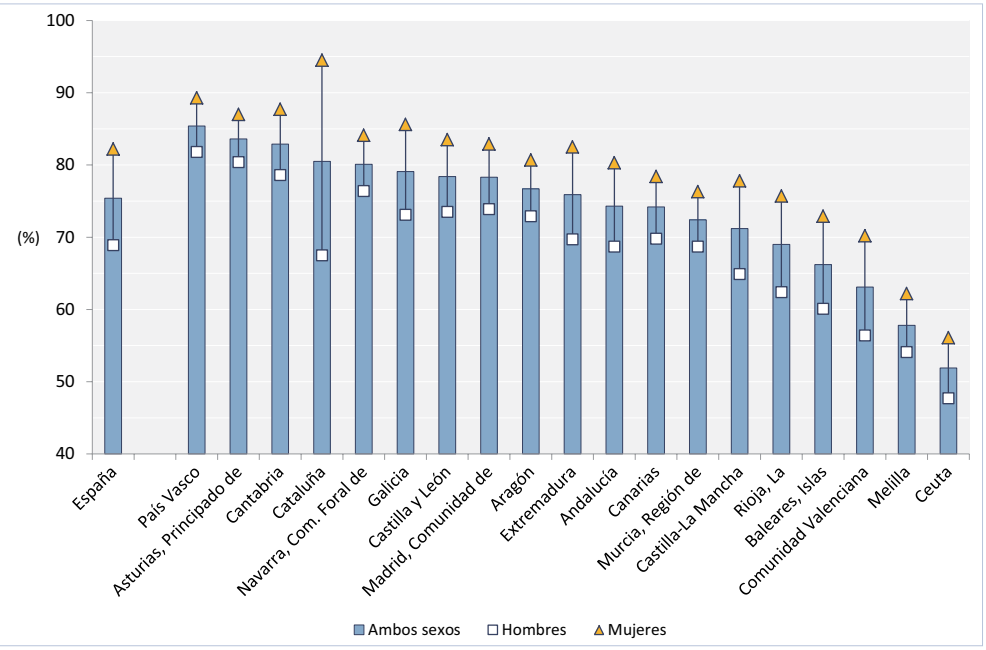
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d204.pdf >

1. Los datos de la Comunidad Valenciana incluyen al alumnado de centros extranjeros que supera una enseñanza equivalente, pero no se dispone de su desagregación por alumnado que promociona «con todas las materias superadas» y «con materias no superadas».

2. No se dispone de los datos de la desagregación por alumnado que promociona «con todas las materias superadas» y «con materias no superadas» de Andalucía y Canarias.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D2.5
Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d205.pdf >

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

La superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Como se muestra en la tabla D2.5, 13.208 alumnas y alumnos obtuvieron, en 2013, la graduación en Educación Secundaria por haber superado los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); esta cifra aparece desagregada por sexo y por titularidad del centro. En la tabla referida se puede apreciar que estas enseñanzas se desarrollan preferentemente en centros públicos –el 85,1 % de los graduados pertenecen a centros públicos– y que sigue siendo una opción elegida con mayor frecuencia por los hombres –el 68,9 % de los que obtienen la graduación son hombres–. En consecuencia, el 58,6 % del alumnado que obtuvo la graduación en Educación Secundaria por haber superado los módulos voluntarios de los PCPI corresponde a hombres que estaban matriculados en centros públicos.

En la figura D2.6 aparecen representadas las tasas brutas de la población que en 2013 superó los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y que, por tanto, obtuvo por este medio el graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en cada una de las comunidades autónomas. Se ha de tener en cuenta que, a efectos de cálculo de la tasa bruta en este caso, la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios es de 17 años y el rango de edades de los alumnos considerados está comprendido entre los 16 y los 20 años o más. No obstante, el análisis comparado de las figuras D2.5 y D2.6 permite apreciar la relativamente baja contribución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial a la graduación en Secundaria Obligatoria –solo una tasa bruta del 3,7 %, frente a una tasa bruta del 75,4 % que obtiene el título superando cuarto

Tabla D2.5
Alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria por haber superado los módulos voluntarios, según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2012-2013

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	7.735	1.366	9.101
Mujeres	3.509	598	4.107
Ambos sexos	11.244	1.964	13.208

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

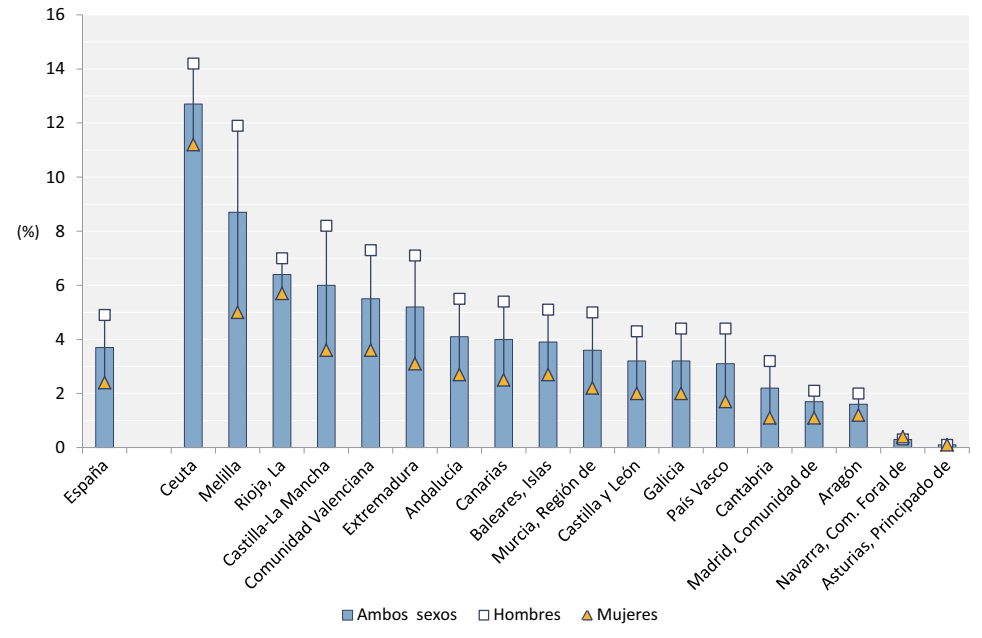
curso de Educación Secundaria Obligatoria–. Ello es, en parte, atribuible a que solo el 41,6 % de los alumnos que superan los módulos obligatorios, superan también los voluntarios (véase tabla D2.9). En lo que respecta a la variable sexo, se observa en la figura D2.6 que la tasa bruta de la población que obtiene la graduación en Educación Secundaria a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es superior en los hombres; la mayor disparidad se da en la ciudad autónoma de Melilla, con una diferencia de 6,9 puntos porcentuales frente a las mujeres. Le siguen Castilla-La Mancha y Extremadura, con diferencias de 4,6 y 4,0 respectivamente. Ello indica que esta vía de acceso a la graduación sigue siendo preferentemente masculina.

La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas

La tabla D2.6 muestra el impacto, en cuanto a número de alumnos, de la graduación en Educación Secundaria por la vía de Educación para Personas Adultas en sus diferentes modalidades (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres). En 2013, 54.220 alumnos lograron el título de graduado, de los cuales el 42,0 % corresponde a la modalidad presencial; el 21,5 % obtuvieron el título por la modalidad a distancia; y el 36,4 % lo lograron mediante la superación de las pruebas libres convocadas al efecto. Por otra parte, el 57,7 % del conjunto de estos estudiantes son hombres, frente al 42,3 % que son mujeres. De nuevo se advierte que esta opción de «segunda oportunidad» es preferentemente masculina, excepto en la modalidad a distancia, que, como en cursos anteriores, es elegida por más mujeres que hombres.

En la figura D2.7 aparecen ordenadas las comunidades con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2013 obtiene el graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Adultos (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres); se trata, en este caso, de la relación porcentual

Figura D2.6
Tasa bruta de población que supera los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d206.pdf >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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

entre el alumnado que finaliza estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 18 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios. En dicha figura se aprecia con claridad la existencia, por esta vía, de una contribución sustantiva a la graduación en Secundaria Obligatoria. Este tipo de datos indica por su magnitud relativa, el valor potencial de esta forma de escolarización a la hora de concebir las políticas, correctoras del abandono educativo temprano, fenómeno que se analizará más adelante en el epígrafe D4.

Por otra parte, se observa que Galicia (29,2 %), Ceuta (24,7 %) y Andalucía (24,4 %) destacan con respecto al resto de las comunidades –con valores por encima del 20,0 % de la tasa bruta de la población que obtiene la graduación en Educación Secundaria a través de la Educación Secundaria para Adultos–, que sitúa, al menos, 11,2 puntos porcentuales por encima del valor correspondiente al conjunto del territorio nacional (13,2 %). Cuando las cifras se refieren solo a los hombres, vuelven a destacar las mismas tres comunidades autónomas con tasas superiores al 25,0 %, mientras que la tasa del total nacional para hombres alcanza el valor del 14,7 %.

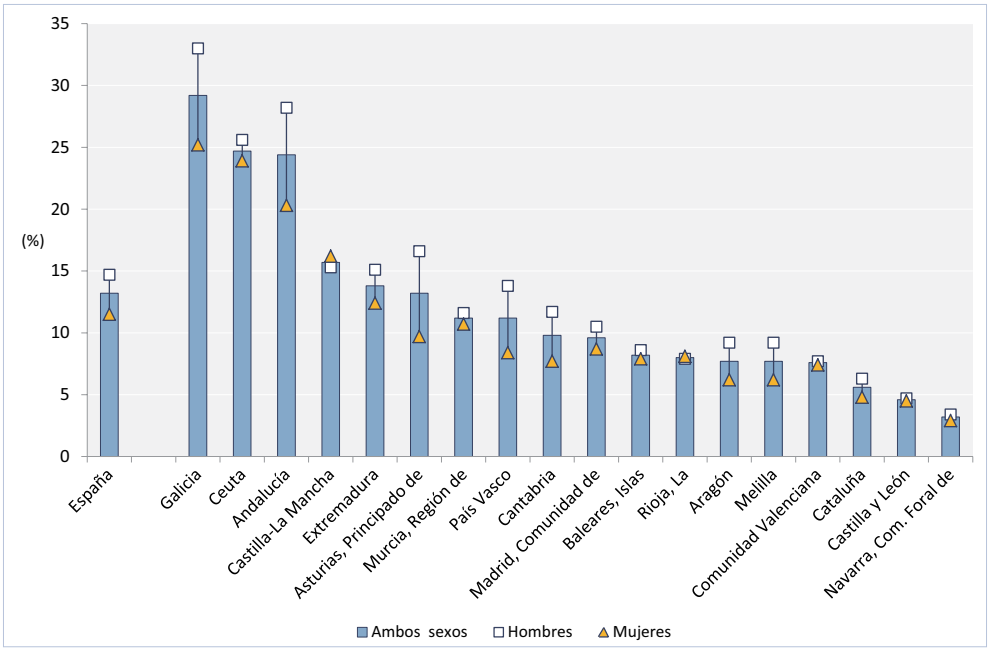
Tabla D2.6
Alumnado de Educación Secundaria para Adultos que obtiene la graduación en Educación Secundaria, por enseñanza y sexo. Curso 2012-2013

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad presencial	12.605	10.191	22.796
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad a distancia	5.788	5.879	11.667
Pruebas libres para la obtención de Graduado en ESO	12.874	6.883	19.757
Total	31.267	22.953	54.220

Nota: No se dispone de los datos de Canarias.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D2.7
Tasa bruta de población que obtiene el graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Adultos, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d207.pdf >

Nota: No se dispone de los datos de Canarias.

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

La evolución de los resultados

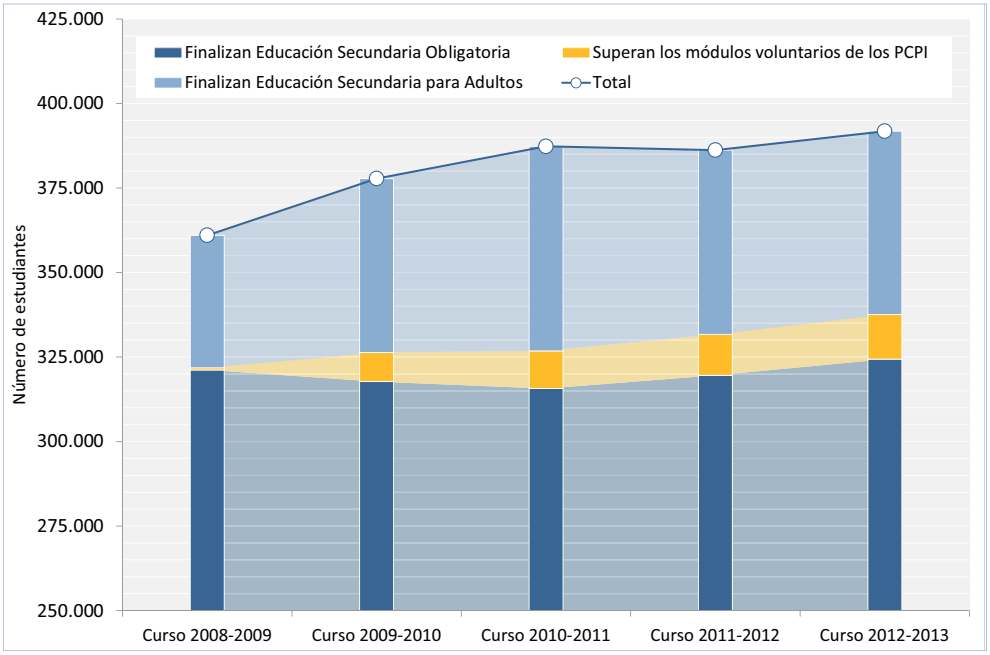
En el periodo comprendido entre los cursos 2008-2009 y 2012-2013, el número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria se incrementó en un 8,5 %. El aumento de dicho número en este periodo fue del 1,0 % por la vía de la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de ESO, y del 38,6 % por la vía de la Educación para Personas Adultas. La graduación en Educación Secundaria debida a la superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial se inició en el curso 2008-2009 con 653 alumnos –durante el cual coexistieron con los Programas de Garantía Social–, y en el curso siguiente la cifra era de 8.627 nuevos graduados. En el curso 2012-2013 la cifra alcanzó los 13.208 (véase figura D2.8).

La figura D2.9 refleja la evolución de las tasas brutas de Graduados en Educación Secundaria, desde el curso 2003-2004 al 2012-2013, de cada una de las tres vías antes consideradas: enseñanzas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria, Educación para Adultos y superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estas tres tasas no se pueden sumar, ya que las edades teóricas de la población a la que se hace referencia en cada caso son diferentes (16 años para las enseñanzas ordinarias, 17 años para los PCPI y 18 años para las enseñanzas de adultos). En el periodo analizado se aprecia un elevado incremento de las tasas brutas de la población que consigue el Graduado en Educación Secundaria por la vía de la Educación para Personas Adultas, con un aumento de 4,8 puntos porcentuales desde el curso 2008-2009.

Considerando únicamente el alumnado que finaliza las enseñanzas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria, se observa que, con respecto a la población de 16 años, el porcentaje de alumnos que se graduó en ESO se mantuvo aproximadamente constante a lo largo de los tres últimos cursos (74,7 %, 75,1 % y 75,4 %) con un incremento del 2,4 % en los últimos cinco cursos.

La tasa de graduados en Educación Secundaria a través de la superación de los módulos voluntarios de los PCPI, también se ha ido incrementando, con una diferencia de un 0,4 % más de graduados que en el curso 2011-2012.

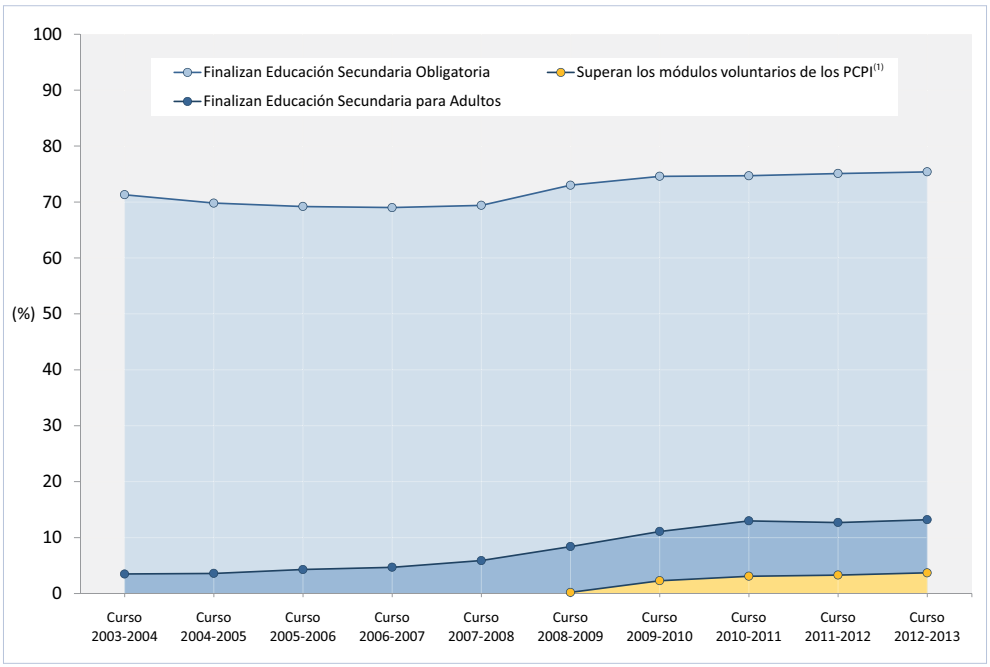
Figura D2.8
Evolución del número de estudiantes que obtiene el Graduado en Educación Secundaria en España, según los estudios que finalizan. Cursos 2008-2009 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d208.pdf >

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

Figura D2.9
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de graduado en Educación Secundaria en España, según las enseñanzas. Cursos 2003-2004 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d209.pdf >

1. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial se iniciaron en el curso 2008-2009.

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

D2.3. La titulación en Bachillerato

La finalización del Bachillerato

El número de estudiantes que al término del curso 2012-2013 consiguió el título de Bachillerato, en sus diferentes regímenes de asistencia (ordinario, de adultos o nocturno y a distancia) y modalidades, se muestra en la tabla D2.7. El número total de estudiantes que obtuvieron la titulación de Bachiller en 2013 fue de 227.056, de los cuales el 93,9 % lo hicieron a través del régimen ordinario, el 3,7 % por medio de las enseñanzas para Personas Adultas y el 2,4 % restante mediante la fórmula a distancia. La distribución por modalidad de Bachillerato de los titulados en 2013 fue muy similar en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y en la de Ciencias y Tecnología, y supuso el 49,5 % y el 46,4 %, respectivamente. La cifra de los titulados en la modalidad de Artes –el 3,9 % del total– incluye a los alumnos que consiguen el título por haber superado las materias comunes y el grado medio de Música o Danza.

De los 221.679 alumnas y alumnos que finalizaron el Bachillerato en régimen presencial en 2013, el 65,5 % estaban matriculados en centros públicos (145.222 estudiantes) y el 54,8 % eran mujeres (121.467 alumnas) (véase la tabla D2.8).

En la figura D2.10 se muestra el porcentaje del alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato –y que, por tanto, está en condiciones de obtener el título de Bachillerato–, para cada una de las comunidades, diferenciándose en ellas los datos según la titularidad del centro. En el conjunto del territorio

Tabla D2.7
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de las enseñanzas. Curso 2012-2013

	Régimen ordinario	Régimen adultos/nocturno	A distancia	Total
Artes (1)	8.348	248	150	8.746
Humanidades y Ciencias Sociales	103.020	5.592	3.755	112.367
Ciencias y Tecnología	101.238	2.612	1.472	105.322
Sin modalidad	621	0		621
Total	213.227	8.452	5.377	227.056

1. Incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y el grado medio de Música o Danza.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla D2.8
Estudiantes que finalizan el Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

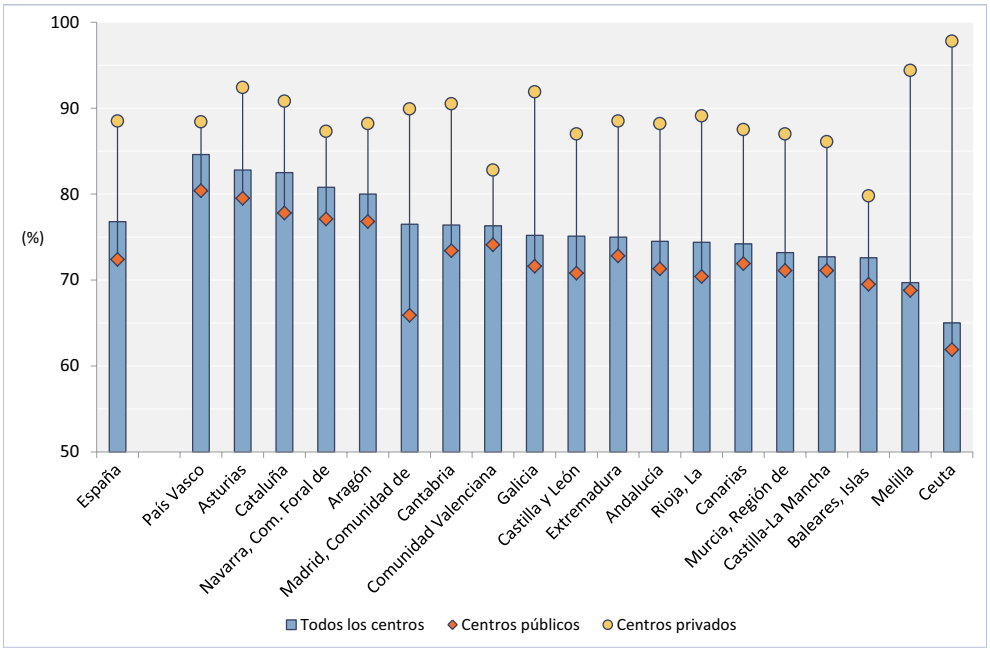
	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos
Artes (1)	4.966	7.686	683	910	5.649	8.596
Humanidades y Ciencias Sociales	42.532	71.624	23.655	36.988	66.187	108.612
Ciencias y Tecnología	30.473	65.886	18.848	37.964	49.321	103.850
Sin modalidad	14	26	296	595	310	621
Total	77.985	145.222	43.482	76.457	121.467	221.679

1. Incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y el grado medio de Música o Danza.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

nacional, el 76,8 % del alumnado evaluado en segundo curso de Bachillerato en régimen ordinario obtiene el título –el 88,5 % de alumnos de centros privados y el 72,4 % de centros públicos–. En todas las comunidades autónomas el porcentaje de alumnado que finaliza los estudios de Bachillerato, respecto a los alumnos evaluados, es 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, supera los 35,0 puntos en Ceuta, y los 20,0 en Melilla, Galicia y en Madrid. En el País Vasco y la Comunidad Valenciana esta diferencia apenas alcanza los 9,0 puntos.

Figura D2.10
Porcentaje de alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato respecto a los estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, en régimen ordinario, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d210.pdf >

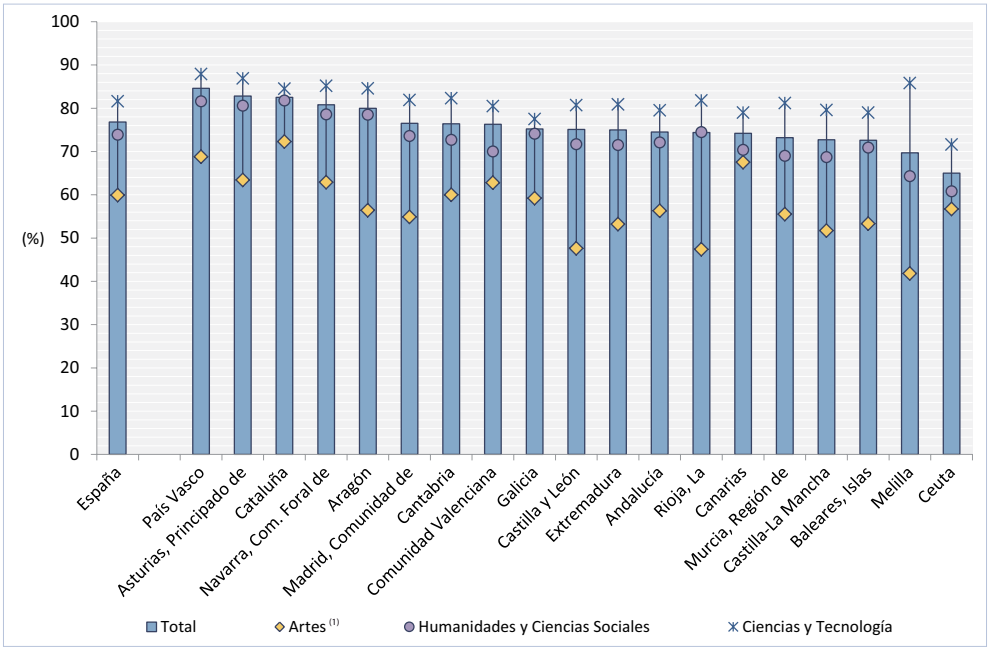
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La figura D2.11 representa el porcentaje de alumnado que finaliza los estudios de Bachillerato en Régimen Ordinario, según las distintas modalidades, en el curso 2012-2013. En ella se observa que, en todas las comunidades y ciudades autónomas, los porcentajes más elevados de promoción fueron para el alumnado de la modalidad de Ciencias y Tecnología, seguidos por la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y, finalmente, la modalidad de Artes, siendo los valores para dichas modalidades, en el conjunto del territorio nacional, de el 81,6 %, el 73,9 % y el 59,9 %, respectivamente.

Es posible referir los análisis a las tasas brutas de la población que en 2013 obtuvo el título de Bachillerato; esto es, a la relación porcentual entre los alumnos que finalizan estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 17 años, que es la edad teórica del comienzo del segundo curso y último de estos estudios. En la figura D2.12 aparecen ordenadas las comunidades y ciudades autónomas con arreglo al valor de este indicador. En el conjunto de España esa tasa bruta, en 2013, es para las mujeres (60,3 %) superior a la de los hombres (46,9 %), lo que supone una diferencia de 13,4 puntos porcentuales. Esta diferencia se mantiene, con respecto a la que se produce en ese mismo curso escolar, para las tasas brutas de finalización de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (véase la figura D2.5).

Asimismo, en la figura D2.12 se aprecia un comportamiento muy diferenciado entre las comunidades autónomas en cuanto a los valores de esta tasa bruta en 2013. Así, el País Vasco (69,3 %), el Principado de Asturias (64,3 %) y la Comunidad de Madrid (62,0 %) presentan unas tasas superiores al 60,0 %; cuatro comunidades logran una tasa superior al 55,0 % –Galicia (59,5 %), Navarra (58,3 %), Castilla y León (58,2 %) y Cantabria (55,4 %)–; mientras que en Ceuta (33,8 %) el valor de dicha tasa no alcanza el 40,0 %.

Figura D2.11
Porcentaje de alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada en régimen ordinario, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013

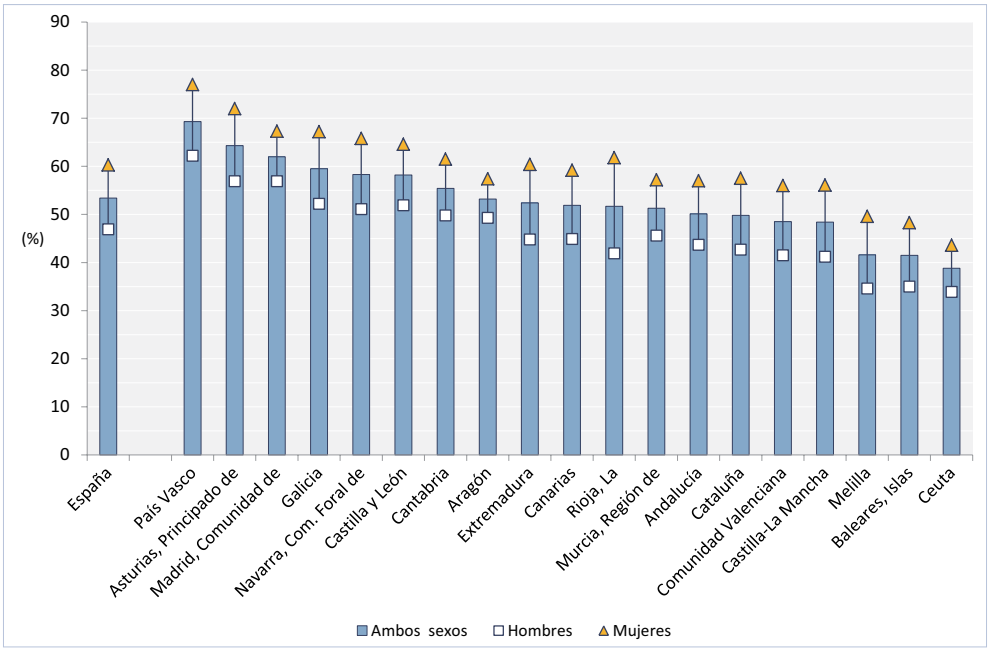


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d211.pdf >

1. Incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y el grado medio de Música o Danza.

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

Figura D2.12
Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Bachillerato, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d212.pdf >

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

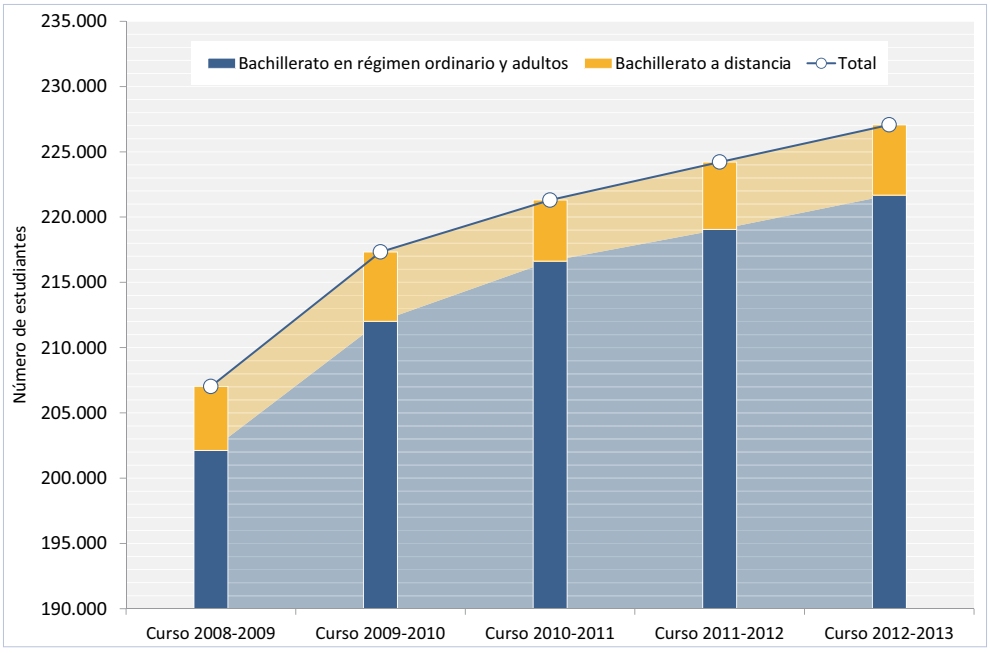
La evolución de los resultados

En la figura D2.13 se muestra la evolución del número de nuevos bachilleres entre los cursos académicos 2008-2009 y 2012-2013. Se observa que, en este periodo, se experimentó un incremento del 9,7 % en el número de estudiantes que obtuvieron el título de Bachiller. Hubo 19.557 titulados más por la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de Bachillerato, y 475 más por la vía de los que lo obtuvieron a través de las enseñanzas a distancia.

Al objeto de poder expresar gráficamente la evolución del número de alumnos que finalizan los estudios de Bachillerato, se representa en la figura D2.14 el índice de variación del número de titulados en Bachillerato en el curso 2012-2013 con relación al curso 2008-2009 –considerado como 100– en cada una de las comunidades y ciudades autónomas, teniendo además en cuenta el sexo del estudiante. En la figura destaca que el aumento relativo de bachilleres es más elevado entre los hombres que entre las mujeres, destacando Aragón con un 26,6 % más de titulados que de tituladas. En el conjunto del territorio nacional esta diferencia a favor de los hombres es de 8,1 puntos porcentuales, con un aumento, en el quinquenio considerado, del 14,3 %. En ese mismo periodo, el aumento de las mujeres que finalizaron los estudios de Bachillerato fue del 6,2 %.

La figura D2.15 amplía el intervalo de observación y refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato en el decenio comprendido entre el curso 2003-2004 al 2012-2013, según el sexo. En el periodo analizado se aprecia que, tras un comportamiento estable o ligeramente oscilante, se produce, a partir del curso 2007-2008, un incremento sostenido de las tasas brutas de la población que consigue el título de Bachiller. Aunque en la segunda mitad del decenio considerado el incremento relativo es mayor en los hombres que en las mujeres (véase la figura D2.14), la diferencia entre las tasas de hombres y de mujeres, a favor de ellas, es una característica que se mantiene a lo largo de todo el periodo analizado.

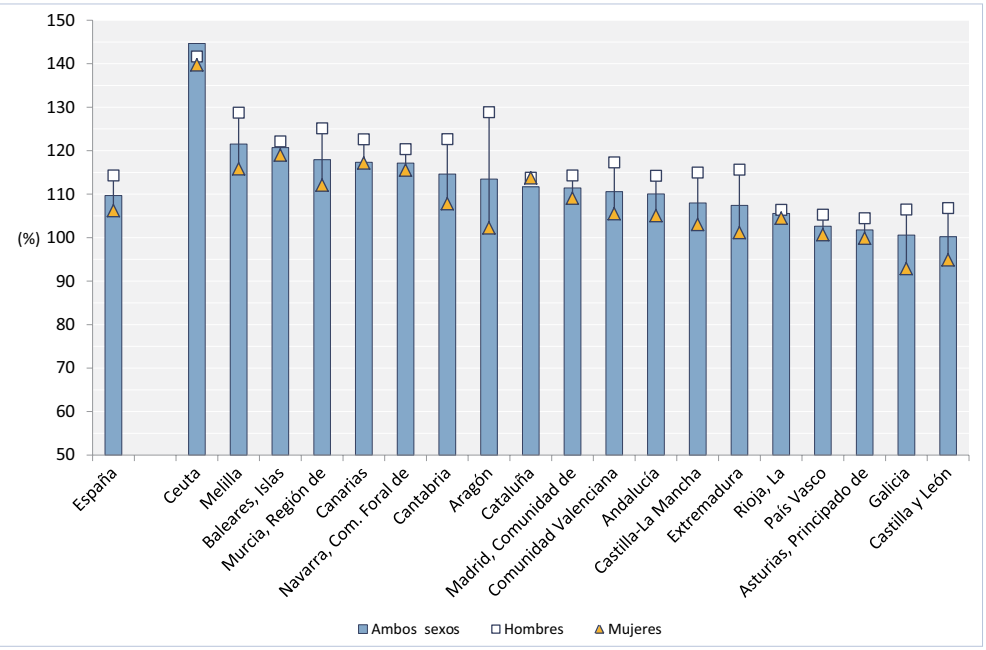
Figura D2.13
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Bachillerato en España. Cursos 2008-2009 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d213.pdf >

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

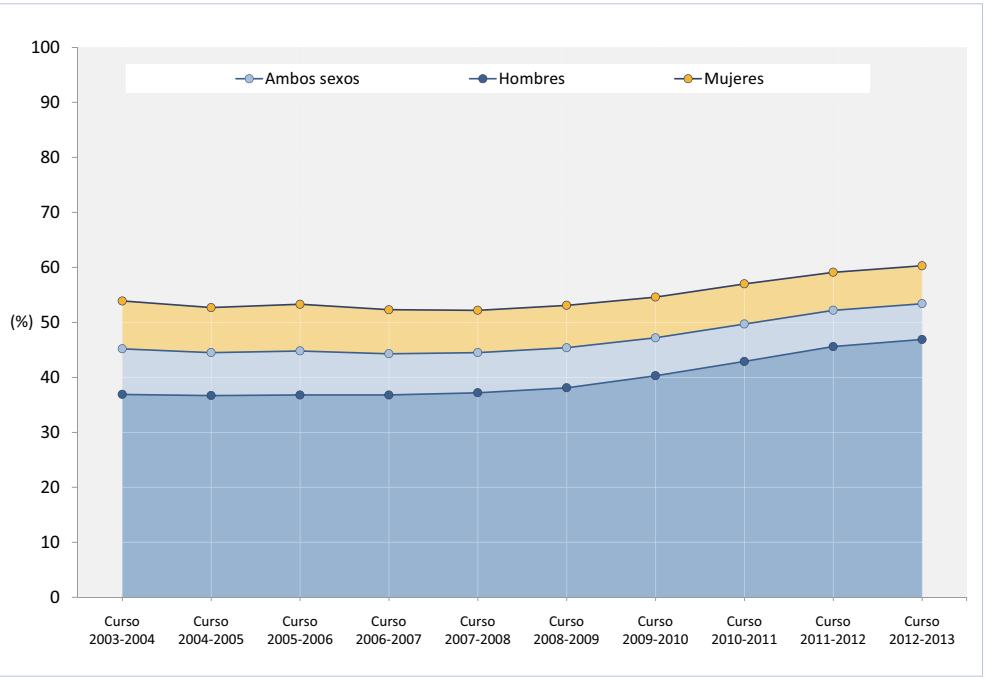
Figura D2.14
Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los estudios de Bachillerato por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100)



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d214.pdf >

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

Figura D2.15
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene la titulación en Bachillerato en España. Cursos 2003-2004 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d215.pdf >

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

D2.4. La Cualificación Profesional Inicial

La superación de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

En la tabla D2.9 se muestran las cifras de la distribución de los alumnos que obtuvieron el certificado de Cualificación Profesional Inicial tras haber superado los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, en 2013, por sexo y titularidad del centro. De los datos expuestos en la tabla se puede inferir que el 67,4 % de los certificados corresponde a hombres y que el 78,3 % de los estudiantes se matricularon en centros públicos.

Aunque en el momento de la elaboración de este INFORME no se disponía de los datos de Cataluña, cabe señalar que 13.208 estudiantes –un 48,1 % de los 27.450 alumnas y alumnos que obtienen el certificado de Cualificación Profesional Inicial– logran, por la vía de estos programas, el título de Graduado de Educación Secundaria (véanse las tablas D2.5 y D2.9); aunque este dato supone una considerable diferencia numérica, hay estudiantes que obtuvieron el certificado de Cualificación Profesional Inicial en el curso 2012–2013 que habrán optado al título de ESO cursando los módulos voluntarios con posterioridad.

En la figura D2.16 se muestran las comunidades y ciudades autónomas –excepto Cataluña–, ordenadas de mayor a menor, según el número de certificados de Cualificación Profesional Inicial conseguidos en el curso 2012-2013. Destaca la Comunidad de Madrid con 5.933 estudiantes que obtienen dicho certificado –3.927 hombres y 2.006 mujeres–, seguida de Andalucía y la Comunidad Valenciana con 3.589 y 2.976 nuevos certificados, respectivamente.

Tabla D2.9
Alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial en España, por haber superado los módulos obligatorios, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	14.577	3.927	18.504
Mujeres	6.908	2.038	8.946
Ambos sexos	21.485	5.965	27.450

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La cualificación inicial por familias profesionales

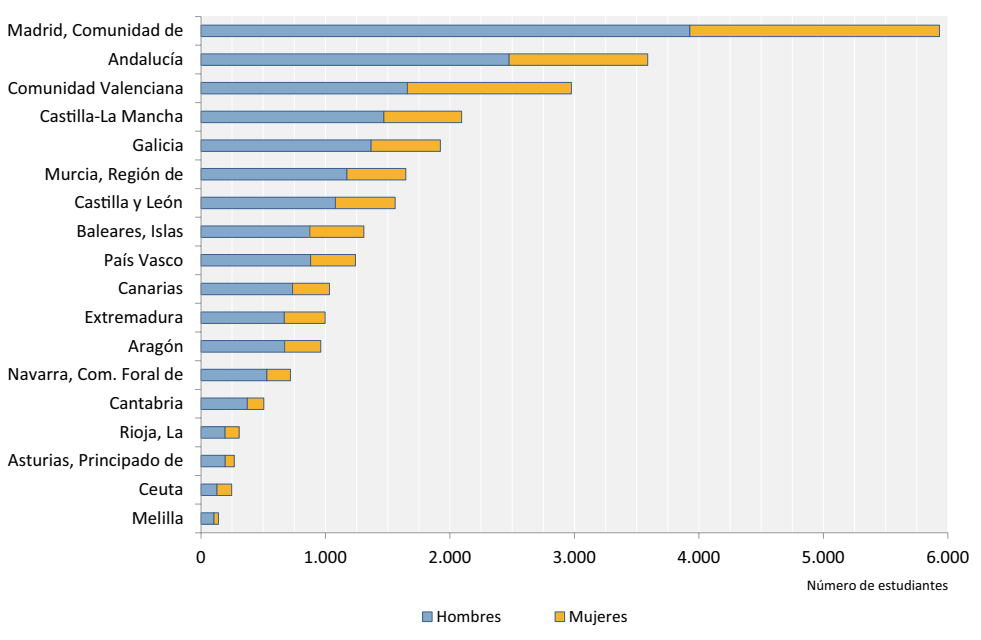
En relación con los alumnos que superaron los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial por familias profesionales, se observa, a partir de los datos de la figura D2.17, que se supera el umbral del 10,0 % del alumnado que consigue el certificado de Cualificación Profesional Inicial en la familias de Administración y Gestión (18,8 %), de Electricidad y Electrónica, y de Informática (ambas con un 12,5 %). Entre las mujeres, las familias en las que logran un mayor número de certificados son Administración y Gestión (30,4 %) e Imagen personal (24,1 %). Con relación a los hombres, el mayor número de cualificaciones se consigue en la familia de Electricidad y Electrónica (17,0 %), seguida de Informática y Comunicaciones (14,1 %), de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (13,4 %) y de Administración y Gestión (13,3 %).

D2.5. La titulación de Técnico en enseñanzas profesionales

La finalización de los ciclos formativos de grado medio

La tabla D2.10 muestra las cifras del alumnado que terminó, en el curso 2012-2013, alguna de las diferentes enseñanzas profesionales de grado medio conducentes a la obtención del título de Técnico, es decir, ciclos formativos de Formación Profesional, incluyendo tanto el régimen presencial como el de «a distancia»; ciclos formativos de grado medio de Artes Plásticas y Diseño; y ciclos formativos de grado medio de Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes fue de 94.179, de los que 45.607 (48,4 %) eran mujeres. En cuanto

Figura D2.16
Alumnado que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013

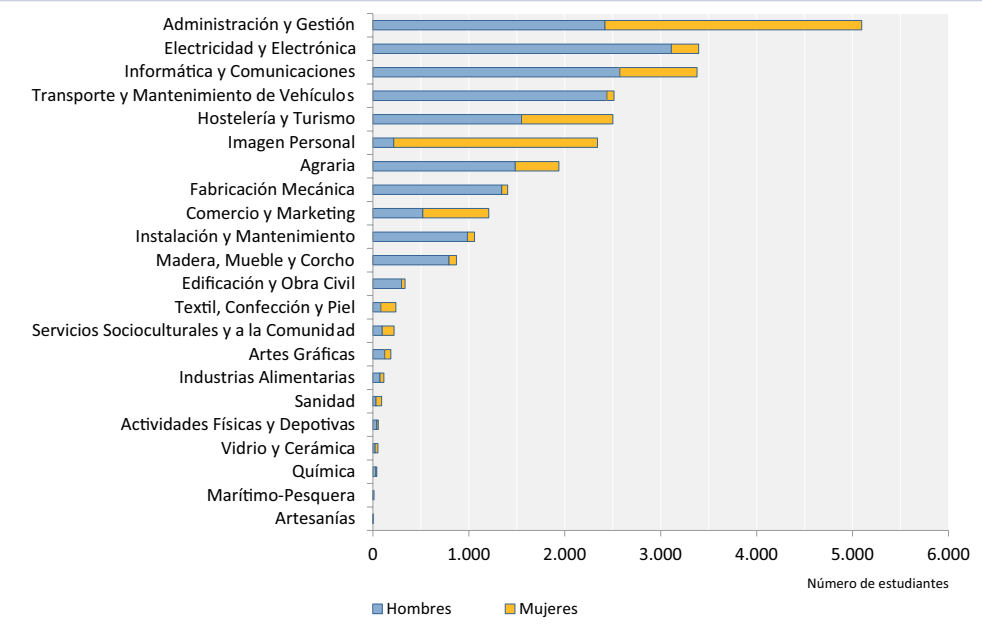


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d216.pdf >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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

Figura D2.17
Alumnado que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d217.pdf >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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

Tabla D2.10
Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de grado medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

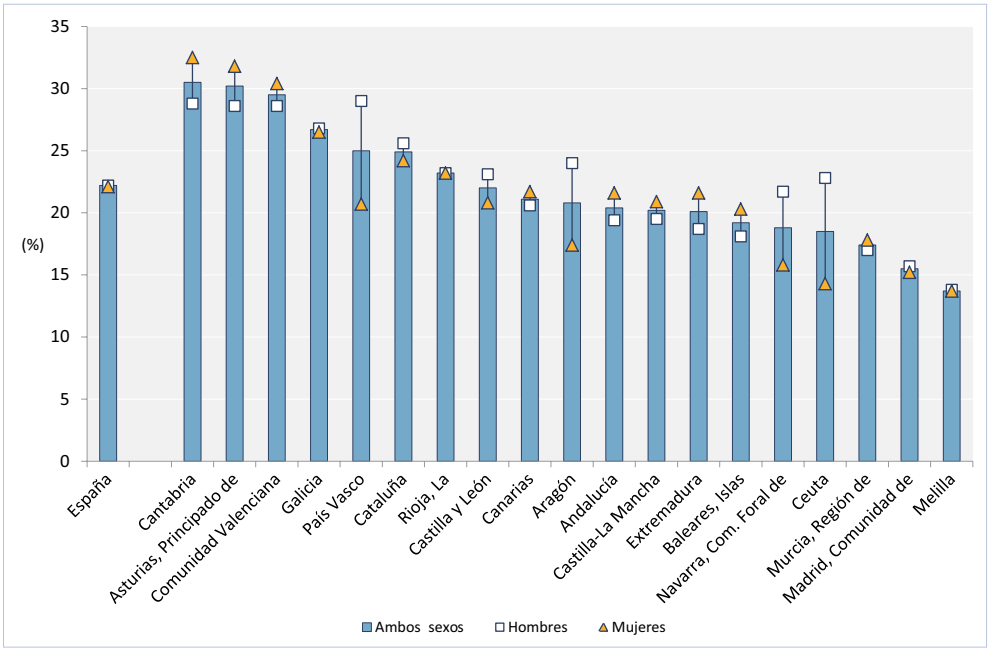
	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos
Ciclos formativos de Formación Profesional presencial	31.335	65.624	12.932	24.429	44.267	90.053
Ciclos formativos de Formación Profesional a distancia	818	1270	44	106	862	1376
Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño	350	720	36	66	386	786
Enseñanzas deportivas	67	849	25	1115	92	1964
Total	32.570	68.463	13.037	25.716	45.607	94.179

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

a la distribución por la titularidad del centro, 68.463 alumnas y alumnos –lo que supone el 72,7 % de todo el alumnado de enseñanzas profesionales de grado medio– asistieron a centros públicos y 25.716 –el 27,3 % restante– a centros de titularidad privada. En relación con el tipo de enseñanzas, 91.429 (97,0 %) estudiantes finalizaron los estudios conducentes al título de Técnico en Formación Profesional, 786 el título de Técnico en Artes Plásticas y Diseño y 1.964 el de Técnico en Enseñanzas Deportivas.

En la figura D2.18 aparecen ordenadas las comunidades y ciudades autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que, en 2013, obtiene 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 alumnos –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

Figura D2.18
Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d218.pdf >

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

de estos estudios. En el conjunto de España, dicha tasa bruta correspondiente a 2013 es prácticamente la misma para hombres (22,2 %) y para mujeres (22,1 %).

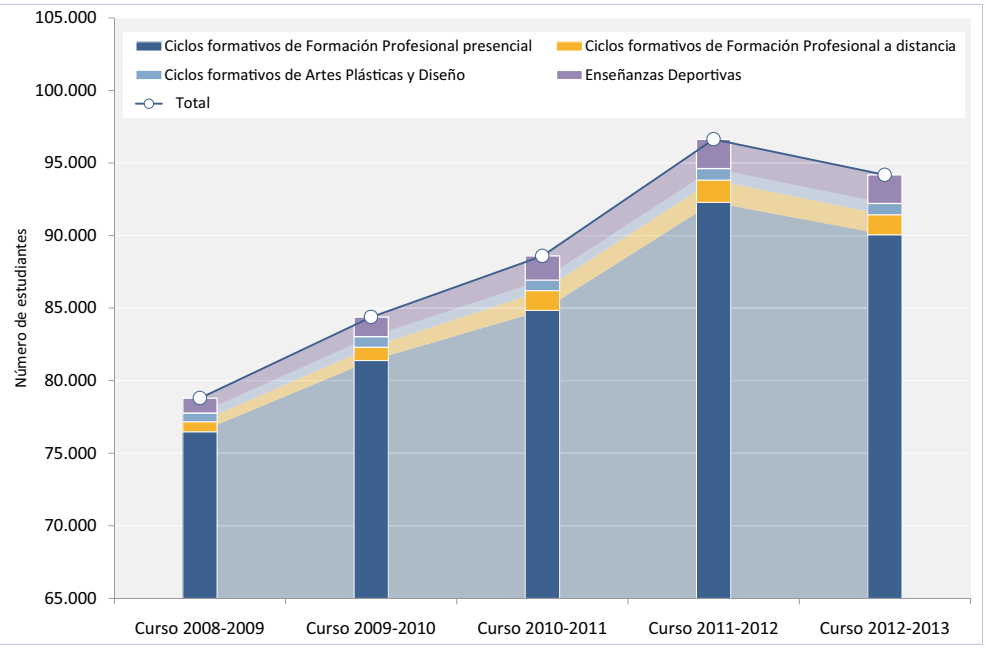
En la misma figura D2.18 se aprecia un comportamiento muy diferenciado entre las comunidades autónomas, en cuanto a los valores de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en 2013. La mayoría de las comunidades logran una tasa superior al 20,0 %, destacando las comunidades autónomas de Cantabria (30,5 %) y Asturias (30,2 %) con tasas superiores al 30,0 %. En el otro extremo se encuentran la ciudad autónoma de Melilla (13,7 %) y la Comunidad de Madrid (15,5 %), cuyas tasas no alcanzan el 16,0 %. 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 evolución de los resultados

En la figura D2.19 se muestra la evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de ciclos formativos de grado medio. Se aprecia en ella una tendencia al alza en el número de alumnas y alumnos que obtiene el título de Técnico, excepto en el curso de referencia de este INFORME, en el que la cifra de estudiantes que finalizaron los estudios de Formación Profesional de grado medio se ha reducido en todas las enseñanzas analizadas, excepto en los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño; esta disminución –que ha supuesto un 2,5 % de titulados menos respecto al curso anterior– puede deberse a la equiparación en la duración de todos los ciclos formativos LOE a dos años, retrasando al próximo curso la promoción de los alumnos de los ciclos implantados en el curso 2012–2013. En el quinquenio considerado, el alumnado que obtiene el título de Técnico se ha incrementado en un 19,5 %; este dato de crecimiento duplica al correspondiente del Bachillerato (9,7 %) y apunta por tanto a una corrección, mediante esta vía, de los desequilibrios del sistema educativo español.

En la figura D2.20 se representa el índice de variación del número de personas que finalizaron los estudios de ciclos formativos de grado medio en el curso 2012-2013 con relación al del curso 2008-2009, tomado como referencia (índice = 100), en cada una de las comunidades y ciudades autónomas, teniendo además en cuenta la variable sexo. En la figura se advierte que, en el territorio nacional, el número de estudiantes que han finalizado

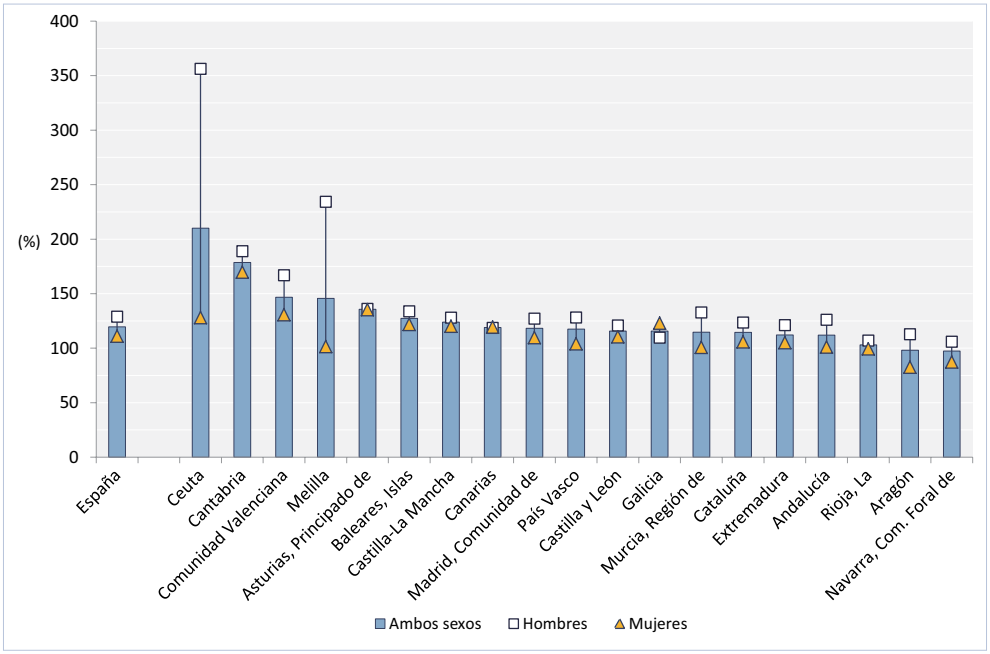
Figura D2.19
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de ciclos formativos de enseñanzas profesionales de grado medio en España. Cursos 2008-2009 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d219.pdf >

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

Figura D2.20
Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los ciclos formativos de grado medio por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100)



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d220.pdf >

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

sus estudios de ciclo formativo de grado medio ha aumentado en un 119,5 % –un 128,8 % de hombres y un 111,0 % de mujeres–. Esta tendencia generalizada al incremento se produce en todas las comunidades y ciudades autónomas, pero sobresale entre ellas la situación de los hombres que han conseguido el título de Técnico en Ceuta y en Melilla, que en el periodo considerado han experimentado un aumento del 356,3 % y 234,3 %, respectivamente.

La figura D2.21 refleja la evolución, considerando la variable sexo, de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, a lo largo del decenio comprendido entre el curso 2003-2004 y el curso 2012-2013. En el periodo analizado se aprecia una tendencia creciente en las tasas brutas de la población que consigue el título de Técnico, que se hace más acusada a partir del curso 2008-2009, pasando del 17,3 % al 22,2 % en 2012-2013. Las moderadas diferencias entre las tasas de hombres y de mujeres, a favor de las mujeres, es una característica que se ha ido manteniendo a lo largo del tiempo, llegando a igualarse en el curso 2012-2013, con valores de 22,2 % para los hombres y 22,1 % para las mujeres.

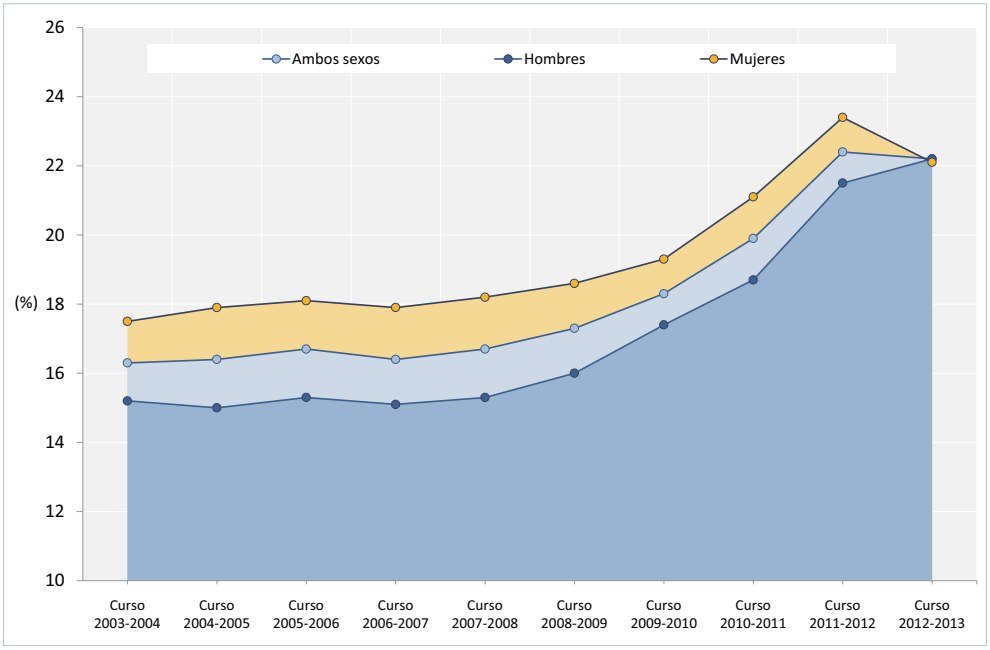
Cuando se compara la figura D2.21 con su homóloga referida al Bachillerato (figura D2.15) se advierte el notable desequilibrio que presenta aún el sistema educativo español entre la opción general y la opción profesional de la enseñanza secundaria postobligatoria.

D2.6. La titulación de Técnico Superior en enseñanzas profesionales

La finalización de los ciclos formativos de grado superior

La tabla D2.11 presenta el alumnado que finalizó, en el curso 2012-2013, los estudios correspondientes a las enseñanzas profesionales de grado superior para la obtención del título de Técnico Superior: ciclos formativos de Formación Profesional, tanto en Régimen Presencial como a distancia; ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño; y Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes que culminaron con éxito estos estudios fue de 110.346 alumnas y alumnos, de los que 106.684 (96,7 %) obtuvieron el título de Técnico Superior en Formación Profesional, 3.450 obtuvieron el título de Técnico Superior en Artes Plásticas y Diseño, y 212 el de Técnico Superior en Enseñanzas Deportivas. En cuanto a la distribución por la titularidad del centro de este alumnado, asistieron a centros públicos 84.251 (76,4 %) y a centros privados 26.095 (23,6 %).

Figura D2.21
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2003-2004 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d221.pdf >

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

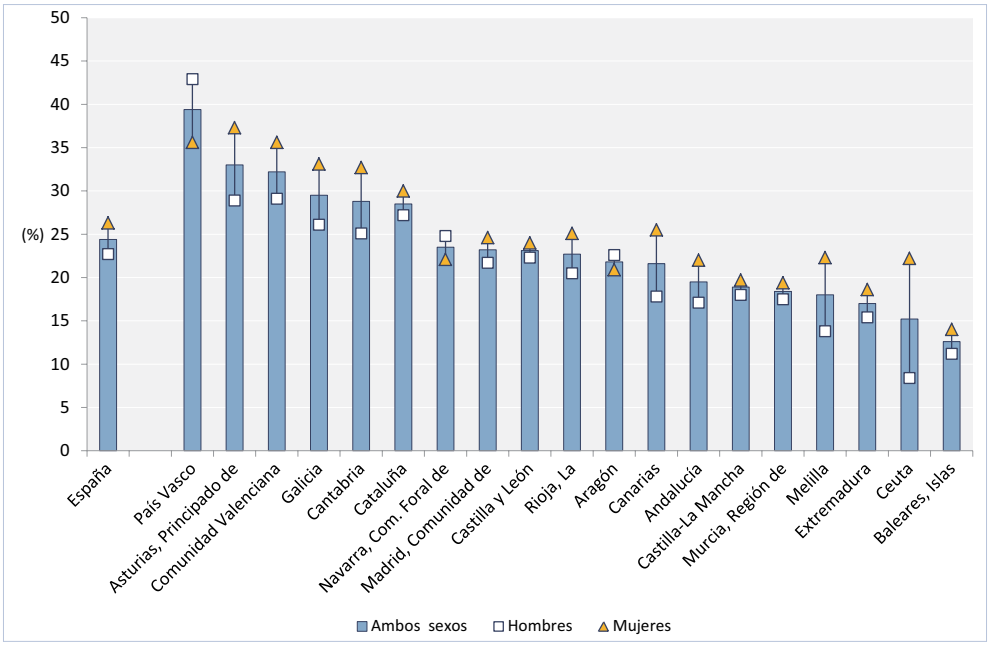
En la figura D2.22 aparecen ordenadas las comunidades autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2013 obtiene el título de Técnico Superior (relación porcentual entre el total de los alumnos que, independientemente de su edad, finalizaron los ciclos formativos de grado superior –Formación 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 titulan es del 26,3 % y la de los hombres del 22,7 %. Esto supone una diferencia de 3,6 puntos a favor de las mujeres en estos estudios –no ocurre lo mismo en los ciclos formativos de grado medio, ya que, en el año 2013, las tasas de hombres y mujeres que han obtenido el título de Técnico se han igualado (véase la figura D2.18)–. En todas las comunidades autónomas estas tasas brutas se mantienen para las mujeres por encima de las de los hombres, excepto en el País Vasco, en la Comunidad Foral de Navarra y en Aragón, donde la tasas brutas de los hombres superan a las de las mujeres en 7,3, 2,7 y 1,7 puntos porcentuales, respectivamente.

Tabla D2.11
Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de grado superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos
Ciclos formativos de Formación Profesional presencial	40.574	79.088	13.428	25.419	54.002	104.507
Ciclos formativos de Formación Profesional a distancia	1.292	1.780	219	397	1.511	2.177
Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño	1.972	3.239	126	211	2.098	3.450
Enseñanzas deportivas	9	144	4	68	13	212
Total	43.847	84.251	13.777	26.095	57.624	110.346

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Figura D2.22
Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d222.pdf >

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

Se aprecia una vez más un comportamiento muy diferente entre las comunidades autónomas en cuanto a los valores de este indicador de titulación. Destaca el País Vasco con una tasa bruta del 39,4 % y, en este caso, le siguen dos comunidades autónomas con una tasa igual o superior al 30,0 %: el Principado de Asturias (33,0 %) y la Comunidad Valenciana (32,2 %); únicamente en las Islas Baleares (12,6 %) los valores de dichas tasas brutas no alcanzan el 15,0 %.

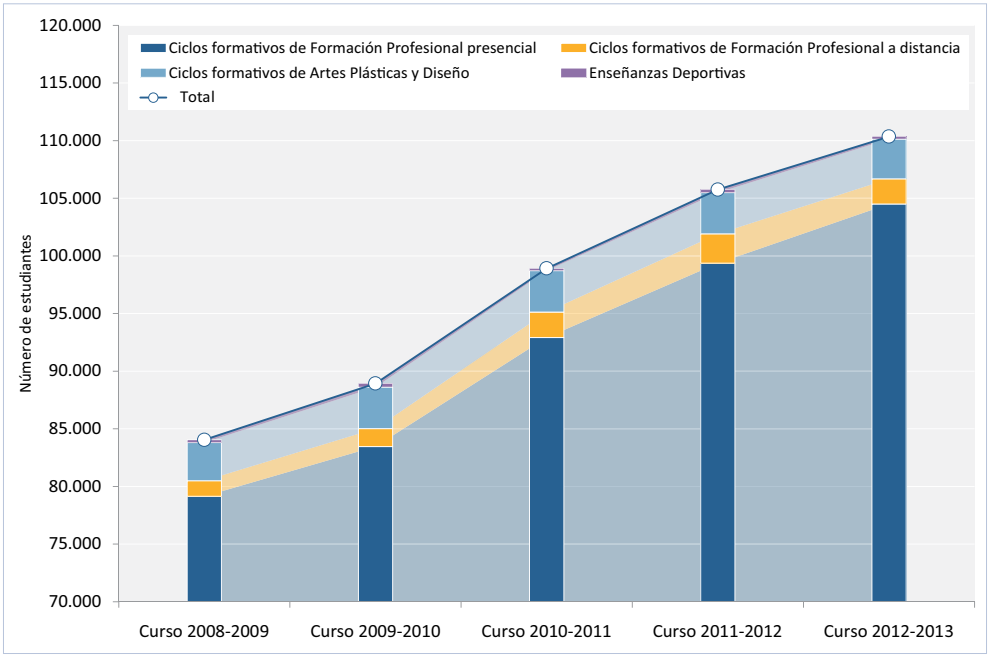
La evolución de los resultados

La evolución del número de estudiantes que finalizaron las enseñanzas profesionales conducentes a la obtención de título de Técnico Superior entre los cursos 2008-2009 y 2012-2013 se muestra en la figura D2.23. En ella se aprecia que, desde el curso 2008-2009, el número de alumnos que han obtenido el título de Técnico Superior se ha ido incrementando, llegando a haber un 31,3 % más de titulados al final del quinquenio analizado. En este mismo periodo se produjo un incremento de 26.305 estudiantes que consiguieron el título de Técnico.

La figura D2.24 representa el índice de variación (valor del índice = 100 en el curso 2008-2009) del número de personas que finalizaron los estudios de ciclos formativos de grado superior, en cada una de las comunidades autónomas, teniendo además en cuenta la variable sexo. De nuevo, todas las comunidades y ciudades autónomas presentan, a lo largo del quinquenio considerado, crecimientos sustantivos; entre ellas hay tres comunidades que han sufrido un incremento relativo superior al 150,0 %: la Comunidad Valenciana (179,3 %), la ciudad autónoma de Melilla (165,1 %) y Cantabria (158,8 %).

Cuando se considera la evolución desde el curso 2003-2004 al curso 2012-2013, referida, en este caso, a la tasa bruta de la población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, desagregada según la variable sexo (véase la figura D2.25), se aprecia, tras una cierta oscilación de los resultados, una tendencia creciente, a partir del curso 2007-2008, en dicha tasa bruta, que pasa del 16,1 % al 24,4 % en 2012-2013. Las ligeras diferencias entre las tasas de hombres y de mujeres, favorable a las mujeres, es una característica que, como en otras enseñanzas postobligatorias anteriormente consideradas, se mantiene a lo largo del periodo analizado. Estos datos de evolución apuntan a un incremento de las preferencias de la población joven española por una enseñanza superior claramente orientada al empleo.

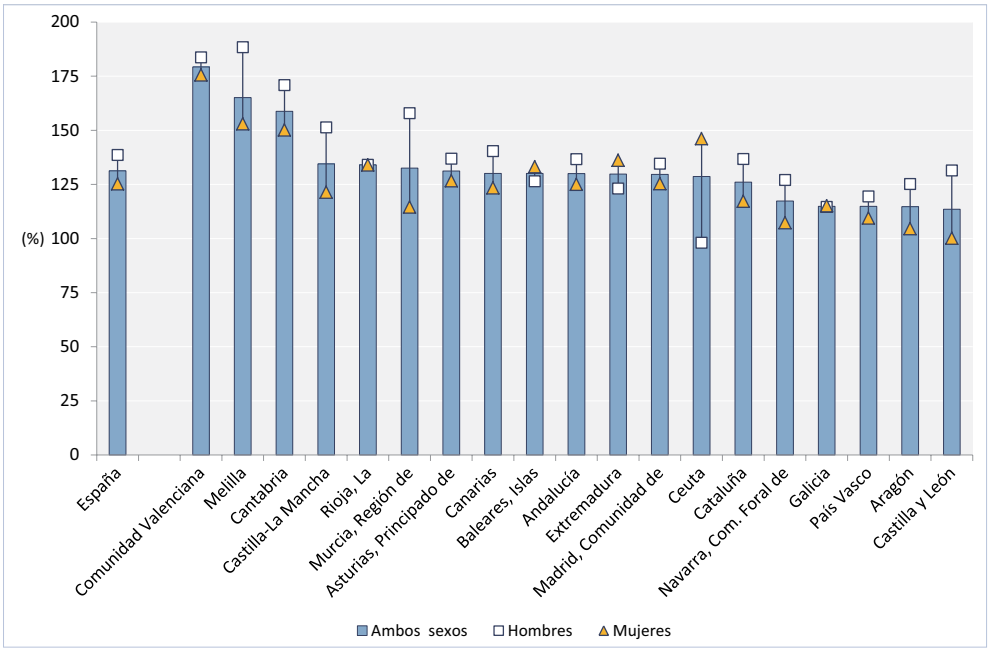
Figura D2.23
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de ciclos formativos de grado superior en España. Cursos 2008-2009 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d223.pdf >

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

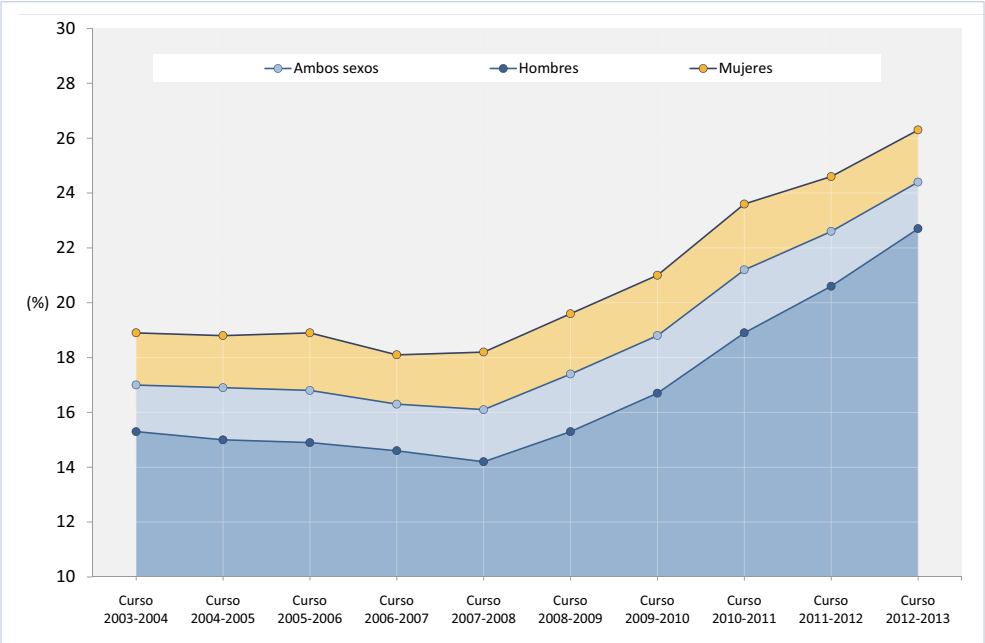
Figura D2.24
Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los ciclos formativos de enseñanzas profesionales de grado superior por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100)



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d224.pdf >

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

Figura D2.25
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2003-2004 a 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d225.pdf >

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

D2.7. La finalización de estudios en enseñanzas de régimen especial

Las enseñanzas de régimen especial comprenden las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas. En este epígrafe se analiza la finalización de estudios en las enseñanzas artísticas y del logro del nivel avanzado de un idioma extranjero. Tanto las enseñanzas deportivas como los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño no se abordarán en este epígrafe, por haber sido analizados anteriormente como enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico o de Técnico Superior.

Enseñanzas artísticas

En el curso 2012-2013 finalizaron estudios de enseñanzas elementales de Música y Danza 8.542 estudiantes del conjunto del territorio nacional, de los que 7.735 (90,6 %) correspondían a estudios de Música. En cuanto a la distribución por sexo, finalizaron estos estudios 5.312 mujeres, lo que supone el 60,2 % del total del alumnado que finalizó estos estudios. Por otro lado, de los 3.981 estudiantes que finalizaron en España las enseñanzas profesionales de Música y Danza, 2.360 (59,3 %) eran mujeres. Respecto al tipo de enseñanza cursada, el 89,7 % de los que finalizaron estos estudios eran estudiantes de Música (véase la tabla D2.12).

Tabla D2.12
Alumnado que finaliza las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2012-2013

Enseñanzas elementales

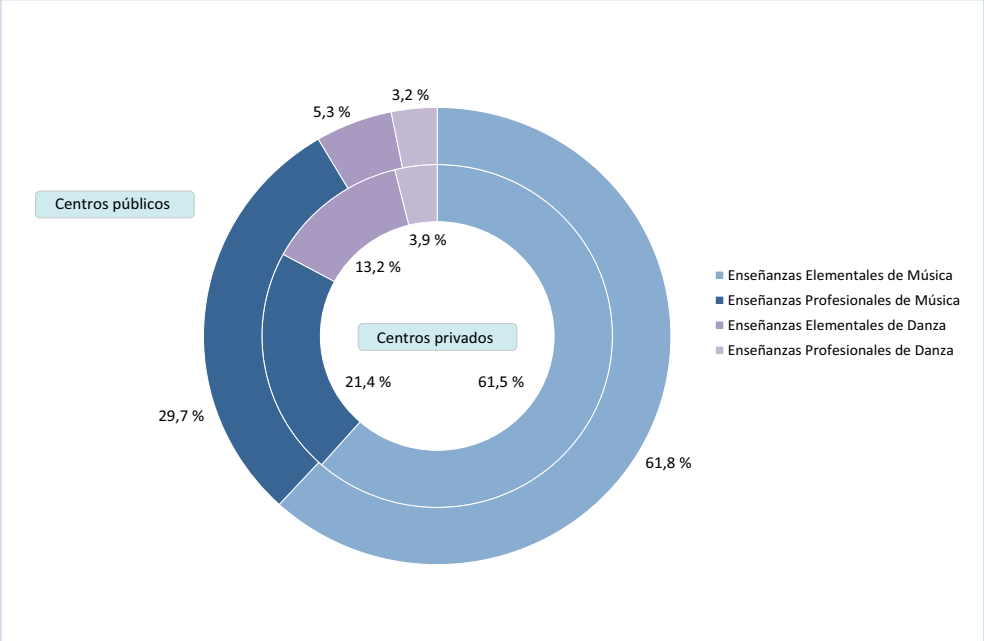
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Música	3.170	4.565	7.735
Danza	60	747	807
Total enseñanzas elementales	3.230	5.312	8.542

Enseñanzas profesionales

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Música	1.573	1.999	3.572
Danza	48	361	409
Total enseñanzas profesionales	1.621	2.360	3.981

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D2.26
Distribución porcentual del alumnado que finaliza las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en España, según la enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d226.pdf >

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

En relación a la titularidad del centro, la mayoría de estos estudiantes lo hacen en centros públicos –el 84,5 % de los estudiantes de enseñanzas elementales y el 88,7 % de los estudiantes de enseñanzas profesionales–. La distribución por enseñanzas y titularidad de centro queda reflejada en la figura D2.26. Al igual que en las enseñanzas elementales y profesionales, los estudios de enseñanzas artísticas superiores se realizan principalmente en centros públicos (el 89,3 %). En la tabla D2.13 y la figura D2.27 se muestra la dis-

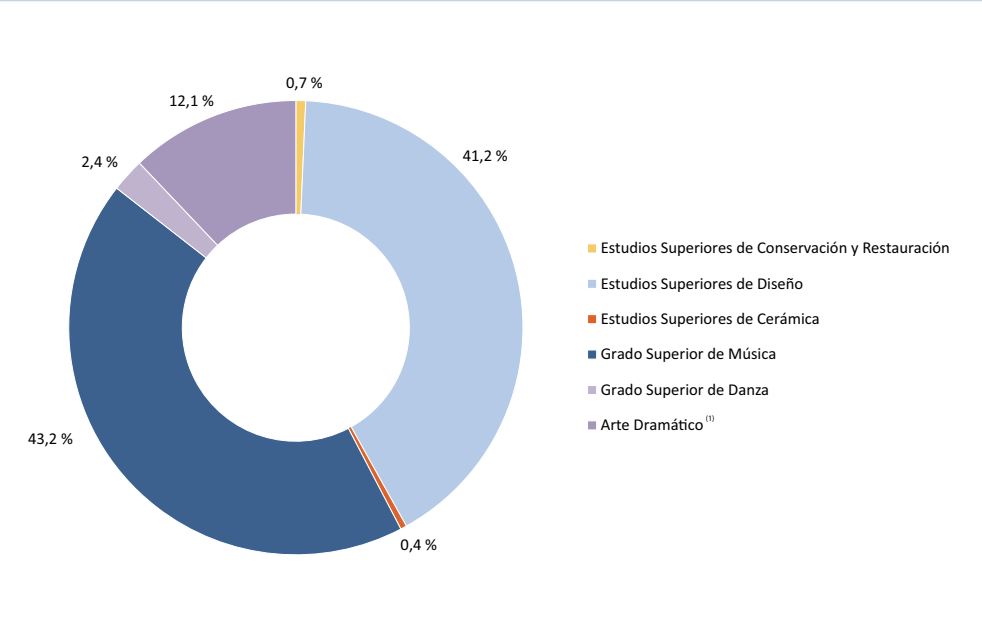
Tabla D2.13
Alumnado que finaliza las enseñanzas artísticas superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013

	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos	Mujeres	Ambos sexos
Estudios Superiores de Conservación y Restauración	16	21	0	0	16	21
Estudios Superiores de Diseño	719	1080	108	133	827	1213
Estudios Superiores de Cerámica	6	13	0	0	6	13
Estudios Superiores de Vidrio	0	0	0	0	0	0
Grado Superior de Música	523	1113	76	158	599	1271
Grado Superior de Danza	58	69	0	1	58	70
Arte Dramático (1)	167	334	10	22	177	356
Total	1.489	2.630	194	314	1.683	2.944

1. No se dispone de los datos de Canarias.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D2.27
Distribución porcentual del alumnado que finaliza las enseñanzas artísticas superiores en España, según la enseñanza. Curso 2012-2013



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d227.pdf >

1. No se dispone de los datos de Canarias.

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

tribución del alumnado que finalizó en el curso 2012-2013 los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, equivalentes a todos los efectos a estudios de Educación Universitaria. De los 2.944 alumnas y alumnos que obtuvieron el título de grado superior en alguna de las Enseñanzas Artísticas, el 43,2 % eran estudiantes del Grado Superior de Música, el 41,2 % cursaban Estudios Superiores de Diseño, el 12,1 % Arte Dramático, el 2,4 % estudiaban Grado Superior de Danza, el 0,7 % Conservación y Restauración de Bienes Culturales y el 0,4 % Estudios Superiores de Cerámica. En el curso de referencia no hubo estudiantes que cursaran Estudios Superiores de Vidrio.

Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas

Por lo que respecta a las enseñanzas de idiomas, la tabla D2.14 incluye el número de alumnas y de alumnos que terminaron el nivel avanzado en las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas durante el curso 2012-2013; dicho número fue de 39.612, de los cuales 13.533 (34,2 %) eran hombres y 26.059 (65,8 %) mujeres. Los datos de la tabla se presentan ordenados según las cifras absolutas del idioma cursado, destacando el idioma inglés con el 64,2 % de los estudiantes que obtuvieron el certificado de Nivel Avanzado en 2013. Le siguen los idiomas francés (11,1 %), euskera (6,3 %), alemán (4,4 %) y valenciano (4,3 %).

D3. Resultados de rendimiento. Evaluación externa

A diferencia de la orientación propia del epígrafe anterior, D2, en el que se fija la mirada en los resultados finales derivados de las evaluaciones que tienen lugar en el seno de la institución escolar, y que forman parte de sus prácticas de enseñanza, bajo el presente epígrafe se pretende describir aquellos resultados de procesos evaluativos centrados en el rendimiento escolar y que se producen a instancias de agentes externos a la escuela, sean de carácter nacional o internacional.

En la presente edición del Informe coinciden dos circunstancias que explican lo limitado del contenido de este epígrafe. En primer lugar, la entrada en vigor de la LOMCE y los cambios que comporta en materia de evaluación externa (véase el apartado «C4.6. La evaluación»), junto con las propias características de su calendario de implantación, hace del curso de referencia un periodo de transición. En segundo lugar, tampoco los calendarios

Tabla D2.14
Estudiantes que finalizan los estudios de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo. Curso 2012-2013

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Inglés	9.307	16.113	25.420
Francés	1.191	3.222	4.413
Euskera	953	1.562	2.515
Alemán	622	1.127	1.749
Valenciano	450	1.240	1.690
Italiano	396	1.070	1.466
Castellano	196	843	1.039
Portugués	149	275	424
Gallego	108	300	408
Ruso	45	88	133
Catalán	45	81	126
Árabe	48	67	115
Chino	15	31	46
Griego	14	11	25
Japonés	7	11	18
Neerlandés	6	8	14
Rumano	1	4	5
Finés	0	3	3
Sueco	0	3	3
Total	13.553	26.059	39.612

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

de las evaluaciones internacionales de rendimiento de los alumnos en las que España participa –tales como PISA, PIRLS o TIMSS– han permitido disponer, en este caso, de resultados publicados.

Por tales motivos, el presente epígrafe se centrará exclusivamente en la presentación y análisis de los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU).

D3.1. Pruebas de Acceso a la Universidad

El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre[8] –modificado por el Real Decreto 558/2010, de 10 de mayo– por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, estructura la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, para quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller o equivalente, en dos fases denominadas, respectivamente, fase general y fase específica. La fase específica tiene un carácter voluntario y permite, por un lado, mejorar la calificación obtenida en la fase general a los alumnos procedentes del Bachillerato o equivalente y, por otro, mejorar la nota de admisión para aquellos estudiantes que acceden directamente a la Universidad por estar en posesión de los títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior y equivalentes.

Los estudiantes con título de Bachillerato, así como los alumnos con título de Técnico Superior en enseñanzas profesionales que decidan presentarse a la fase específica de la prueba para mejorar la nota, disponen

8. < BOE-A-2008-18947 >

de dos convocatorias anuales: la convocatoria ordinaria de junio y la convocatoria extraordinaria, que, según la comunidad autónoma, se celebra en julio o en septiembre.

Asimismo, el capítulo V del mencionado Real Decreto 1892/2008 regula el acceso relativo a las personas que hubieran cumplido 25 años de edad, así como el de quienes hubieran cumplido 45 años de edad. En ambos casos, se realiza una única convocatoria anual.

La prueba de acceso para mayores de 25 años también se estructura en dos fases, una general y otra específica, aunque, en este caso, ambas son de carácter obligatorio. Por su parte, la prueba de acceso para mayores de 45 años comprende una única fase con dos ejercicios, seguida de una entrevista personal. En ambos casos la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) ofrece la alternativa de acceder a la Universidad mediante la realización de un curso de acceso, que incluye la realización de exámenes tanto en la convocatoria ordinaria como en la extraordinaria.

El acceso mediante acreditación de experiencia laboral o profesional para mayores de 40 años se realiza respecto a unas enseñanzas concretas ofertadas por la Universidad. Esta vía de acceso incluye, en todo caso, la realización de una entrevista personal.

El presente apartado presenta una visión de conjunto de los datos correspondientes a las distintas modalidades de acceso a la Universidad y centra particularmente los análisis sobre los resultados obtenidos en las pruebas genéricas de acceso a la universidad, que son las que realizan: los estudiantes con el título de 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; y alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación del título de origen al título español de Bachiller.

Una visión de conjunto de los resultados

En el conjunto de las universidades españolas se presentó, en 2014, a las Pruebas de Acceso a la Universidad un total de 271.907 personas, y el porcentaje de aprobados, con respecto al número de presentados, alcanzó el 85,6 %. Ello supone un aumento en el número de estudiantes presentados del 0,5 % y una reducción de 1,0 punto en el porcentaje de aprobados con respecto al año anterior. Del total de alumnos presentados, el 55,7 % eran mujeres, grupo que obtuvo un porcentaje de aprobados del 85,7 %, cifra similar al 85,5 % que obtuvieron los varones.

En las pruebas genéricas de acceso a la universidad de 2014, el 92,2 % de los 201.835 estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria superó la prueba (186.054 aprobados). En la convocatoria extraordinaria, de los 43.209 presentados aprobó el 77,8 % (33.635 aprobados). En el conjunto de las dos convocatorias, aprobaron 219.689 estudiantes, que en términos relativos representa el 89,7 % del alumnado presentado.

En lo referente a los procedimientos por criterios de edad, a las pruebas de acceso para mayores de 25 años se presentaron 22.314 personas y el 58,5 % las superó (13.061 aprobados). Respecto a las pruebas de acceso para mayores de 45 años, se presentaron 3.104 personas, de las cuales aprobó el 53,8 % (1.670 aprobados). Finalmente, para las pruebas de acceso dirigidas a los profesionales mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia profesional o laboral, se presentaron 1.445 personas y el 63,5 % las superó (918 profesionales resultaron aptos), (véase la tabla D3.1).

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad

Resultados por tipo de matrícula

A las pruebas genéricas de acceso a la Universidad de 2014 acudieron 245.044 estudiantes, de los cuales el 73,0 % (193.689 estudiantes) se presentó a la fase general y a la fase específica. De los presentados a ambas fases, aprobó el 92,8 %. En la convocatoria de junio, 165.265 alumnos se presentaron a las fases general y específica, y aprobó el 95,1 %. En la convocatoria extraordinaria ese porcentaje bajó al 79,4 %.

Por otro lado, el 7,7 % de los estudiantes, 18.981, se presentaron exclusivamente a la fase general; de los cuales aprobó el 79,1 %. Con relación a este tipo de matrícula, el porcentaje de aprobados en la convocatoria ordinaria fue del 84,1 %, frente al 70,3 % que lograron los presentados en la convocatoria extraordinaria de 2014.

En ese año, 32.374 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

Tabla D3.1
Pruebas de Acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento, convocatoria y sexo en las universidades de España

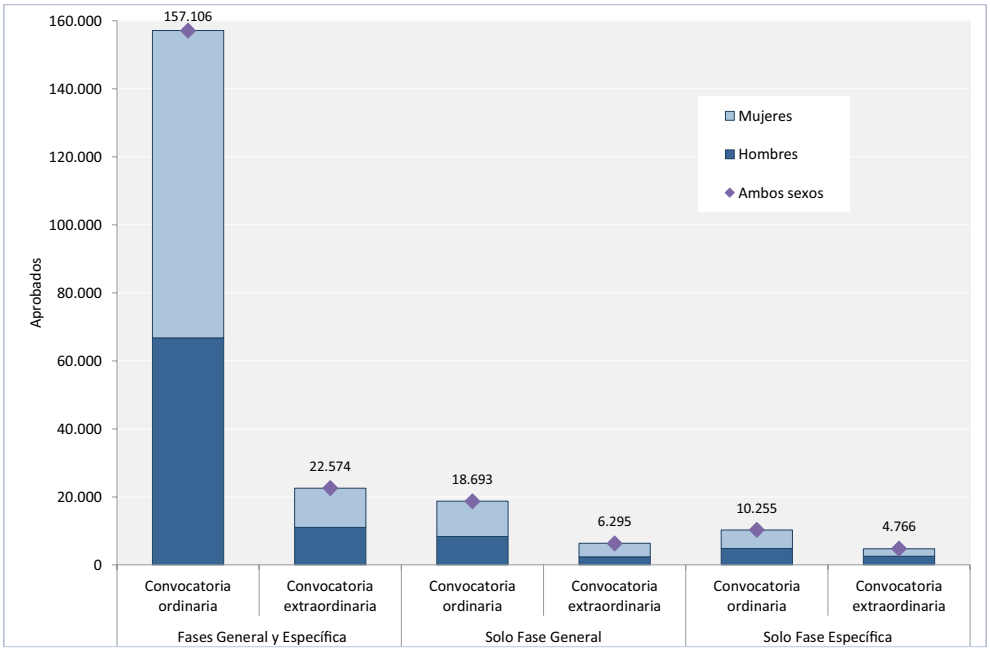
	Aprobados			Aprobados/Presentados (%)		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Pruebas genéricas	95.697	123.992	219.689	90,0	89,4	89,7
Convocatoria Ordinaria	*79.836*	*106.218*	*186.054*	*92,4*	*92,0*	*92,2*
Convocatoria Extraordinaria	*15.861*	*17.774*	*33.635*	*79,3*	*76,6*	*77,8*
Procedimientos por criterios de edad	8.467	7.182	15.649	60,0	56,3	58,3
Mayores de 25 años	*7.301*	*5.760*	*13.061*	*60,7*	*56,0*	*58,5*
Mayores de 45 años	*643*	*1.027*	*1.670*	*50,9*	*55,8*	*53,8*
Profesionales mayores de 40 años	*523*	*395*	*918*	*63,4*	*63,7*	*63,5*
Total	102.998	129.752	232.750	85,5	85,7	85,6

Fuente: Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

módulos de los ciclos formativos de grado superior). El 77,2 % de estos estudiantes superó la prueba en alguna de las materias a las que se había presentado. En este tipo de matrícula, el porcentaje de aprobados en la convocatoria de junio (76,7 %) fue inferior al obtenido en la convocatoria extraordinaria (78,6 %).

En la figura D3.1 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 2014, según el tipo de matrícula (fases general y específica, solo fase general o solo fase específica), la convocatoria (ordinaria o extraordinaria) y el sexo. Cuando de cara a los análisis de las cifras de aprobados se tiene en cuenta el sexo del estudiante, se puede apreciar

Figura D3.1
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d301.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

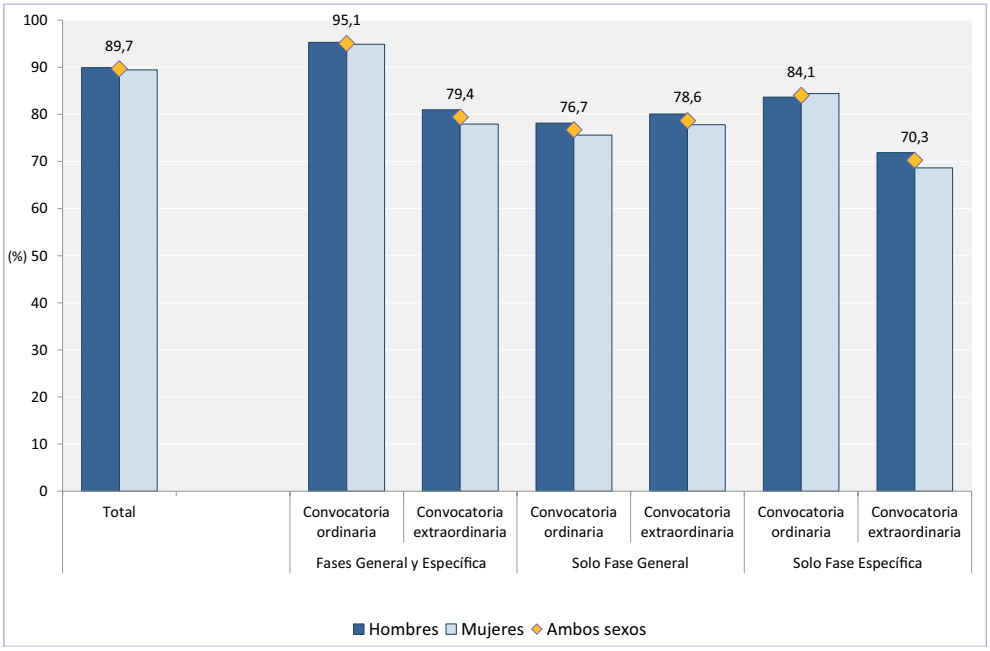
que, respecto del total de estudiantes aprobados en las pruebas genéricas de acceso a la universidad, el 56,4 % son mujeres.

En las figuras D3.2 y D3.3 se muestran los porcentajes de aprobados, con respecto al de estudiantes presentados a las pruebas genéricas de acceso, en el conjunto de las universidades de España, según el tipo de matrícula y de convocatoria. En la figura D3.2 los datos aparecen desagregados con arreglo a la variable sexo y en la figura D3.3 los porcentajes se desglosan teniendo en cuenta la naturaleza del centro de Secundaria de procedencia del estudiante (público, privado con enseñanzas concertadas, privado sin enseñanzas concertadas o que no consta por algún motivo).

En relación con el factor sexo, se puede apreciar que, en las pruebas generales de acceso a la universidad 2014, la diferencia entre el porcentaje de aprobados de los hombres (90,0 %) y el de las mujeres (89,4 %) es solo de 0,6 puntos porcentuales a favor de los hombres. También se puede observar que no hay diferencias destacables entre el porcentaje de aprobados de hombres y el de mujeres cuando se tiene en cuenta tanto el tipo de matrícula como el de convocatoria. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes que se presentaron en la convocatoria ordinaria a la fase general y a la específica, el porcentaje de aprobados de los hombres fue del 95,3 % mientras que el correspondiente a las mujeres fue del 94,9 % (véase la figura D3.2). Las diferencias vinculadas al sexo, que se manifiestan de un modo consistente en otros resultados de rendimiento –tanto previos como posteriores–, parecen haberse diluido.

En la figura D3.3 se muestra el porcentaje de alumnos aprobados, en las pruebas generales de acceso a la universidad 2014, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia. El 90,0 % de los 149.811 alumnos presentados, procedentes de centros públicos, superó la prueba. En el caso del alumnado procedente de centros privados, el porcentaje de aprobados de alumnos de centros privados sin enseñanzas concertadas fue del 92,8 %, 1,5 puntos superior al de los centros privados con enseñanzas concertadas (91,3 %). Finalmente, el 81,5 % del alumnado del cual se desconoce la naturaleza del centro de Secundaria de procedencia superó las pruebas genéricas de acceso.

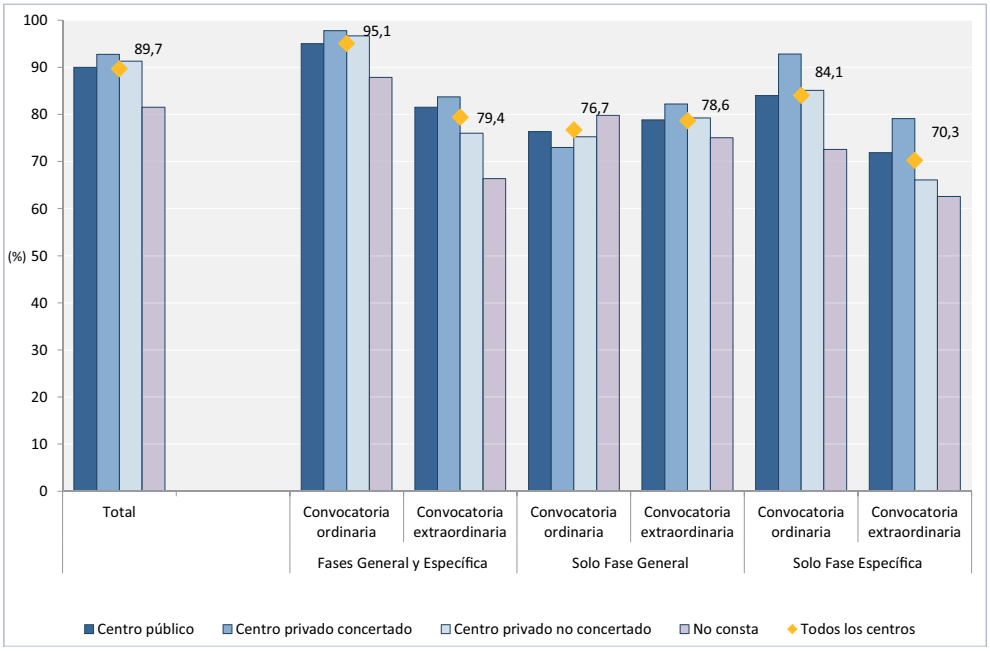
Figura D3.2
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d302.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D3.3
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d303.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

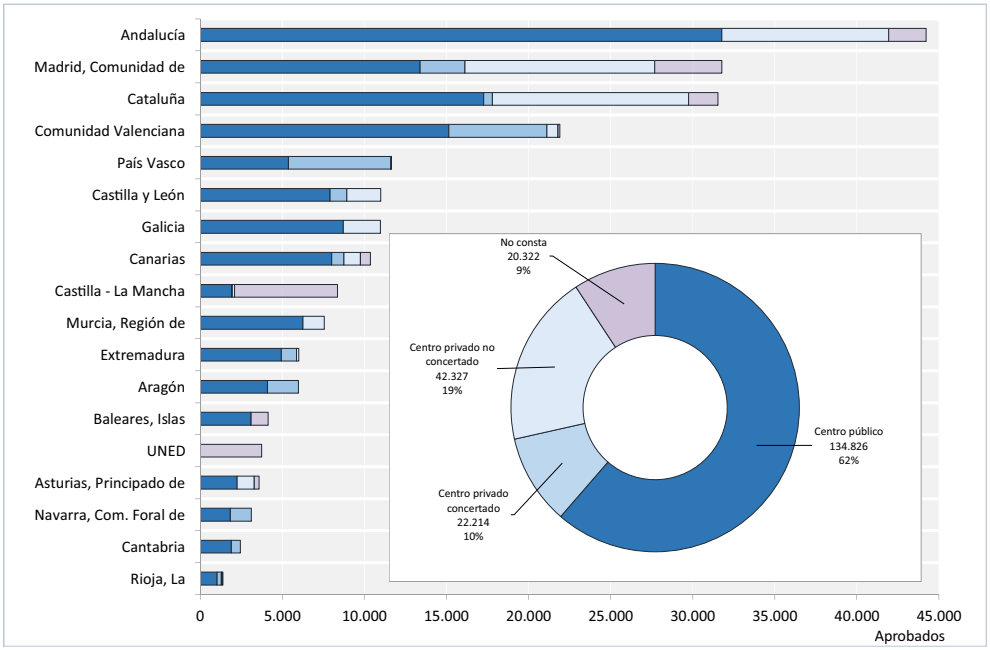
Resultados por comunidades autónomas

En la figura D3.4 se representan, para cada una de las comunidades autónomas, las cifras absolutas de aprobados en las pruebas generales de acceso a la universidad, según el tipo de centro de Secundaria de procedencia del estudiante. En cuanto a la procedencia del alumnado en su conjunto, se puede apreciar que el 61,4 % de los aprobados en estas pruebas procedía de centros públicos, el 10,1 % de centros privados concertados, el 19,3 % de centros privados no concertados y, por último, para el 9,3 % del alumnado aprobado en las pruebas genéricas de acceso restante no hay constancia de la naturaleza del centro de Secundaria de procedencia.

En las figuras D3.5 y D3.6 aparecen ordenadas las comunidades autónomas en orden decreciente del porcentaje de aprobados, con relación al de presentados, en las pruebas genéricas de acceso a la universidad 2014; en la figura D3.5 se ofrecen los porcentajes de aprobados de hombres y mujeres, mientras que en la figura D3.6 se puede apreciar los porcentajes de aprobados atendiendo a la naturaleza del centro de procedencia del estudiante. Las comunidades autónomas de Canarias (95,2 %) y el País Vasco (95,1 %) ocupan las dos primeras posiciones en cuanto al valor del porcentaje de aprobados, por encima del 95 %. En el extremo opuesto, y por debajo del 85 %, se encuentran el Principado de Asturias (73,7 %) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (67,0 %).

En relación con el sexo del estudiante, Canarias (95,5 %) y el País Vasco (95,3 %) son las comunidades autónomas que consiguen los valores más elevados de la tasa de mujeres aprobadas sobre las presentadas en las pruebas generales de acceso. La Rioja (95,8 %) y el País Vasco (94,9 %) son las comunidades autónomas que alcanzan los dos primeros puestos cuando se considera el porcentaje de hombres aprobados. Por lo demás, generalmente, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los valores de este indicador, excepto en Castilla-La Mancha (tasa de aprobados del 93,0 % en los varones frente al correspondiente 90,6 % en las mujeres), Extremadura (tasa de aprobados del 94,6 % en los hombres frente al correspondiente 92,6 % de las mujeres presentadas), Andalucía (88,9 % en hombres frente al 87,2 % en mujeres) y los presentados a las pruebas de acceso a la UNED (66,2 % en hombres frente al 67,7 % en mujeres) (véase la figura D3.5).

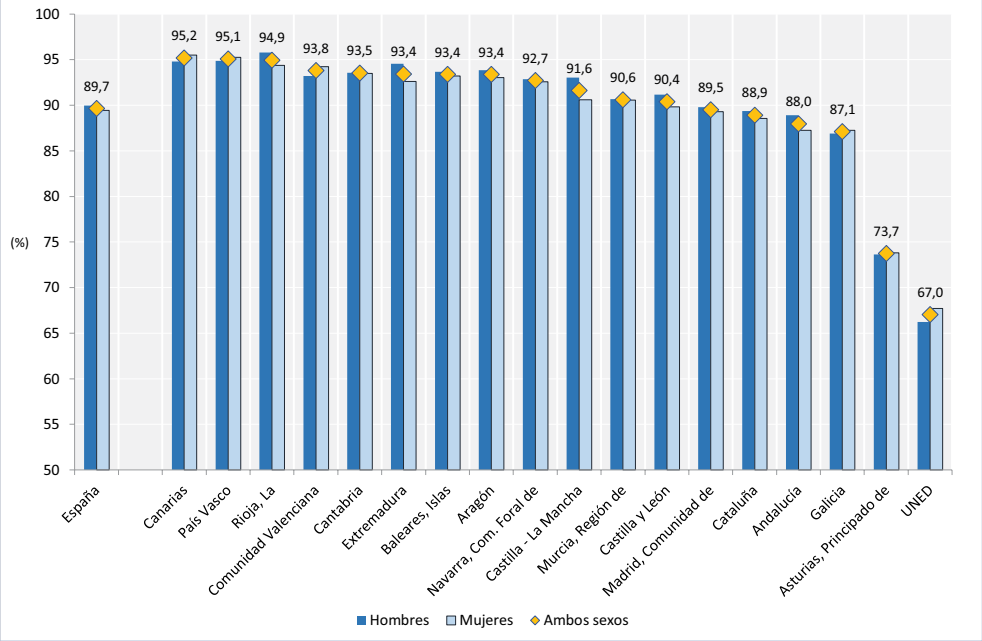
Figura D3.4
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por comunidades autónomas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d304.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D3.5
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el sexo, por comunidades autónomas

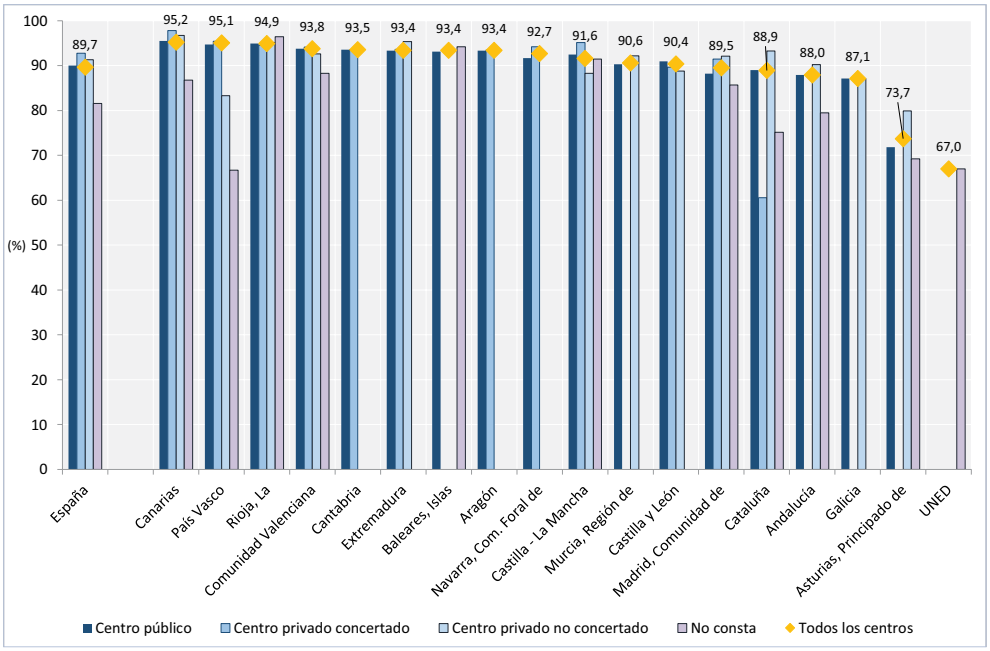


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d305.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuando se tiene en cuenta la naturaleza del centro de Secundaria de procedencia del estudiante que se presenta a las pruebas generales de acceso a la universidad en 2014, se puede destacar lo siguiente: los alumnos procedentes de los centros públicos de Canarias (95,5 %) y de La Rioja (95,0 %) obtienen una tasa de aprobados, sobre los presentados, superior al 95 %; los estudiantes cuyo centro de procedencia es de titularidad privada con enseñanzas concertadas obtienen una tasa de aprobados superior al 95 % en tres comunidades autónomas –Canarias (97,8 %), País Vasco (95,4 %) y Castilla-La Mancha (95,1 %)–; por último, y en relación con los centros privados no concertados, el alumnado de Canarias (96,7 %), de Extremadura (95,4 %) y de La Rioja (95,1 %) es el que obtiene un porcentaje de aprobados superior al 95 % (véase la figura D3.6).

Figura D3.6
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por comunidades autónomas



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d306.pdf >

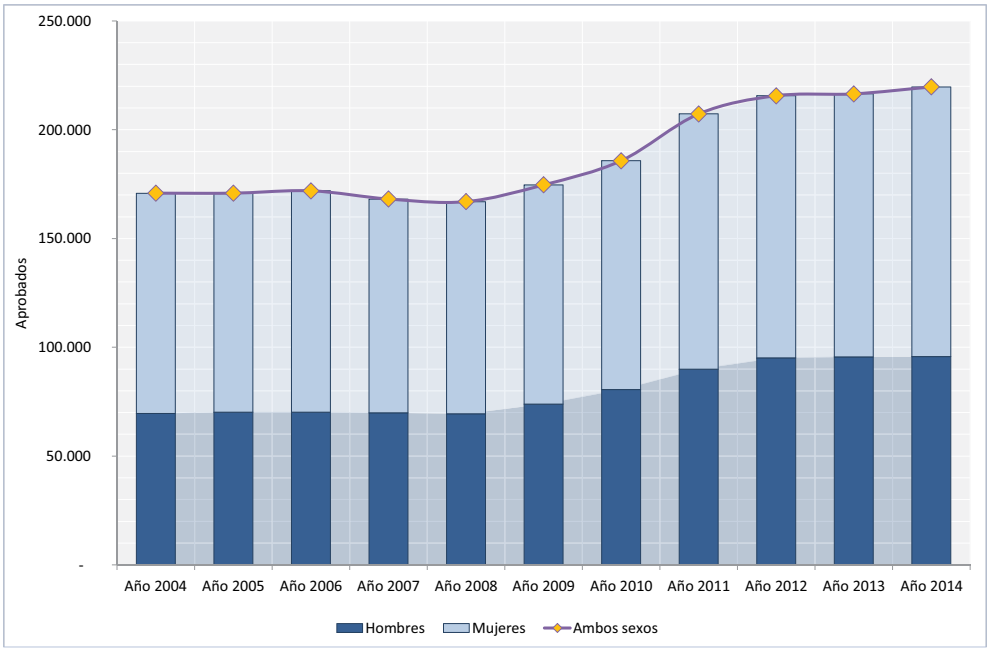
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La evolución de los resultados

Cuando se analiza la evolución, en cifras absolutas, del número de estudiantes aprobados en las pruebas generales de acceso a la universidad en España, entre 2004 y 2014, se aprecia, a partir del año 2008 –año en el que se produce un cambio sustantivo en la norma reguladora de las pruebas, una tendencia creciente, tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, que culmina al final de los once años considerados con un total de 219.689 aprobados, de los cuales el 56,4 % son mujeres (95.697 hombres y 123.992 mujeres). La figura D3.7 muestra esa evolución y desagrega los resultados en función del sexo del estudiante. En términos relativos, el incremento del número de aprobados de ambos sexos en el año 2014 con respecto a 2004 alcanza el 28,6 %. Por sexo, la variación relativa de hombres aprobados, en el periodo considerado, es del 37,4 % frente al 22,5 % de incremento relativo de mujeres aprobadas en las pruebas generales de acceso a la Universidad.

Dado que hasta 2009 la tasa de aprobados se obtenía como el cociente entre la cifra de aprobados y la de matriculados, mientras que en 2010 y a partir de dicho año el porcentaje de aprobados se calcula con referencia al número de estudiantes presentados, en la figura D3.8 se ha representado la evolución del porcentaje de aprobados desde el año 2010, con el fin de comparar resultados homogéneos. Globalmente, el porcentaje de aprobados en las pruebas genéricas de acceso a la universidad se ha incrementado en 0,5 puntos porcentuales (89,7 % en 2014, frente al 89,2 % en 2010) y no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

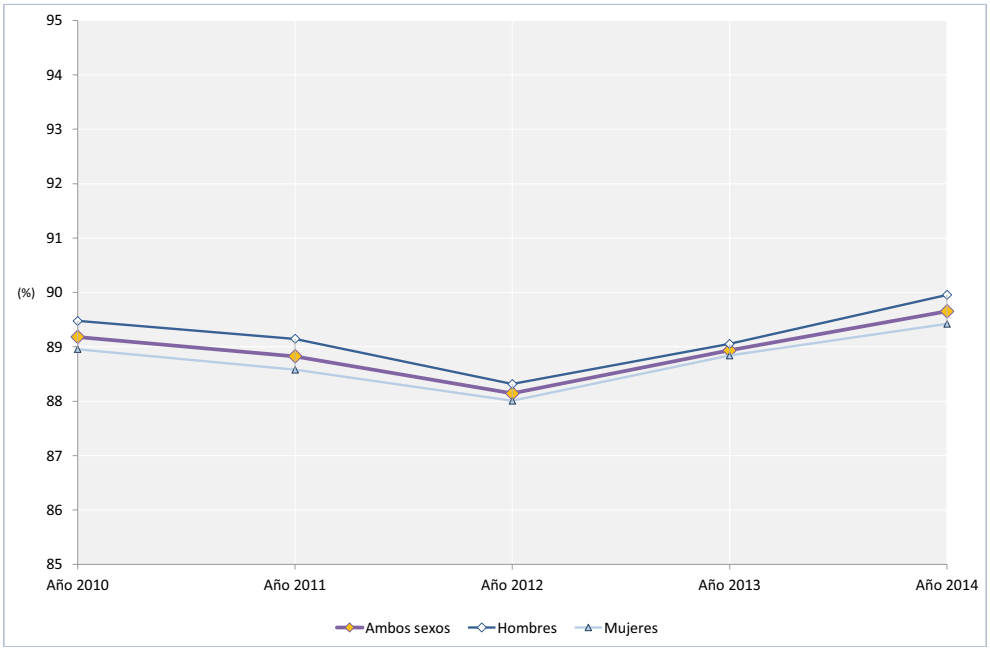
Figura D3.7
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del número de alumnos aprobados, según el sexo, en España. Años 2004 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d307.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura D3.8
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del porcentaje de alumnos aprobados, según el sexo, en España. Años 2010 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d308.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

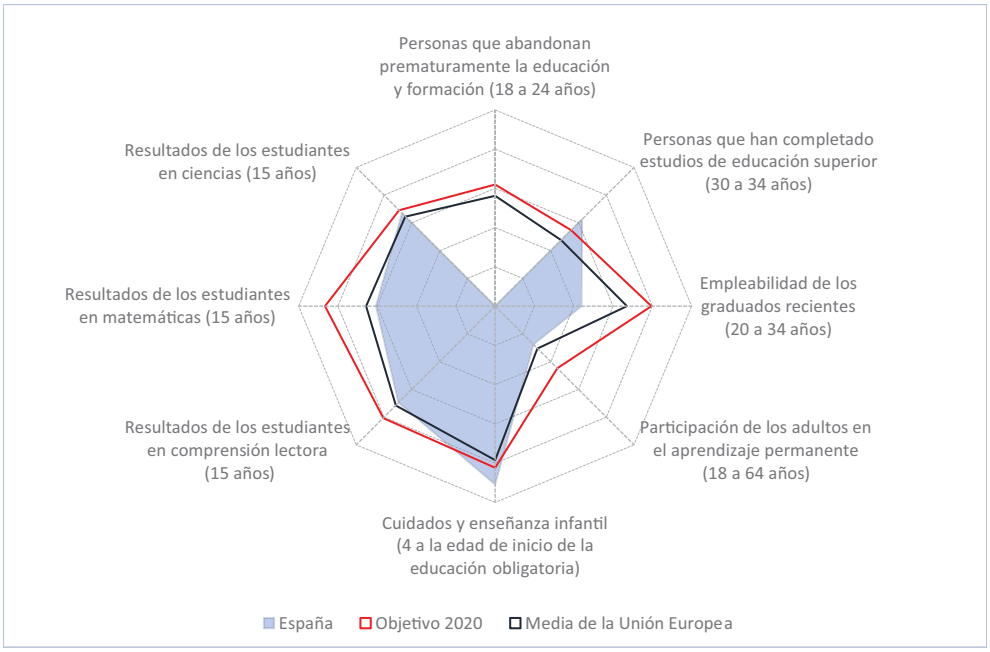
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

Con vistas a facilitar las tareas de seguimiento de la estrategia ET 2020, identificar las buenas prácticas de los países miembros en materia de educación y formación, promover el aprendizaje entre iguales, estimular el desarrollo de políticas basadas en evidencias y servir de base para la elaboración, desde las instituciones de la Unión, de recomendaciones dirigidas a aquellos países que no avancen hacia las metas establecidas al ritmo deseado, se ha ampliado el conjunto básico de indicadores de seguimiento e integrado en el llamado «Monitor de Educación y Formación». Dicho «Monitor», en su edición de 2014[9], añade a los 6 indicadores con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado «puntos de referencia» (*benchmarks*), otros 9 más, que en su conjunto, conforman la base del «Monitor 2014».

La tabla D4.1 resume lo esencial de la información disponible en relación con esos 15 indicadores para España y para el conjunto de la Unión Europea, y facilita, en sí misma, una visión general estructurada en función del nivel de consolidación política de dichos indicadores. Por su parte, la figura D4.1 muestra la posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con los que alcanzan los resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020 con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado «puntos de referencia».

Tanto en la figura D4.1 como en la tabla D4.1 se puede apreciar que en España la participación en la Educación Infantil es casi universal (97,4 %) y que la tasa de personas que han completado la Educación Superior o Terciaria (42,4 %) continúa siendo una de las más altas de Europa. No obstante, la citada figura refleja desfases importantes en relación tanto con los valores medios de la Unión, como con los objetivos 2020

Figura D4.1
Posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d401.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por « Monitor de la Educación y la Formación de 2014. España », PISA 2012 y Eurostat.

9. < http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf >

Tabla D4.1
Resumen de los objetivos, indicadores y puntos de referencia de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) en España y en la Unión Europea

	España		Unión Europea		Referencia 2020	
	Valor	Año	Valor	Año	España	UE
Objetivos ET 2020 principales						
1. Abandono temprano de la educación y la formación (de 18 a 24 años)	21,9%	2014	11,1%	2014	≤15%	≤10%
2. Titulación en educación superior (de 30 a 34 años)	42,3%	2014	37,9%	2014	≥44%	≥40%
Objetivos ET 2020 con puntos de referencia establecidos						
3. Participación en la educación de la primera infancia (de 4 años al año anterior al comienzo de la educación primaria y obligatoria)	97,4%	2012	93,9%	2012	100%	95%
4. Competencias básicas (alumnos de 15 años con bajo rendimiento, nivel 1 o inferior en PISA)						
Comprensión lectora	18,3%	2012	19,7%	2012	15%	15%
Matemáticas	23,6%	2012	23,9%	2012	15%	15%
Ciencias	15,7%	2012	18,3%	2012	15%	15%
5. Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año de referencia (de 20 a 34 años)	59,9%	2013	75,5%	2013	82%	82%
6. Participación en la formación permanente (de 25-64 años)	10,1%	2014	10,6%	2014	15%	15%
Objetivos ET 2020 con puntos de referencia propuestos por la Comisión Europea						
7. Competencias en idiomas						
Alumnos matriculados en dos idiomas extranjeros en educación secundaria inferior (CINE 2)	41,9%	2012	64,8%	2012	75%	75%
Alumnos que alcanzan el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero al final de la educación secundaria inferior (CINE 2)	26,7%	2011	43,5%	2011	50%	50%
Otros objetivos ET 2020						
8. Inversión en educación y formación						
8.1. Gasto público en educación, % del PIB	4,5%	2012	5,3%	2012		
8.2. Gasto anual por estudiante en instituciones educativas, €PPS. Todos los niveles	6.688,6€	2011	6.846,4€	2011		
Gasto anual por estudiante en instituciones educativas, €PPS. CINE 1	5.481,8€	2011	5.802,2€	2011		
Gasto anual por estudiante en instituciones educativas, €PPS. CINE 2-4	7.232,2€	2011	6.897,2€	2011		
Gasto anual por estudiante en instituciones educativas, €PPS. CINE 5-6	9.908,7€	2011	9.474,8€	2011		
9. Movilidad educativa						
Estudiantes de formación profesional, CINE 3 (participación en el Programa Leonardo da Vinci)	0,9%	2012	0,7%	2012		
Estudiantes de educación superior matriculados en otro estado miembro de la Unión Europea	2,8%	2012	6,9%	2012		
Estudiantes Erasmus de educación superior que llegan al país como porcentaje de la población estudiantil en el país de acogida	2,0%	2012	1,2%	2012		
10. Competencias informáticas						
Porcentaje de alumnos de 4.º grado de primaria que usan ordenadores en el colegio	60,7%	2011	64,7%	2011		
Porcentaje de individuos entre 16-74 años con altas habilidades con ordenadores	35,0%	2012	26,0%	2012		
11. Espíritu emprendedor. Porcentaje de la población entre 18-64 años que considera tener adquiridas las competencias y el conocimiento necesarios para emprender un negocio	48,0%	2013	42,3%	2012		
12. Formación profesional. Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en enseñanzas profesionales	45,5%	2012	50,4%	2012		
13. Capacidades para el futuro mercado de trabajo. Cambios previstos en el empleo entre 2014 y 2020 en %						
Cualificación baja	-4,9%	2014	--9,8%	2014		
Cualificación media	10,8%	2014	-0,2%	2014		
Cualificación alta	4,2%	2014	13,5%	2014		
14. Competencias básicas en adultos (personas de 16 a 65 años con bajo rendimiento, nivel 1 o inferior, en PIAAC)						
Comprensión lectora	27,5%	2012	19,9%	2012		
Matemáticas	30,6%	2012	23,6%	2012		
Resolución de problemas en entornos altamente tecnológicos	23,2%	2012	16,9%	2012		
15. Profesorado						
Profesores de más de 50 años que imparten clase en CINE 2-3 como porcentaje del total de profesores que den clase en estos niveles.	31,9%	2012				
Porcentaje de profesores que hayan participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses	84,3%	2012	84,6%	2012		

Fuente: Elaboración propia a partir de *Education and Training. Monitor 2014*, *Monitor de la Educación y la Formación de 2014. España*, Cedefop y Eurostat.

en lo concerniente a la empleabilidad de los jóvenes y, sobre todo, al abandono temprano de la educación y la formación. Según señala el «Monitor de la Educación y la Formación de 2014 para España»[10]:

> «[…] a pesar de ciertas tendencias positivas recientes, el sistema educativo español se enfrenta a una tasa persistentemente alta de abandono escolar, a unos bajos resultados en competencias básicas y a una transición ineficiente de la educación y formación al mercado de trabajo. Se han registrado algunos avances en la aplicación de reformas en la Formación Profesional, pero hay que mejorar aún los vínculos entre la política educativa y las políticas del mercado de trabajo. Siguen siendo preocupantes los elevados niveles de desempleo de los titulados universitarios y los desajustes de competencias en la educación superior».

Cada uno de los seis indicadores con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado puntos de referencia se analizan en este apartado con más detalle y se presentan tanto desde la perspectiva nacional como desde la europea.

D4.1. Abandono temprano de la educación y la formación

La tasa de abandono temprano de la educación y la formación[11] 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.

En España la tasa de abandono temprano de la educación y formación –en adelante, abandono educativo temprano– alcanzaba el 21,9 % en 2014, cifra lejana del punto de referencia del 10 % establecido con carácter general en la estrategia europea ET 2020 y a 6,9 puntos porcentuales por encima del nivel específicamente asignado a España (15 %) para el año 2020.

El abandono educativo temprano constituye una de las rémoras más notables de nuestro sistema educativo, con implicaciones sustantivas en el desarrollo personal de los jóvenes, en el crecimiento económico y en la cohesión social. De acuerdo con la evidencia disponible, la reducción de la tasa de abandono educativo temprano facilita la prosecución de la formación, mejora la empleabilidad de los jóvenes e incrementa su potencial de integración en el mercado laboral. Asimismo, disminuye los riesgos de exclusión social. Por tales motivos, procede profundizar en algunas de sus variables explicativas con el propósito último de facilitar una orientación fundada de las políticas.

Resultados en el ámbito nacional

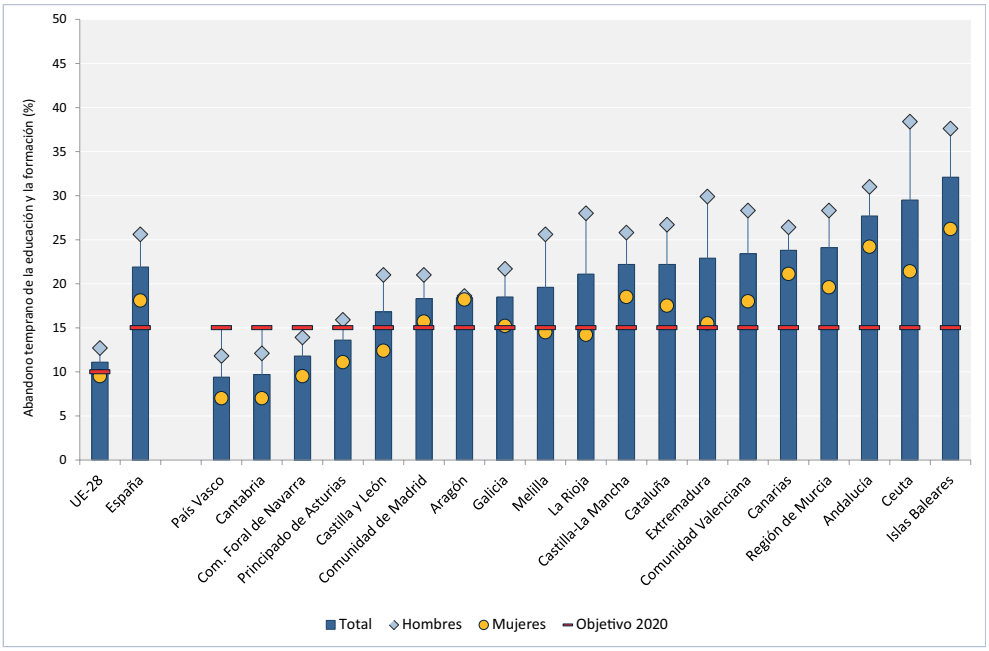
En este apartado se analizan, junto con las cifras totales del abandono educativo temprano para España, los valores desagregados con respecto a las siguientes variables: distribución geográfica (comunidades y ciudades autónomas); sexo (hombres/mujeres); nacionalidad (nacionales/extranjeros); nivel de formación (con/sin título de Graduado en Educación Secundaria); situación laboral (ocupado/no ocupado); y edad (desde los 18 hasta los 24 años, año a año).

En la figura D4.2, en la que se muestran las comunidades y ciudades autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2014, el País Vasco (9,4 %) y Cantabria (9,7 %) se sitúan en los dos primeros puestos, y logran el objetivo europeo del 10 % establecido para 2020. Por su parte, la Comunidad Foral de Navarra (11,8 %) y el Principado de Asturias (13,6 %) habrían logrado en 2014 el nivel de referencia asignado a España para el horizonte 2020 (15 %). En el análisis de los datos sigue llamando la atención la considerable dispersión geográfica de los resultados, con diferencias entre comunidades autónomas que sobrepasan con mucho la distancia existente a este respecto entre España y la Unión Europea. La figura D4.2 muestra los valores de la tasa de abandono educativo temprano, correspondientes al año 2014, en cada una

10. < http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2014/monitor2014-es_es.pdf >

11. El numerador de la tasa de abandono educativo temprano se refiere a las personas de 18 a 24 años de edad que cumplen las dos condiciones siguientes: en primer lugar, que el nivel de educación o de formación más alto alcanzado es CINE 0, 1 (Ed. Primaria), CINE 2 (Educación Secundaria Obligatoria en el caso español) o CINE 3C de duración corta (módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial); en segundo lugar, que declaran no haber recibido ninguna educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta. El denominador de la tasa de abandono educativo temprano se refiere a la población total del mismo grupo de edad; se excluye del numerador las personas que no responden a las preguntas «más alto nivel de educación o de formación alcanzado» y «participación en la educación y la formación».

Figura D4.2
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d402.pdf >

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

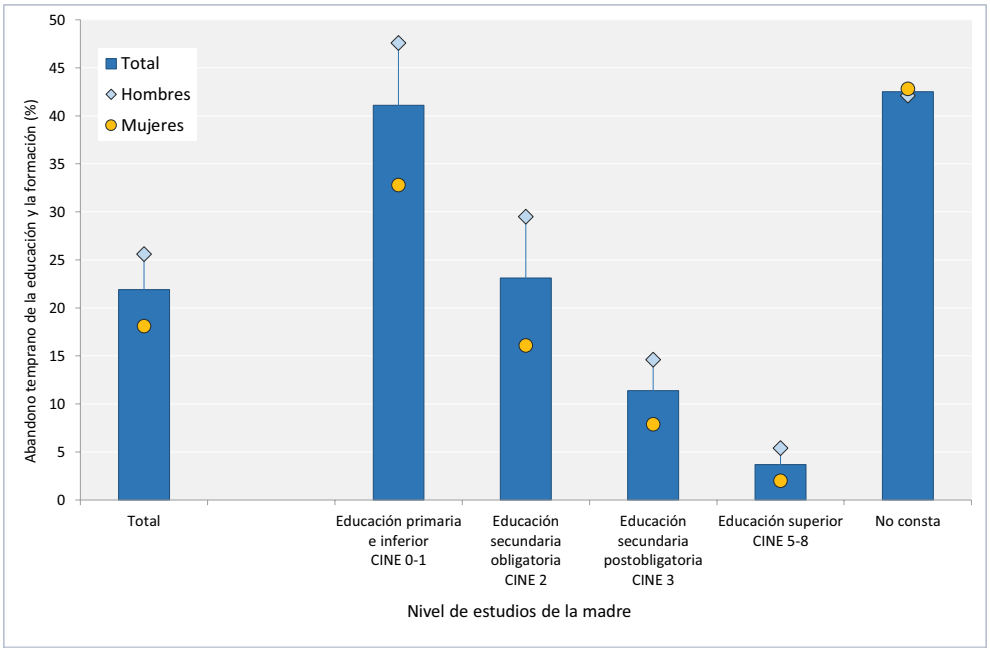
de las comunidades y ciudades autónomas, desagregados según el sexo. Se observa una mayor incidencia del abandono educativo en el caso de los hombres, lo cual constituye un hecho presente en todas las comunidades autónomas. Las cifras correspondientes a España indican la existencia de una brecha de género de 7,5 puntos (25,6 % para los hombres frente a un 18,1 % para las mujeres) y señala que el abandono educativo temprano constituye, en nuestro país, un fenómeno preferentemente masculino.

Las figuras D4.3 y D4.4 permiten analizar la incidencia del nivel de estudios de la madre en las cifras de los jóvenes españoles de 18 a 24 años que abandonan prematuramente la educación y la formación en 2014.

Para los jóvenes con madres cuyo máximo nivel de estudios es el de Primaria o inferior (CINE 0-1) la tasa de abandono alcanzó el 41,1 % (47,6 % en el caso de los varones y 32,8 % en el de las mujeres). Dicha cifra se reduce al 3,7 % (el 5,4 % para los varones frente al 2,0 % para las mujeres) cuando la madre tiene estudios superiores (CINE 5-8). Ello indica que la probabilidad de abandono temprano del primer grupo de población es, en promedio, once veces superior a la del segundo. En el caso de que el nivel máximo de estudios de la madre sea el de Educación Secundaria Postobligatoria (CINE 3) la probabilidad de abandono educativo temprano es del 11,4 %, cifra que se llega a duplicar (23,1 %) cuando la madre posee estudios de enseñanza obligatoria como máximo (CINE 2). Por otro lado, se puede observar en la figura D4.3 que la brecha del abandono educativo entre hombres y mujeres (a favor de las mujeres en todos los casos) se reduce a medida de que el nivel de estudios de la madre aumenta. Así, en el caso de madres con estudios básicos, la diferencia es de 14,8 puntos porcentuales cuando la madre tiene formación primaria y de 13,4 cuando alcanza estudios secundarios inferiores. Cuando las madres poseen estudios postobligatorios, la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a tasas de abandono educativo temprano se reduce a 6,7 puntos en el caso de madres con estudios secundarios, y a 3,4 puntos cuando la madre posee estudios superiores. Se advierte, pues, la intensa relación existente entre el nivel de estudios de la madre y la magnitud de la brecha de género con respecto a dicha variable de resultados escolares.

Por su parte, la figura D4.4 permite distribuir la población de 18 a 24 años de edad residente en España según diez categorías disjuntas, atendiendo a si el joven abandona (21,9 %) prematuramente la educación o continúa sus estudios (78,9 %) y al nivel de estudios de la madre. En la citada figura se puede apreciar, por ejemplo, que ese 21,9 % de los jóvenes de 18 a 24 años que abandonan prematuramente la educación y la formación se distribuye entre un 12,8 % cuando la madre posee estudios básicos (5,4 % estudios primarios y 7,4 % estudios secundarios inferiores), un 3,0 %, cuando la madre posee estudios superiores (2,2 % estudios secundarios postobligatorios y 0,8 % estudios terciarios) y un 6,2 % cuando no consta el nivel de estudios de la madre.

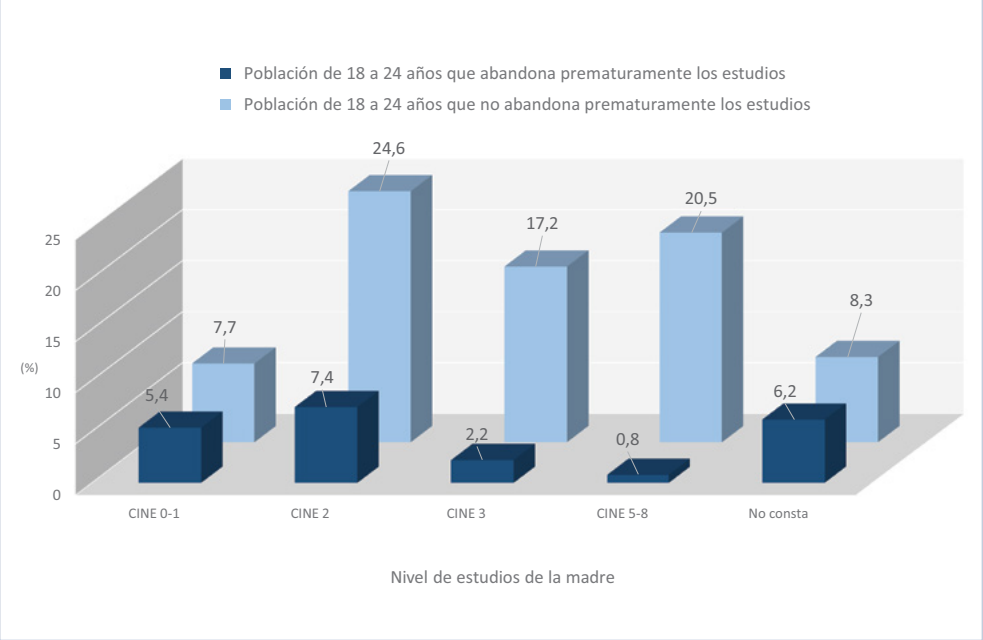
Figura D4.3
Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d403.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

Figura D4.4
Población de 18 a 24 años de edad residente en España según si abandona o no prematuramente la educación y la formación y el nivel de estudios de la madre. Año 2014



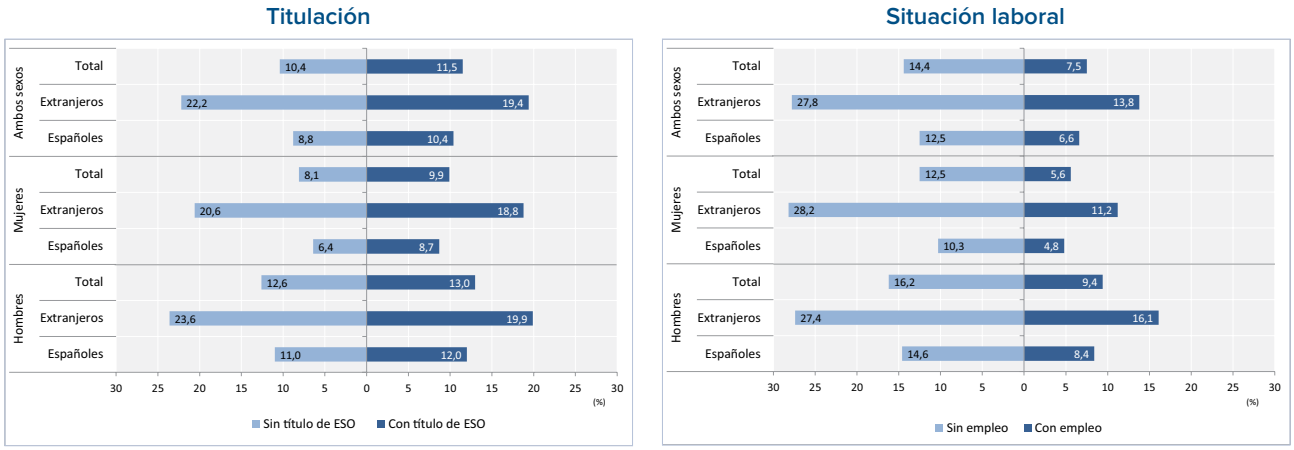
< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d404.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

La nacionalidad de los jóvenes es otra de las variables relevantes que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. La figura D4.5 muestra la desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la nacionalidad –española o extranjera– atendiendo, por una parte, a la titulación y, por otra, a la situación de actividad laboral. En la citada figura se observa que el abandono educativo temprano en la población con nacionalidad extranjera –con edades comprendidas entre 18 y 24 años– alcanza el 41,6 %, tasa que duplica a la correspondiente a los jóvenes de nacionalidad española, que presentaba en 2014 un valor del 21,9 %.

La distribución del abandono según titulación y situación laboral queda asimismo reflejada en la figura D4.5. Por un lado, se observa que el 10,4 % de los jóvenes residentes en España de 18 a 24 años presentan abandono educativo temprano sin, además, haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; esta cifra se eleva al 23,6 % en el caso de los hombres de nacionalidad extranjera. Por otro lado, el 7,5 % de los jóvenes residentes en España abandona prematuramente el sistema reglado de educación y formación y está empleado, frente al 14,4 % que, además de presentar abandono educativo temprano, carece de empleo. Este dato advierte por sí mismo del espejismo que para los jóvenes supone la posibilidad de un acceso rápido al empleo como elemento incentivador del abandono escolar; espejismo que está aún más acentuado en el caso de la población extranjera, tanto para los hombres como para las mujeres.

Figura D4.5
Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d405.pdf >

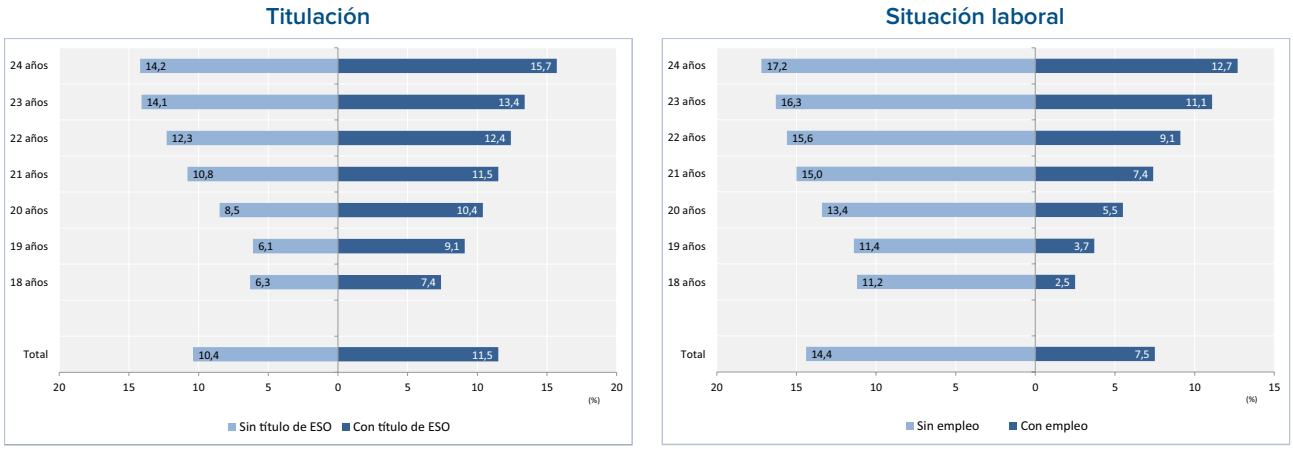
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

La desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la edad se describe gráficamente en la figura D4.6, atendiendo, por un lado, al nivel de formación y, por otro, a la situación laboral.

En primer lugar, en la citada figura se observa que el abandono educativo temprano, medido en 2014, crece con la edad, del 13,7 % que presentan los jóvenes de 18 años residentes en España, al 29,8 % de los que tienen 24 años. Las enseñanzas de remediación, o de «segunda oportunidad», al facilitar la reincorporación de los jóvenes al sistema reglado, contribuyen a reducir, en alguna medida, las cifras de abandono, y se sumarían a esta reducción en función de la edad de las tasas de abandono que se desprenden del análisis de la figura D4.6. Los análisis de evolución con el tiempo, que se presentan más adelante (véase la figura D4.10) para cada edad, completan esta imagen fija correspondiente al año de referencia.

En segundo lugar, la figura D4.6 indica que, mientras que la reducción del abandono con la disminución de la edad se produce en una magnitud de 8,3 puntos porcentuales en los alumnos con título de ESO frente a los 7,9 puntos del alumnado sin título, dicha reducción incide de un modo más pronunciado aún sobre la categoría de los ocupados, con una disminución de 10,2 puntos porcentuales, frente a los 6,0 puntos de los no ocupados, lo que resulta coherente con la explicación de la crisis como principal factor corrector. En definitiva, es el grupo de población de los no ocupados y sin título de la ESO el más resistente a la reducción del abandono educativo temprano. Este resultado constituye, por sí mismo, un elemento orientador de las políticas correctoras basado en evidencias.

Figura D4.6
Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año a año, según titulación y situación laboral en España. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d406.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

Por último, en relación con el abandono educativo temprano se destaca lo siguiente:

- Si se atiende a la nacionalidad, el abandono educativo temprano afecta más a los extranjeros que a los españoles. En el año 2005, la tasa de abandono educativo en el conjunto de España fue del 31,0 %, siendo para los españoles del 28,6 % y para los extranjeros del 49,3 %. En el año 2014 esos valores son del 21,9 % para el conjunto de los jóvenes, el 19,1 % para los españoles, frente al 41,6 % para los extranjeros, de manera que las diferencias relativas entre ambos grupos se han acentuado.
- Al analizar el abandono educativo temprano de los jóvenes según el nivel de estudios de la madre se observa una gran reducción cuando la madre posee estudios superiores. Así, en el año 2014, el porcentaje de jóvenes con abandono educativo temprano cuyas madres poseen estudios superiores se reduce al 3,6 %, frente a la tasa media del 21,9 % para el conjunto de los jóvenes.

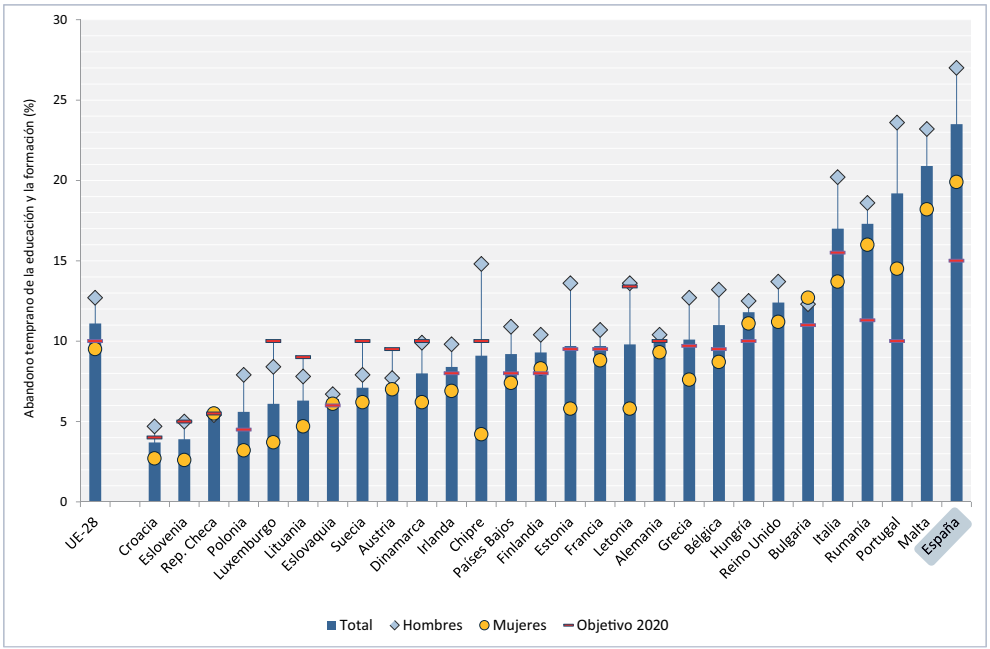
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

La figura D4.7 representa el abandono educativo temprano y las diferencias entre hombres y mujeres, en el año 2014, para los países de la Unión Europea. En ella se muestra, además, el objetivo establecido para el año 2020 para cada uno de los países; su valor oscila entre el 4,0 % propuesto para Croacia y el 15,5 % para Italia. Los países de Croacia (2,7 %), Eslovenia (4,4 %), República Checa (5,5 %), Lituania (5,9 %), Luxemburgo (6,1 %), Suecia (6,7 %), Chipre (6,8 %), Irlanda (6,9 %), Austria (7,0 %), Dinamarca (7,7 %), Francia (8,5 %), Letonia (8,5 %), Grecia (9,0 %), Alemania (9,5 %) e Italia (15,0 %) habrían logrado en 2014 su correspondiente punto de referencia establecido para 2020. Por otro lado, Polonia (5,4 %), Eslovaquia (6,7 %), Países Bajos (8,6 %), Finlandia (9,5 %) y Bélgica (9,8 %) presentan todos ellos una tasa de abandono educativo temprano inferior al 10 % establecido para el conjunto de la Unión para 2020. Los siete países restantes de la Unión Europea –entre los que se encuentra España con la tasa de abandono educativo temprano más elevada (21,9 %)– alcanzaban en 2014 un valor superior al 10 % en este indicador.

Cuando se ordenan los países de menor a mayor con respecto a su cifra de abandono educativo temprano, España se sitúa en el vigésimo octavo y último puesto (21,9 %), frente al 11,1 % de la Unión Europea. La mayor incidencia del fenómeno del abandono educativo observada en los varones, que se observa, constituye un hecho presente en todos los países de la Unión Europea, aunque con diferente intensidad. En el conjunto de la Unión Europea la diferencia entre las tasas de abandono educativo temprano de los varones y de las mujeres es de 3,2 puntos, frente a la ya citada, correspondiente a España, de 7,5 puntos. Ello alude implícitamente a la existencia de interacciones de diferente fuerza entre la variable sexo y las características de los sistemas educativos, lo que, habida cuenta de la magnitud de las diferencias, apunta a la pertinencia de efectuar una profunda reflexión al respecto con consecuencias sobre la organización del sistema educativo.

Por otra parte, la distribución del abandono del sistema educativo según la situación laboral, en el ámbito internacional, queda reflejada en la figura D4.8. Se observa, por un lado, que en España el 7,5 % de los jóvenes

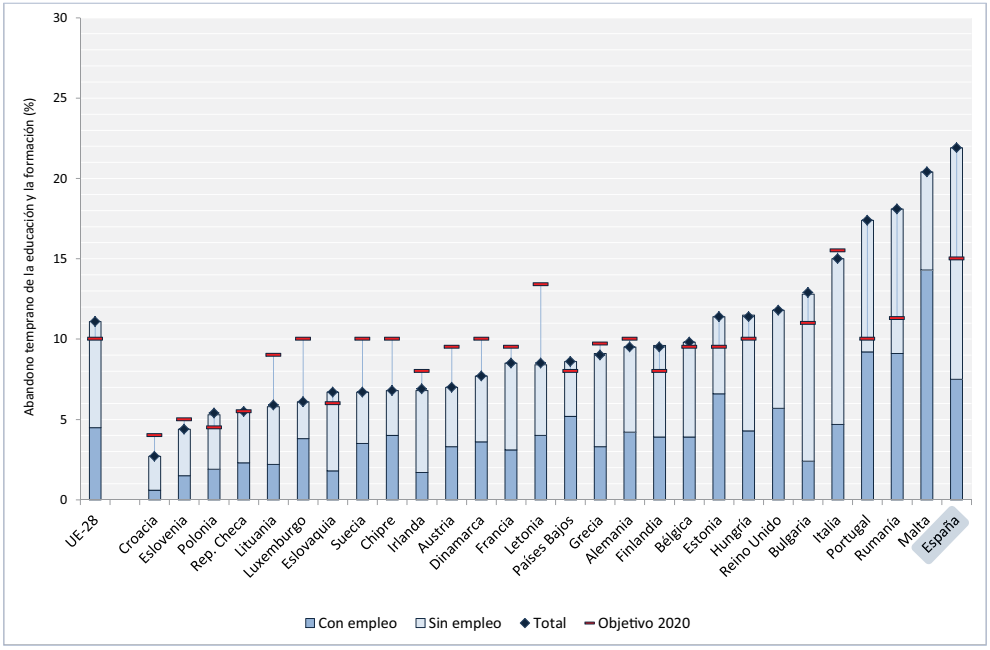
Figura D4.7
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por países de la Unión Europea. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d407.pdf >

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

Figura D4.8
Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, por países de la Unión Europea. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d408.pdf >

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

abandonan prematuramente el sistema reglado de educación y formación y pasan a situación de empleo, frente al 14,4 %, que presentan abandono educativo temprano y están en situación de desempleo. Además, se observa que el 4,5 % de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea abandonan prematuramente el sistema reglado de educación y formación y pasan a situación de empleo, frente al 6,6 % que presentan abandono educativo temprano y carecen de empleo. Se advierte así, a nivel de toda la Unión, un fenómeno análogo al descrito anteriormente para España pero bastante menos intenso; parece como si el no disponer de un empleo constituyera un factor más fuertemente desmotivador en España para proseguir, por encima de los 16 años, la formación reglada.

Evolución de resultados

El análisis de la evolución del abandono educativo temprano en España, a lo largo del periodo comprendido entre 2005 y 2014, permite evidenciar las tendencias y facilita algunos elementos para la reflexión. La figura D4.9 representa gráficamente los datos correspondientes y facilita la comparación, por una parte, entre la población de jóvenes que abandonan con título de Graduado en Educación Secundaria y sin título; y, por otra, entre los jóvenes que abandonan el sistema educativo y que tienen empleo y los que no lo tienen, o están en paro.

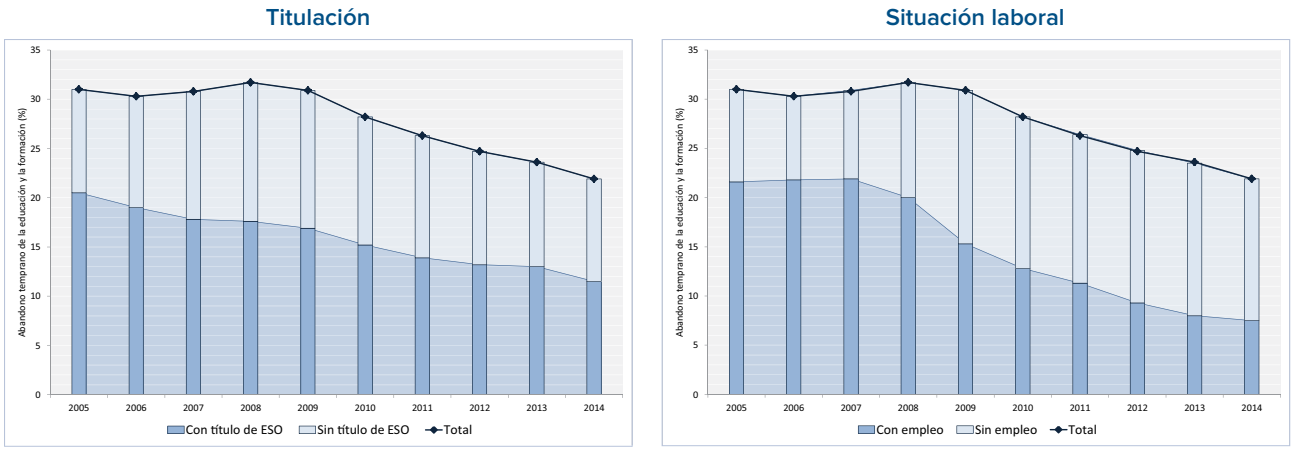
El análisis de dicha figura indica, para el total de España, una tendencia a la baja a partir de 2008, con una reducción total de 9,1 puntos porcentuales en 2014, respecto de 2005, pero con unos valores globales de abandono educativo temprano muy alejados todavía del objetivo europeo para 2020 (10,0 %).

Cuando se considera la población que abandona el sistema escolar sin haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, se advierte que la variación total absoluta, entre 2014 y 2005, corresponde a una reducción de solo 0,1 puntos porcentuales, lo que contrasta con una reducción de 9,0 puntos para el segundo subgrupo constituido por los que sí disponen del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La extensión de este tipo de análisis, en función de la condición de desempleados o con empleo, indica que, en el caso de la población de jóvenes que abandonan el sistema escolar y que no tienen empleo, el impacto del abandono es creciente a lo largo de todo el periodo considerado, con un aumento de 5 puntos entre 2014 y 2005; mientras que para las personas con empleo la reducción del abandono educativo temprano alcanzó los 14,1 puntos porcentuales. Se advierte en la figura, sin embargo, una inversión en el reparto de la incidencia del abandono educativo temprano entre ocupados y no ocupados, ya que en 2005 predominaba, con mucho, la contribución de los empleados, y en 2014, pese a la disminución de la cifra total, la situación es la contraria.

De acuerdo con los dos tipos de análisis antes efectuados sobre el periodo 2005-2014 –que comprende lo esencial de la crisis económica– se puede concluir que la reducción del abandono educativo temprano afecta en ese periodo –globalmente considerado– principalmente a los jóvenes con título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y empleados, que son, probablemente, los que disponen de mayor capacidad de respuesta

Figura D4.9
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2005 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d409.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

o iniciativa personal ante la crisis. Esa misma conclusión se deriva del análisis de la figura D4.6, que toma en consideración la variable edad en la «foto fija» correspondiente a 2014, y en la que se advierte que esa doble reducción del abandono –de los titulados en ESO y de los ocupados– se acentúa al disminuir la edad de referencia dentro del intervalo de definición del indicador (18-24 años).

Por otra parte, el análisis de la evolución con el tiempo (de 2005 a 2014) del abandono educativo temprano, desagregado en función de la variable edad (véase la figura D4.10), enriquece la información sobre la influencia de dicha variable, y completa los análisis efectuados anteriormente sobre la base de la figura D4.6.

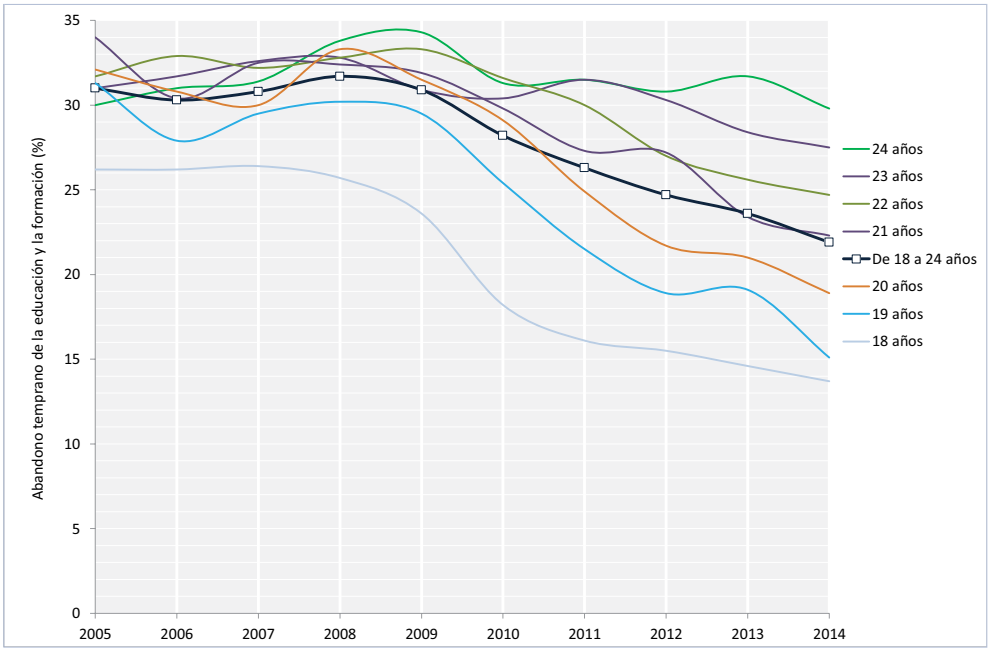
De los datos representados en la figura D4.10 se infiere lo siguiente:

- Excepto para el caso de 24 años, en cualquier edad se produce una tendencia a la baja del abandono educativo, más o menos acusada, a lo largo del periodo considerado.
- Las edades inferiores suelen presentar un ritmo de reducción del abandono sensiblemente mayor que las superiores.
- La tasa de abandono a los 24 años en 2014 es algo superior a la que correspondería a esa misma cohorte de edad seis años antes (a los 18 años en 2008). Ese mismo efecto se observa cuando se reduce la edad de la cohorte de partida y se adelanta consiguientemente el año de comparación para la edad de 18 años (23 años en 2014, frente a 18 años en 2009; 22 años en 2014, frente a 18 años en 2010, etc.).

En todo caso, se aprecia una corrección a la baja del abandono entre 2005 y 2012 que afecta a todas las edades, si bien con diferente intensidad. Esta corrección, probablemente vinculada a los cambios progresivos en las actitudes y en los comportamientos de los jóvenes frente a la prosecución de los estudios, e inducida fundamentalmente por la crisis económica, puede mantenerse más allá del final de la crisis si no se cometen los errores del pasado y se acierta en las políticas públicas dirigidas al grupo diana, que queda perfectamente identificado cuando se analizan los datos: los jóvenes de mayor edad, los no titulados en ESO y los no ocupados.

Cabe subrayar que ese cambio en el comportamiento de los jóvenes en materia de abandono educativo temprano, al que apuntan las diferentes curvas de evolución, se orienta en la misma dirección que la señalada con anterioridad en el epígrafe «A3.1. Nivel de estudios de la población adulta» del presente INFORME, a propósito de la evolución observada en cuanto a la distribución de la población por niveles de formación (véase la figura A3.9); y se produce en el sentido de una respuesta adaptativa de la población a las nuevas exigencias del contexto.

Figura D4.10
Evolución de las tasas de abandono educativo temprano por edad. Años 2005-2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d410.pdf >

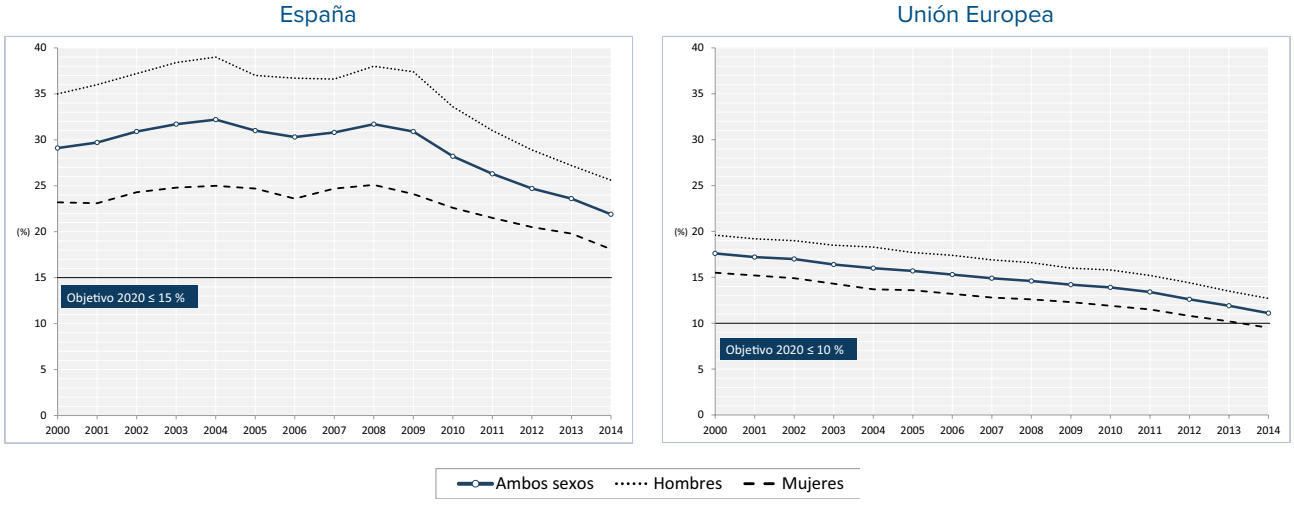
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de Población Activa» del Instituto Nacional de Estadística.

Respecto de la evolución de la tasa de abandono educativo temprano y su distribución en función de si los jóvenes poseen o no el título de ESO, se observa que la reducción del porcentaje de abandono educativo temprano que se da a partir de 2009 afecta principalmente a los más jóvenes (18 y 19 años), entre los cuales se reducen tanto los porcentajes de quienes no tienen el título como los de quienes abandonan los estudios con el título de ESO. Ello es debido en parte a las actuaciones educativas existentes en las enseñanzas que se cursan hasta los 19 años, como los Programas de Cualificación Profesional Inicial y los estudios de Formación Profesional de grado medio.

En cuanto a la comparación entre el conjunto de España y la media de los países de la Unión Europea de la evolución del abandono educativo temprano, la figura D4.11 representa gráficamente los datos correspondientes al periodo comprendido entre 2000 y 2014. El análisis de la figura indica, para el total de España y en el periodo considerado, un comportamiento fluctuante de este indicador hasta 2008, y una tendencia a la baja a partir de 2009, con una reducción en 2014, con respecto a 2009, de 9,0 puntos –30,9 % en 2009, frente al 21,9 % en 2014–. Aunque con valores todavía muy alejados del objetivo europeo estándar para 2020 (10 %), España se situaba a 8,5 puntos porcentuales de la meta del 15 % acordada. Ello significa que si fuéramos capaces de mantener un ritmo medio de reducción de 1,2 puntos por año, alcanzaríamos dicha meta (14,7 % en 2020). No obstante, esta reducción sostenida podría verse dificultada por los efectos sobre el abandono educativo temprano de la activación económica y del empleo de bajo nivel de cualificación, a través del conocido mecanismo vinculado al «coste de oportunidad».

El conjunto de la Unión Europea, en el mismo periodo de tiempo, consiguió rebajar la tasa de abandono educativo temprano en 3,1 puntos (14,2 % en 2009, frente al 11,1 % en 2014) y se encuentra ya a tan solo 1,1 puntos del objetivo 2020. Por otro lado, se aprecia en la citada figura una reducción de la brecha existente en España entre hombres y mujeres para este indicador a partir del año 2010, que parece apuntar a que la distinción de la cifra de abandono educativo lleva consigo la corrección de la brecha de género. Sin embargo, el comportamiento de España contrasta con el del conjunto de la Unión Europea en lo que respecta tanto a la magnitud de la brecha, como al patrón de evolución, particularmente en el periodo anterior al inicio de la crisis económica.

Figura D4.11
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2000 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d411.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

D4.2. La titulación en educación superior

Sin dejar de reconocer la importancia que para las sociedades avanzadas tiene la educación anterior a la universitaria y la Formación Profesional de grado medio como etapas de preparación del individuo y del conjunto del cuerpo social, la Comisión Europea propone para el año 2020 que la proporción de personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan terminado la educación superior esté por encima del 40 %.

En el año 2014, el 42,3 % de los jóvenes, residentes en España, de ese tramo de edad alcanzó el nivel de estudios superiores –36,8 % de hombres y 47,8 % de mujeres–, frente al 37,9 % del conjunto de la Unión Europea. Dado que España ya cumplía con ese objetivo estándar desde el año 2010, en el marco de la estrategia ET 2020 se estableció para nuestro país el objetivo del 44 %.

Resultados en el ámbito nacional

En la figura D4.12 se muestran las comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, conjuntamente consideradas, ordenadas, de mayor a menor, según el valor de dicho indicador. El País Vasco ocupa la primera posición con un 58,5 % (el 63,8 % de las mujeres y el 53,2 % de los hombres). Este elevado valor es atribuible, al menos en parte, a la alta tasa bruta de graduación en estudios superiores no universitarios –nivel 5 en el que se incluye la Formación Profesional de grado superior– en relación con el resto de las comunidades y ciudades autónomas, tal y como se ha descrito en el epígrafe «D2.6. La titulación de Técnico Superior en enseñanzas profesionales» del presente INFORME.

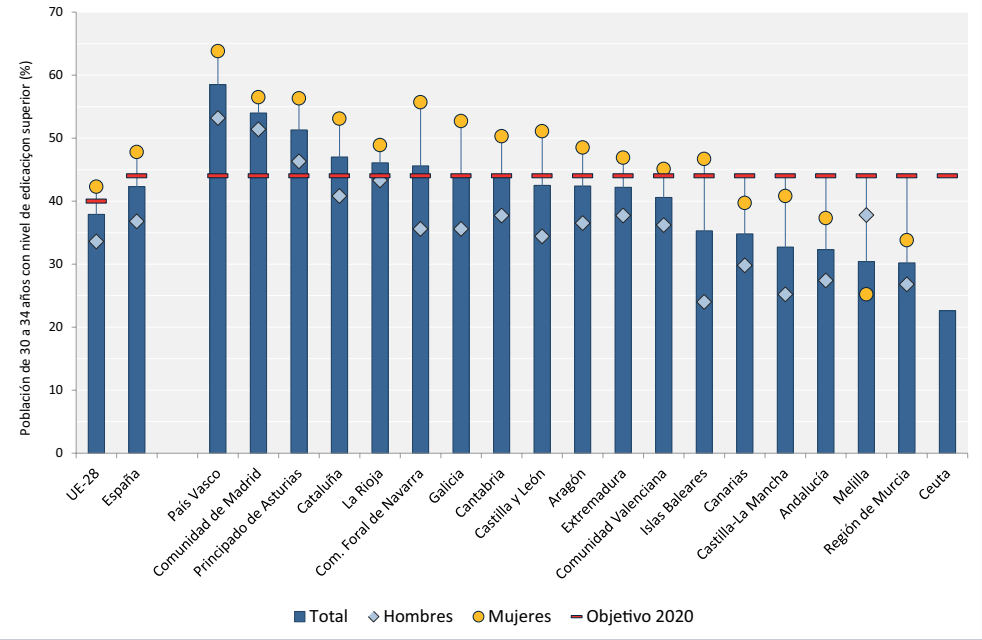
Además del País Vasco, la Comunidad de Madrid (54,0 %), el Principado de Asturias (51,3 %), Cataluña (47,0 %), La Rioja (46 %), la Comunidad Foral de Navarra (45,6 %) y Galicia (44,1 %) alcanzaron en 2014 las cifras más altas para el citado indicador de titulación en educación superior en el ámbito nacional, situándose por encima del 44 %, que era el punto de referencia ET 2020 para España.

Cuando se desagregan por sexo los datos correspondientes a este indicador se observa que, en el conjunto de España, hay una diferencia de 11,0 puntos porcentuales a favor de las mujeres mujeres, de tal forma que se llegan a superar los 20 puntos en las Islas Baleares y en la Comunidad Foral de Navarra. Ocho comunidades autónomas –País Vasco (63,8 %), la Comunidad de Madrid (56,5 %), el Principado de Asturias (56,3 %), la Comunidad Foral de Navarra (55,7 %), Cataluña (53,1 %), Galicia (52,7 %), Castilla y León (51,1 %) y Cantabria (50,3 %)– alcanzaron en 2014 unos valores, para las mujeres, superiores al 50 % (véase figura D4.12).

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el año 2014, el 37,9 % de las personas con edades comprendidas entre los 30 y 34 años de edad en la Unión Europea (el 42,3 % de las mujeres y el 33,6 % de los hombres) habían completado con éxito estudios de edu-

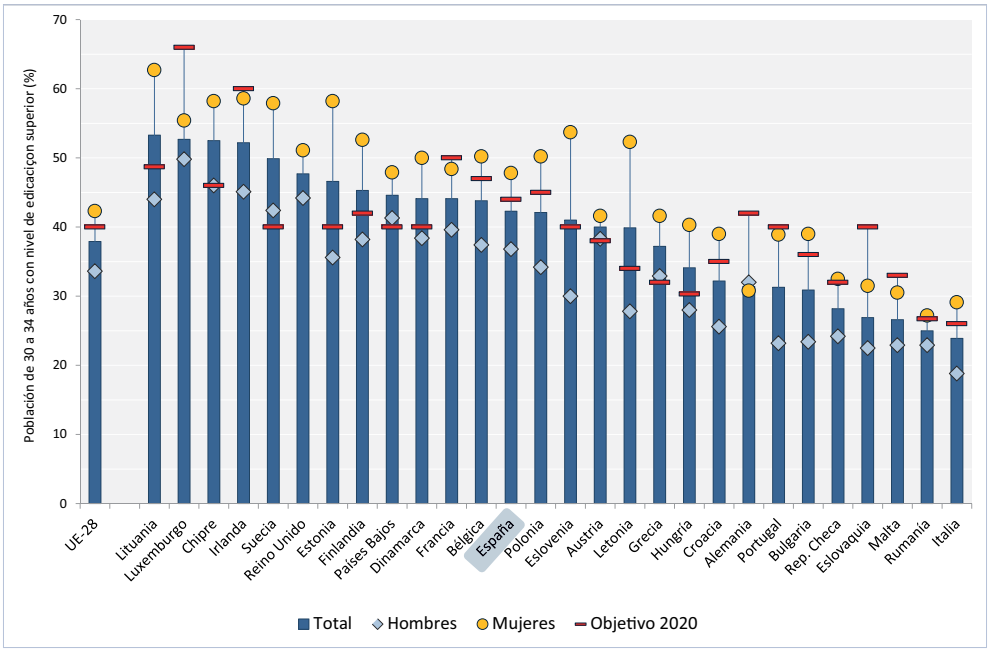
Figura D4.12
Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-6), por comunidad y ciudad autónoma y sexo. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d412.pdf >

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

Figura D4.13
Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d413.pdf >

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

cación superior (niveles CINE 5-8). Doce países de la Unión Europea, entre ellos España, habían superado con 9 años de antelación el porcentaje del 40 % establecido como objetivo para 2020. Los países que alcanzaron en 2014 las tasas más altas de la Unión Europea, por encima del 45 %, fueron los siguientes: Lituania (53,3 %), Luxemburgo (52,7 %), Chipre (52,5 %), Irlanda (52,2 %), Suecia (49,9 %), Reino Unido (47,7 %), Estonia (46,6 %) y Finlandia (45,3 %). Entre los países de la Unión Europea con tasas más bajas, inferiores al 25 %, se encuentra solo Italia (23,9 %), (véase figura D4.13).

El porcentaje superior de titulación en estudios superiores que presentan las mujeres con respecto a los hombres (véase la figura D4.13) constituye un hecho común, aunque con diferente intensidad, en todos los países de la Unión Europea.

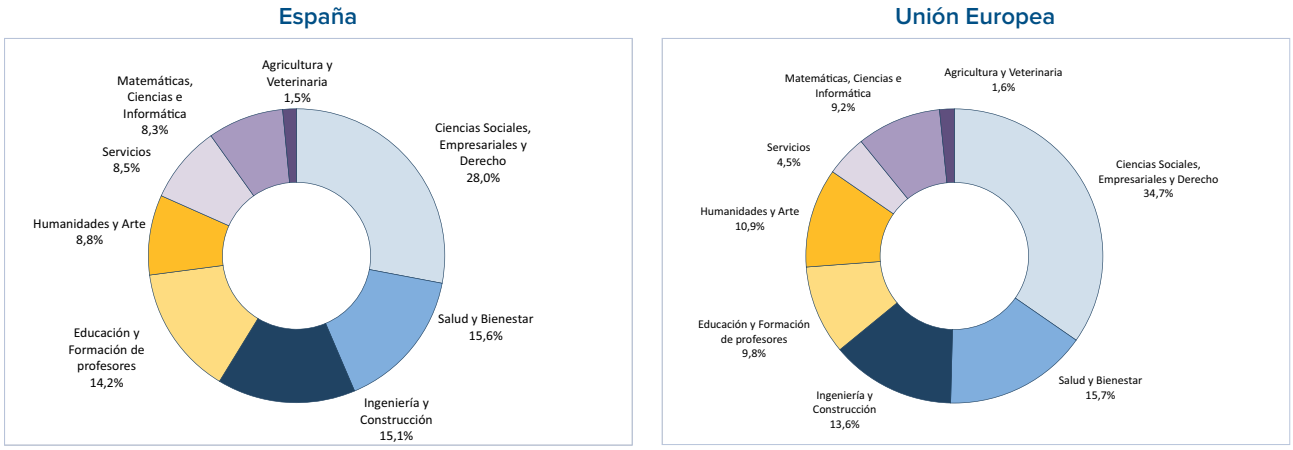
Con el fin de disponer de una imagen más precisa que la que ofrece el volumen global de titulados en educación superior, la figura D4.14 centra su atención en el tipo de titulaciones referidas a los diferentes campos de estudio. Así, el mayor porcentaje de graduados en educación superior respecto al total de alumnos graduados corresponde al campo de «Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho», tanto en España (28,0 %) como en la UE-27 (35,1 %). Es seguido, a continuación, por el campo de «Salud y Bienestar», con un 15,6 % en España y un 15,2 % en la UE-27. En el campo de «Ingeniería y Construcción», el porcentaje de graduados en España (15,1 %) es superior al correspondiente de la Unión Europea (13,3 %); diferencia que alcanza los 4,6 puntos porcentuales en el campo de «Educación y Formación de profesores» entre España (14,2 %) y la Unión Europea (9,6 %).

Evolución de resultados

La figura D4.15 muestra la evolución comparada de los datos correspondientes al porcentaje de titulados en Educación Superior (CINE 5-8), con edades comprendidas entre 30 y 34 años, en la Unión Europea y en España en el periodo comprendido entre 2000 y 2014. Su análisis indica una tendencia creciente de este indicador, tanto para España como para el conjunto de los países de la Unión Europea, en el periodo considerado, aunque resulta más acusada y sostenida en el caso de la Unión Europea. Así, mientras que para el conjunto de los países de la Unión la pendiente de la gráfica, además de notable se mantiene aproximadamente constante, en España, desde el año 2010, el porcentaje de la población entre 30 y 34 años con estudios superiores tiende a estabilizarse, inclinándose ligeramente hacia el objetivo 2020.

En cuanto a la brecha entre hombres y mujeres –a favor de las mujeres– su evolución en el periodo comprendido entre 2000 y 2014 indica que ha aumentado tanto en la Unión Europea como en España a consecuencia de

Figura D4.14
Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-6) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2012

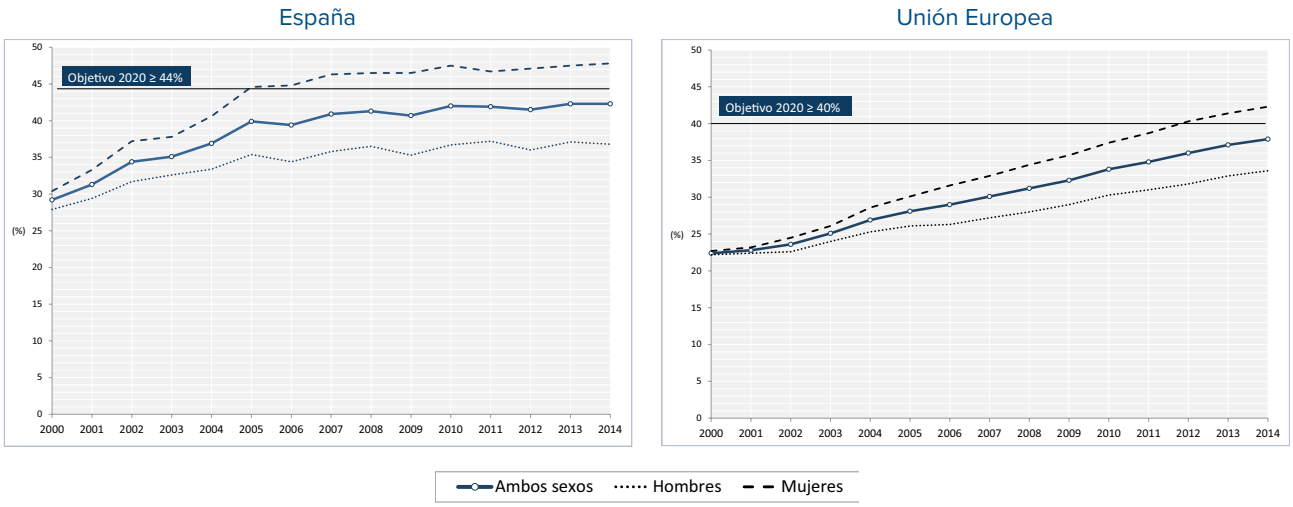


< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d414.pdf >

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

un aumento más rápido del sector femenino de la población considerada. En nuestro país, la variación absoluta de la diferencia entre los porcentajes de titulados superiores de mujeres y de hombres es de 8,5 puntos (en 2014 la diferencia entre mujeres y hombres es de 11,0 puntos, mientras que en el año 2000 era solo de 2,5 puntos a favor de las mujeres). En la Unión Europea, se observa también un aumento similar en la diferencia entre los porcentajes de titulados superiores entre mujeres y hombres entre 2000 y 2014 (en 2014 la diferencia entre mujeres y hombres es de 8,7 puntos y en el año 2000 era de 0,5 puntos a favor de las mujeres). Todo ello refleja una respuesta de las mujeres más alineada con los desafíos del futuro.

Figura D4.15
Evolución del porcentaje de titulados en educación superior (CINE 5-6), con edades comprendidas entre 30 y 34 años, en la Unión Europea y en España. Años 2000 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d415.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Eurostat.

D4.3. Participación en la educación de la primera infancia

Por su influencia demostrada sobre el éxito en otras etapas educativas posteriores, la Unión Europea ha hecho de la participación en la educación infantil una de sus prioridades, en consonancia con un enfoque moderno del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida que toma en consideración las relaciones entre las diferentes

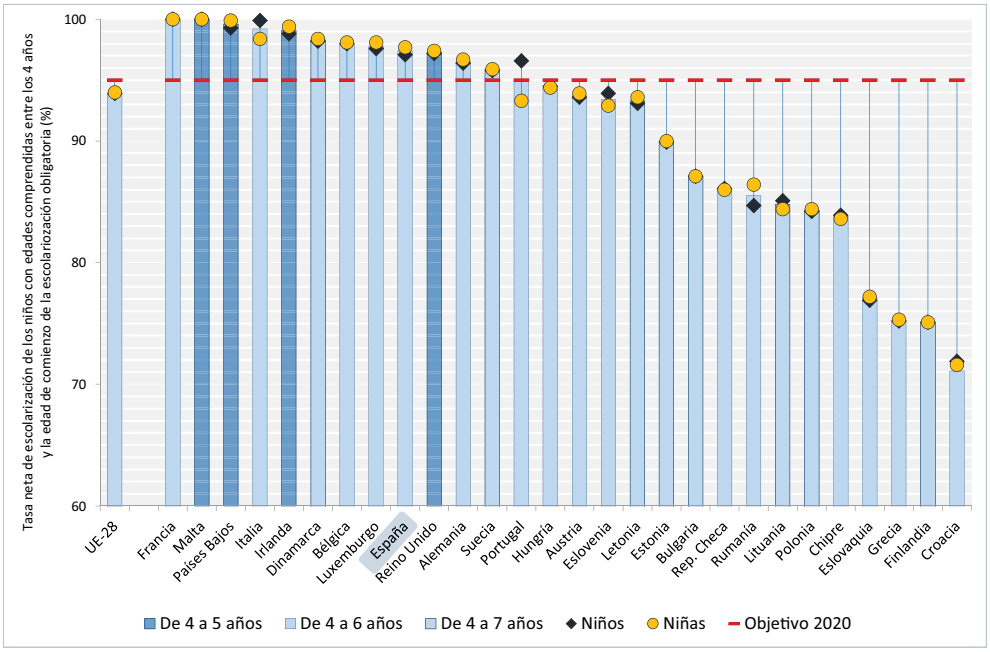
etapas de la educación y la formación. En España, la proporción de niños que, en el año 2012, participaba en Educación Infantil, entre los 4 años y la edad de escolarización obligatoria, era del 99,8 %. Sin embargo, la media de la Unión Europea en 2012, con el 93,2 % de niños que participan en la educación de la primera infancia –o preprimaria– quedaba situada a 6,8 puntos porcentuales por debajo del 95 %, que constituye el punto de referencia estándar según la estrategia ET 2020.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el ámbito de la Unión Europea, y en relación con la escolarización de los niños con edades comprendidas entre los 4 años y la edad de inicio de la escolarización obligatoria (en España esta edad es de 6 años), hay 13 países que en 2012 ya presentaban una tasa neta de escolarización mayor que el 95 %; entre ellos se encuentra España con el 99,8 % de niños escolarizados en ese tramo de edad, precedida por Francia (100 %), y seguida por Países Bajos (99,6 %), Irlanda (98,7 %), Dinamarca (98,3 %), Bélgica (98,0 %), Reino Unido (97,9 %), Luxemburgo (97,8 %), Portugal (96,7 %), Italia (96,6 %), Alemania (96,5 %) y Suecia (95,9 %). Entre los países de la Unión Europea con tasas más bajas –inferiores al 80 %– se encuentran Eslovaquia (77,1 %), Finlandia (75,1 %), Grecia (73,2 %) y Croacia (71,1 %).

Si se ordenan los países de la Unión Europea con arreglo a la tasa de escolarización entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria, de mayor a menor, España ocupa la segunda posición. La figura D4.16 muestra los resultados de dicha ordenación, así como el intervalo de edad para el que se calcula el indicador relacionado con la participación en educación de la primera infancia. En 15 países, entre los que se encuentra España, la edad de inicio de la escolarización obligatoria es a los 6 años. En Irlanda, es a los 4 años y en los países nórdicos a los 7.

Figura D4.16
Tasa neta de escolarización entre los 4 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas en los países de la Unión Europea. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d416.pdf >

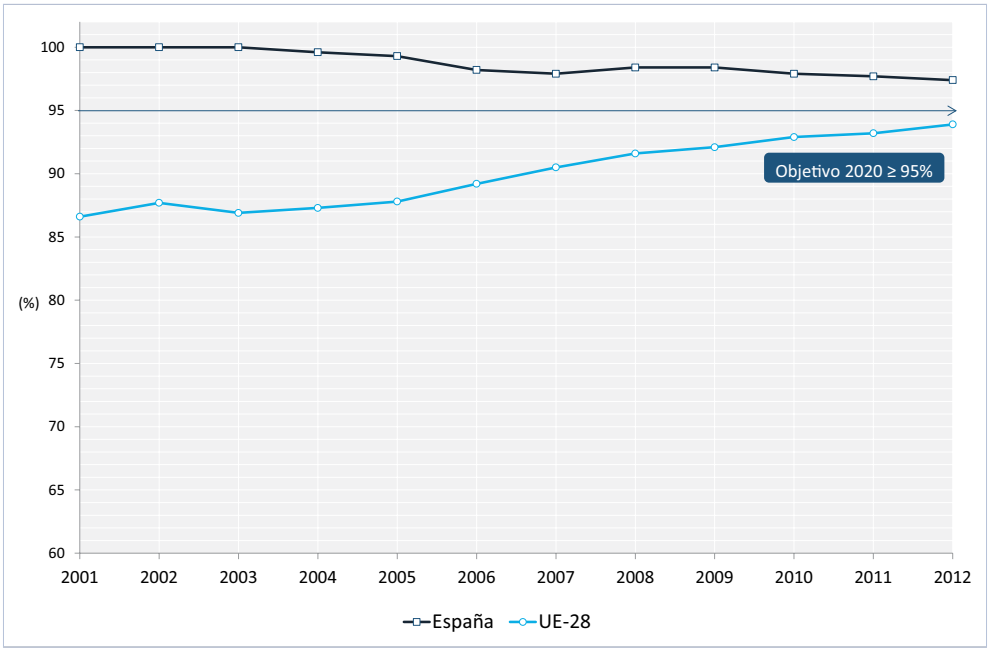
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

Evolución de resultados

En la figura D4.17 se muestra la evolución de este indicador, desde el año 2000 al 2012, en España y en la Unión Europea. Si se compara la evolución de dichas tasas, se observa que las correspondientes a España se mantienen, 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, la Unión Europea está protagonizando un crecimiento sostenido en el periodo considerado que permitirá, con bastante probabilidad, alcanzar el objetivo establecido para 2020.

Figura D4.17
Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el año anterior al comienzo de la educación primaria y obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2001 a 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d417.pdf >

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

D4.4. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias

Otro de los indicadores acordado por la Unión Europea en materia de educación y formación para el seguimiento de la estrategia ET 2020 es el porcentaje de jóvenes europeos de 15 años con un nivel de rendimiento igual o inferior a 1 –establecido por PISA– en lectura, matemáticas y ciencias. Además, ha situado el punto de referencia para 2020 en el 15 % para cada uno de los tres ámbitos considerados.

En las figuras D4.18 y D4.19 se muestra la situación relativa de las comunidades autónomas que participaron en PISA 2012 con muestra ampliada, de España y del resto de los países de la Unión Europea con respecto al correspondiente objetivo de logro en lectura y en matemáticas y ciencias, respectivamente. España, con el 18,3 % de estudiantes con bajo rendimiento en lectura, se encuentra a una distancia de 3,3 puntos del objetivo ET 2020; en matemáticas, con un 23,6 % de alumnado de 15 años con rendimiento inferior al nivel 2, dista aún 8,6 puntos del nivel de referencia del 15 %; finalmente, en ciencias, con el 15,7 % está solo a 0,7 puntos de alcanzar el objetivo del 15 %.

Para el conjunto de los países de la Unión Europea que participaron en PISA 2012, los porcentajes de estudiantes de 15 años que presentaron un nivel de rendimiento igual o inferior a 1, en cada una de las tres materias, fueron el 19,7 % en lectura, el 23,9 % en matemáticas y el 18,3 % en ciencias.

Las comunidades autónomas que alcanzaron en 2012 el objetivo establecido para 2020, en alguna de las competencias básicas, logrando un porcentaje de alumnos en los niveles bajos de rendimiento inferior al 15 %, fueron:

- En lectura: Comunidad de Madrid (11,3 %), Castilla y León (13,0 %), Comunidad Foral de Navarra (12,7 %) y el País Vasco (14,4 %).
- En matemáticas: Comunidad Foral de Navarra (13,7 %) y Castilla y León (14,8 %).
- En ciencias: Castilla y León (8,7 %), Comunidad de Madrid (10,4 %), Comunidad Foral de Navarra (10,8 %), Asturias (11,7 %), País Vasco (11,7 %), Galicia (12,5 %), La Rioja (13,2 %) y Cantabria (14,9 %).

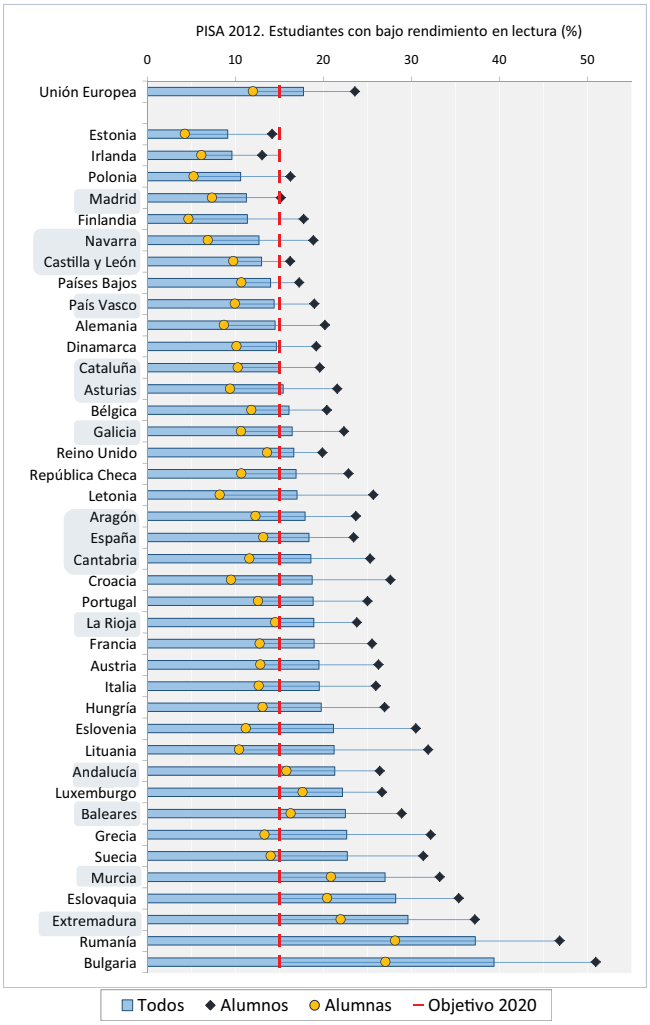
De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que las comunidades autónomas que alcanzaron en 2012 el objetivo europeo para las tres competencias básicas establecidas fueron Castilla y León y la Comunidad Foral de Navarra.

En la figura D4.19 se muestran, para matemáticas y ciencias, los porcentajes de estudiantes de bajo rendimiento, distinguiendo entre alumnos y alumnas, para los países de la Unión Europea y para las comunidades autónomas españolas que participaron en PISA 2012 con muestra ampliada.

En cuanto a la incidencia de la variable sexo en la competencia lectora, el porcentaje de alumnas que no alcanzan el nivel básico de competencias –nivel 1 o inferior– es menor que el correspondiente para los alumnos. En relación con el logro del objetivo ET 2020, diferenciado por sexo, se aprecia que para los alumnos solo Irlanda (13,0 %) y Estonia (14,2 %) presentan porcentajes inferiores al 15 %; sin embargo, en el caso de las alumnas, excepto en Andalucía (15,7 %), Baleares (16,2 %), Luxemburgo (17,6 %), Eslovaquia (20,4 %), Murcia (20,8 %) y Extremadura (21,9 %), el resto de los países de la Unión Europea y de las comunidades autónomas españolas considerados obtienen porcentajes inferiores al 15 %.

Con respecto a la competencia matemática, se puede observar que, para cada uno de los países o regiones españolas, el porcentaje de alumnas que no alcanzan el nivel básico de competencias en matemáticas es mayor que el correspondiente al de los alumnos. Sin embargo, en competencia científica, las alumnas obtienen

Figura D4.18
Porcentaje de estudiantes con nivel de bajo rendimiento en lectura por países de la Unión Europea y comunidades autónomas según el sexo. PISA 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d418.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por PISA 2012.

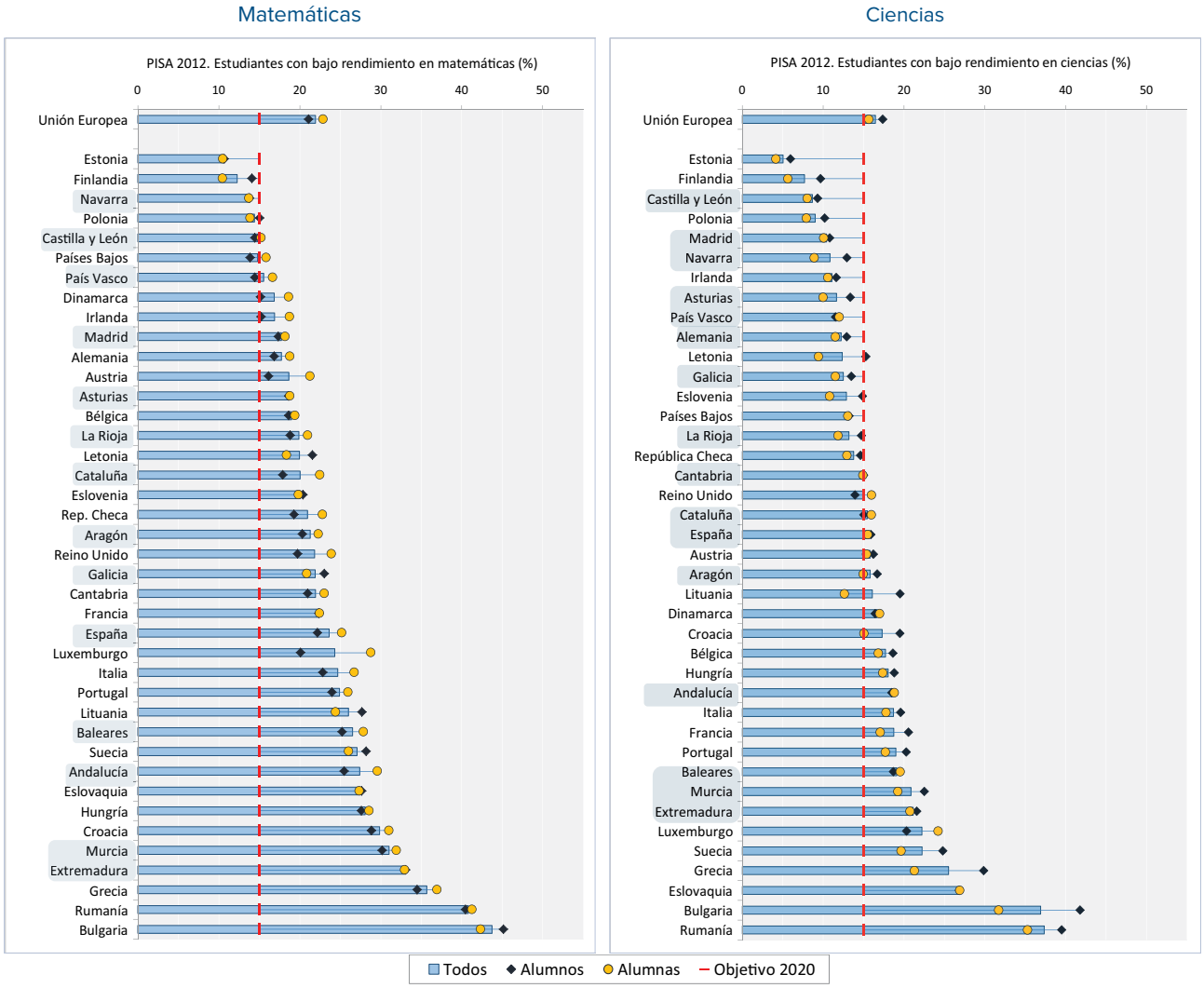
mejores resultados que los alumnos en lo referente al nivel bajo de rendimiento. Ahora bien, la brecha entre alumnas y alumnos, tanto en matemáticas como en ciencias, es menor que en lectura, competencia en la que las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos.

En resumen, las diferencias de rendimiento medido por las pruebas de PISA 2012, vinculadas a la variable sexo, evidencian que en España:

– Los alumnos obtienen mejores resultados que las alumnas en matemáticas, por lo que la diferencia entre ambos grupos es mayor que la observada en la Unión Europea –en la Unión Europea los alumnos obtuvieron de media en matemáticas 8,5 puntos más que las alumnas, mientras que en España los alumnos lograron de media 16,5 puntos más que las alumnas–. Además, en España se ha experimentado, entre 2003 y 2012, uno de los mayores incrementos en cuanto a la diferencia entre alumnas y alumnos en el conjunto de los países para los que hay datos.

– La proporción de alumnos por debajo del nivel básico de rendimiento (nivel 2) en matemáticas (22,1 %) es superior a la que presentan las alumnas (16,9 %) en 2012.

Figura D4.19
Porcentaje de estudiantes con nivel de bajo rendimiento en matemáticas y en ciencias por países de la Unión Europea y comunidades autónomas según el sexo. PISA 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d419.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por PISA 2012.

– Las alumnas obtienen de media 28,7 puntos más que los alumnos en lectura, una diferencia inferior a la media de la Unión Europea (42,9 puntos). La diferencia entre alumnos y alumnas se ha mantenido estable desde el año 2000 (24 puntos).

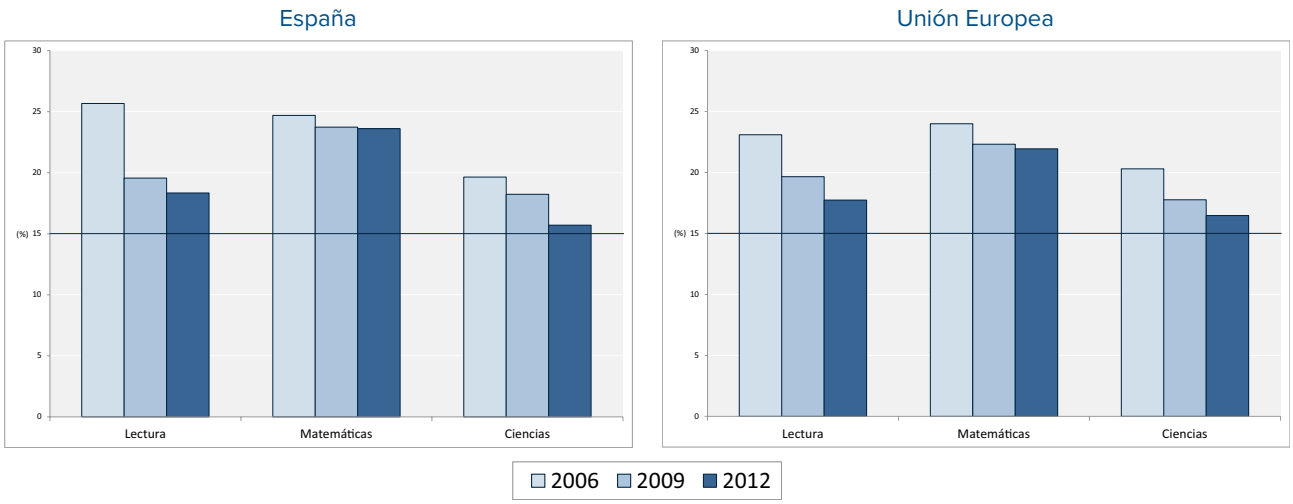
– En 2012, la proporción de alumnos rezagados en lectura (23,4 %) –que no alcanza el nivel 2 de rendimiento– supera en 10,3 puntos a la correspondiente a las alumnas (13,1 %).

– En el año 2012 los alumnos obtienen mejores resultados que las alumnas en ciencias, con una diferencia de 7,5 puntos, mientras que en el año 2006 ambos grupos obtuvieron resultados similares. En el conjunto de la Unión Europea las puntuaciones medias en ciencias son similares, con un margen de 1,9 puntos a favor de las alumnas.

– La proporción de alumnos por debajo del nivel básico de rendimiento (nivel 2) en ciencias disminuyó en más de 4 puntos porcentuales, de un 19,6 % en 2006 al 15,9 % en 2102, situándose a 4,5 puntos porcentuales por encima de la proporción de alumnas que en 2012 no alcanzaban el nivel básico de rendimiento en ciencias (15,5 %).

En la figura D4.20 se muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, en matemáticas y en ciencias, tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea, en las tres últimas ediciones de PISA. En ella se aprecia una cierta mejoría, tanto en España como en la Unión Europea, en lo que se refiere a la reducción del porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel básico en cada una de las tres competencias evaluadas por PISA en las tres últimas ediciones.

Figura D4.20
Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España y en la Unión Europea. PISA 2006 a PISA 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d420.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la base de datos de PISA.

En lo concerniente a la competencia lectora, en España el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel básico se reduce entre 2006 y 2012 en 7,3 puntos (25,7 % en 2006 frente al 18,3 % en 2012). En el conjunto de la Unión Europea la reducción es de 5,4 puntos.

En lo que se refiere a las matemáticas, tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea, es la materia en la que el porcentaje de estudiantes que no alcanzan un nivel básico de rendimiento está más alejado del propuesto como objetivo para 2020, y además se aprecia una estabilidad en los resultados desde 2006 a 2012, que en España que oscila entre el 24,7 % en 2006 y el 23,6 % en 2012; por su parte, en la Unión Europea el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento en matemáticas se reduce en 2,1 puntos entre 2006 y 2012.

Finalmente, la competencia científica es la materia en la que el porcentaje de estudiantes con un nivel bajo de rendimiento es menor, experimentando además, tanto en España como en la Unión Europea, una reducción similar del porcentaje de 3,9 puntos en España y de 3,8 puntos en la Unión Europea, entre 2006 y 2012.

D4.5. 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 76,1 % de los jóvenes graduados (CINE 3-8) que finalizaron sus estudios entre uno y tres años anteriores a 2014 estaban empleados, lo que la sitúa a una distancia de 5,9 puntos porcentuales, por debajo del nivel de referencia que se pretende alcanzar en 2020. El indicador correspondiente tomaba para España en 2014 el valor de 65,1 %, es decir, a 16,9 puntos porcentuales del objetivo de logro.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

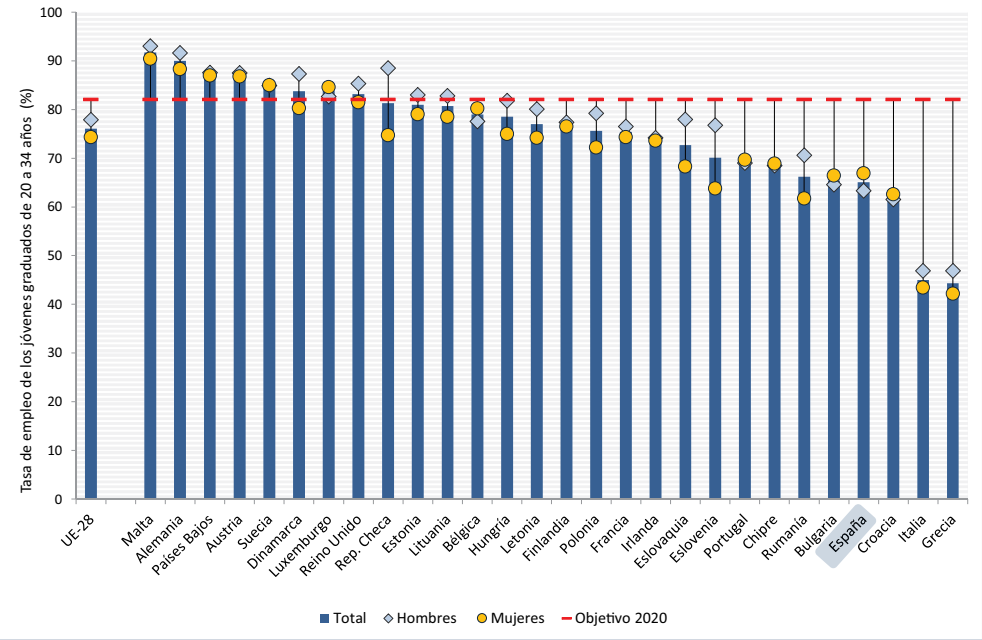
La figura D4.21 muestra la representación para los países de la Unión Europea, en orden descendente, de la tasa de empleo a la que se refiere el indicador antes descrito y su desagregación por sexo en 2014. La figura revela que, en general, la tasa de empleo de los hombres es superior a la correspondiente de las mujeres. En el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo es de 3,6 puntos porcentuales a favor de los hombres (el 77,9 % de hombres, frente al 74,3 % de mujeres). En España, sin embargo, la tasa de empleo de las mujeres (66,9 %) supera a la de los hombres (63,3 %) en 3,6 puntos.

Por otra parte, se puede apreciar que ocho de los países de la Unión: Malta (91,7 %), Alemania (90,0 %), Países Bajos (87,3 %), Austria (87,2 %), Suecia (85,0 %), Dinamarca (83,8 %), Luxemburgo (83,8 %) y el Reino Unido (83,2 %) consiguen en 2014 que, al menos, el 82 % de sus jóvenes graduados en estudios medios y superiores estén empleados. España (65,1 %), junto con Croacia (62,0 %), Italia (45,0 %) y Grecia (44,3 %), ocupan los cuatro últimos puestos en esta clasificación.

Factores que condicionan la empleabilidad

Existe un conjunto variado de factores que condicionan la empleabilidad de los jóvenes; de entre los factores más directamente vinculados con el funcionamiento del sistema de educación y formación en su conjunto y con

Figura D4.21
Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d421.pdf >

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

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 D4.22 muestra la representación para los países de la Unión Europea, en orden descendente, de la tasa de empleo a la que se refiere el correspondiente indicador y su desagregación por el máximo nivel de formación alcanzado en 2014; y revela, una vez más, la importancia que tienen los logros educativos a efectos de empleabilidad, de modo que, en todos los países, un mayor nivel de estudios alcanzado está asociado con mayores tasas de empleo.

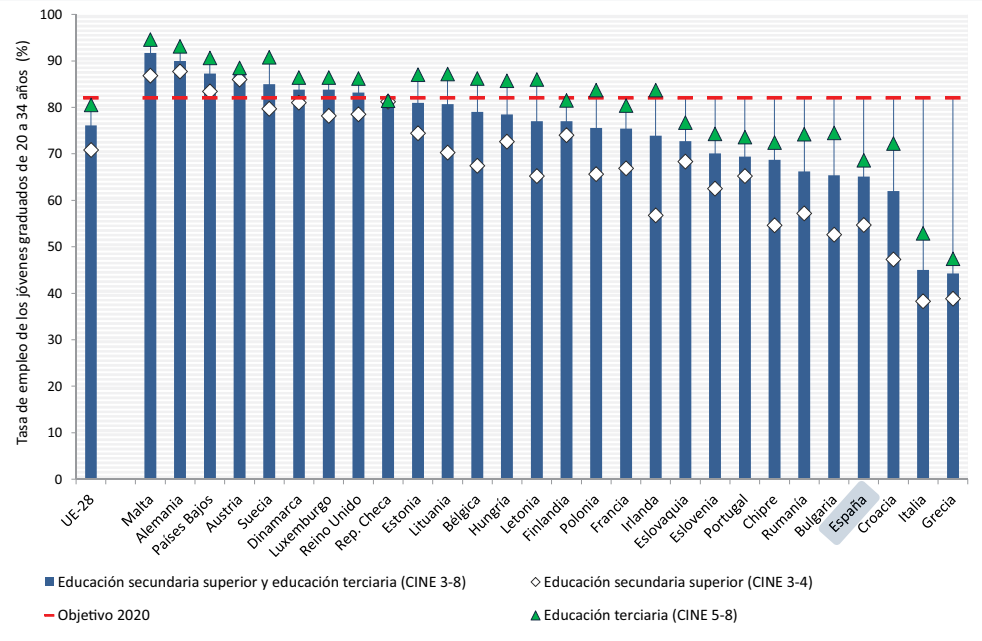
En 2014, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo fue de 9,7 puntos porcentuales a favor de las personas con estudios superiores –80,5 %, tasa de empleo en personas con estudios superiores (CINE 5-8), frente al 70,8 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–. En España, dicha diferencia alcanza los 13,9 puntos –68,6, tasa de empleo en personas con estudios superiores (CINE 5-8), frente al 54,7 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–. Este valor es superado por diez países europeos: Irlanda, Croacia, Bulgaria, Letonia, Bélgica, Polonia, Chipre, Rumanía, Lituania e Italia.

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 D4.23 muestra la relación ordenada de los países de la Unión Europea, considerados en orden descendente, con arreglo al porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) que están matriculados en enseñanzas profesionales –en España, ciclos formativos de enseñanzas profesionales de grado medio– en el año 2012 y su desagregación por sexo. Se puede apreciar que España, con un valor del 45,5 %, ocupa una posición intermedia (decimoséptima posición) –a 4,9 puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (50,4 %)– y que, en todos los países, el porcentaje de varones de educación secundaria superior (CINE 3) que están matriculados en enseñanzas profesionales es superior al correspondiente porcentaje de las mujeres.

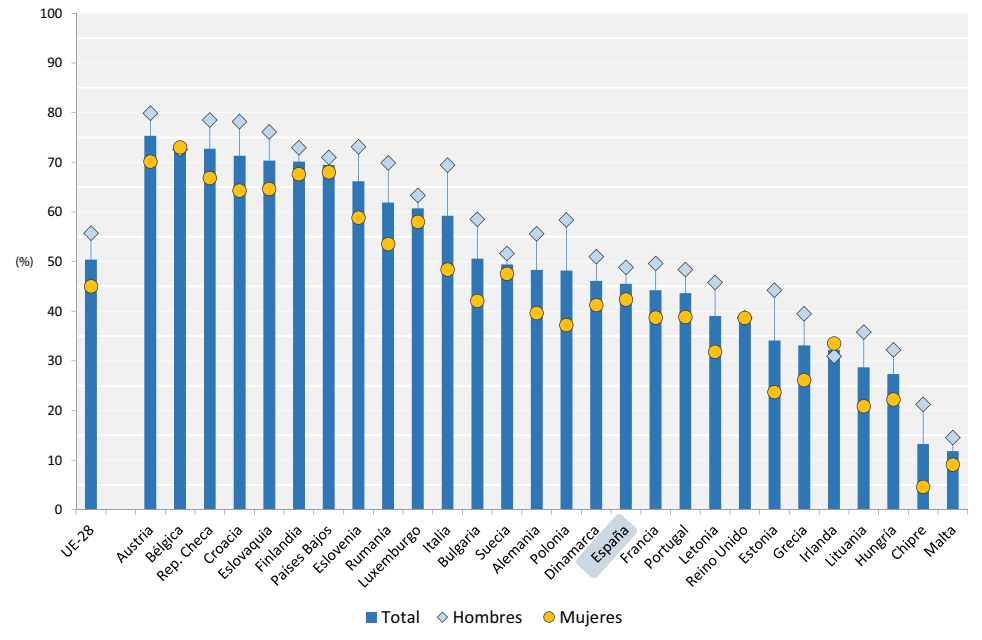
Figura D4.22
Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea por nivel de formación alcanzado. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d422.pdf >

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

Figura D4.23
Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en enseñanzas profesionales en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2012



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d423.pdf >

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

Por otro lado, la figura D4.24 representa la relación entre el porcentaje de estudiantes que cursan una formación profesional dual (CINE 3), con respecto al total de estudiantes de formación profesional (CINE 3), y la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año de referencia, para cada uno de los países de la Unión Europea que disponen de algún tipo de programas de formación profesional dual en el nivel CINE 3. En dicha figura, en la que se correlacionan dos indicadores propios del «Monitor ET 2020», se observa que España se encuentra situada en el cuadrante más desfavorable con respecto a la media de la Unión Europea y en una posición extrema, tanto en cuanto al valor de la tasa de empleo de los recientes graduados, como en cuanto al porcentaje de los estudiantes que cursan una formación profesional dual –que combina formación en el centro escolar y en el centro de trabajo– con respecto al total de estudiantes matriculados en formación profesional del nivel CINE 3.

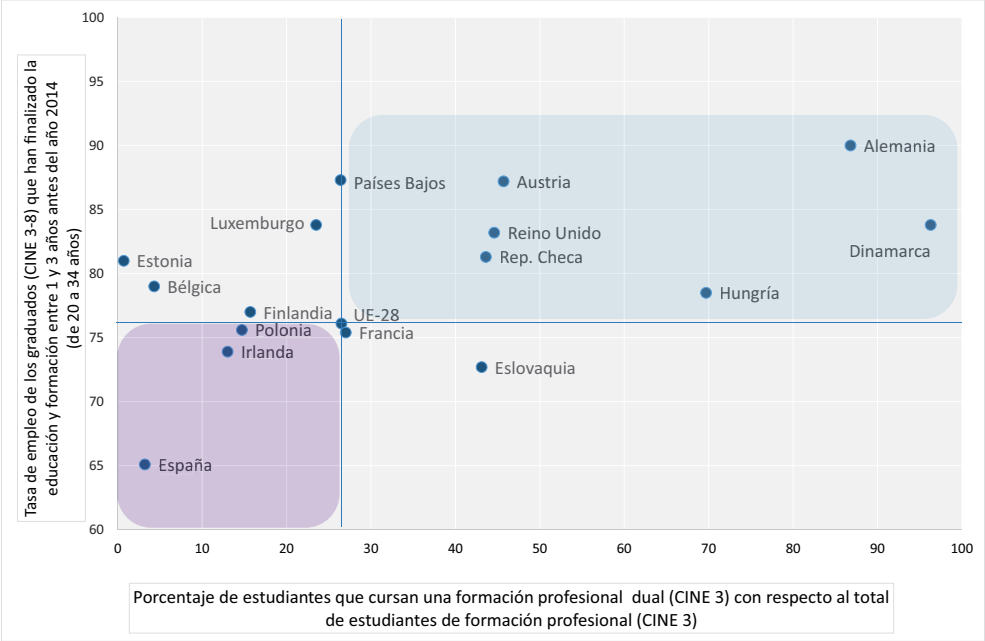
Evolución de resultados

La evolución de esta tasa de empleo en la Unión Europea y en España, y su desagregación por nivel de formación, entre 2000 y 2014, se muestra en la figura D4.25. En el caso de la Unión Europea, el periodo disponible para el que existen datos se reduce al intervalo comprendido entre 2003 y 2014.

La tasa de empleo entre los jóvenes graduados (CINE 3-6) de 20 a 34 años creció hasta el año 2007 en España y hasta 2008 en la Unión Europea. Desde entonces, por efecto de la crisis económica, se ha producido un descenso significativo, aunque se aprecia una mejoría entre 2013 y 2014, especialmente en España. En la Unión Europea se redujo en 0,7 puntos porcentuales, entre 2003 y 2014, en comparación con los 12,6 puntos porcentuales observados para nuestro país en el mismo periodo de tiempo.

A pesar de que los valores de dicho indicador se han visto reducidos para los dos niveles educativos considerados, la reducción entre 2003 y 2014 en España ha sido más fuerte para el grupo con nivel de estudios medios CINE 3-4, que para los jóvenes graduados en estudios superiores. Así, al analizar los subgrupos de población con arreglo a su nivel de estudios, se observa que, para los graduados en estudios medios (CINE 3-4), la reducción de la tasa de empleo entre 2003 y 2014 fue de 13,1 puntos porcentuales, frente a la reducción de 11,8 puntos en el caso de los graduados en estudios superiores (CINE 5-8).

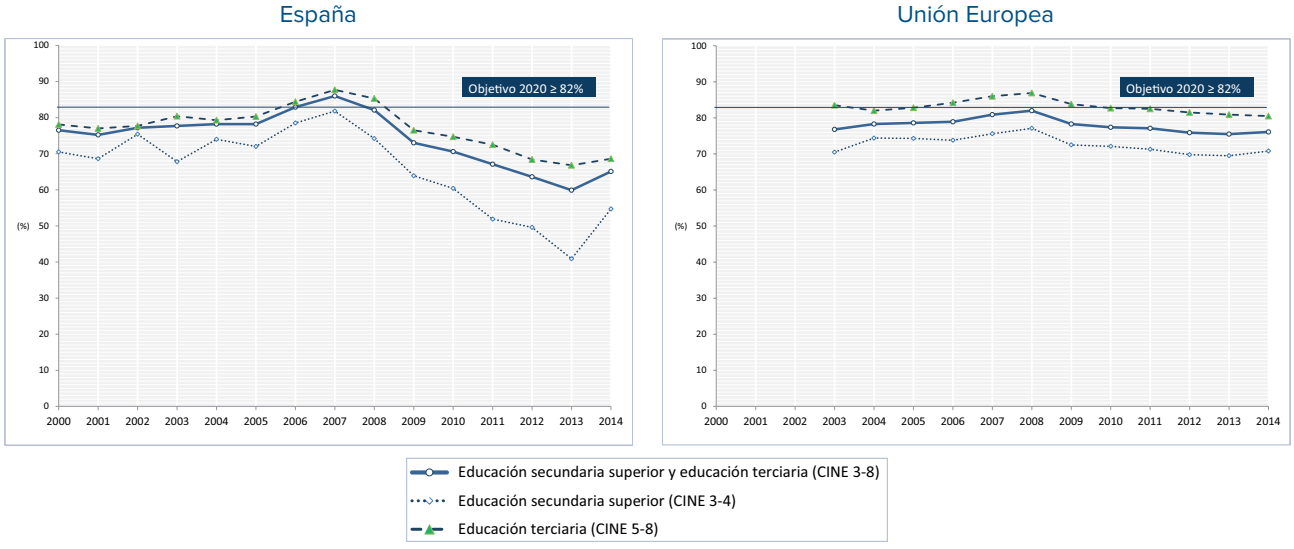
Figura D4.24
Relación entre el porcentaje de estudiantes que cursan una formación profesional dual (CINE 3), con respecto al total de estudiantes de formación profesional (CINE 3) y la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d424.pdf >

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

Figura D4.25
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 2000 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d425.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por por la base de datos de PISA.

Capacidades para el futuro mercado de trabajo

Aun cuando las «Competencias para el mercado laboral futuro» constituye un indicador que forma parte del grupo seleccionado para el seguimiento de la estrategia ET 2020, por su propia naturaleza, no es homologable a los anteriores. No obstante, la relación evidente que existe entre este indicador como elemento predictor de los valores futuros de la tasa de empleo de los jóvenes graduados –más arriba analizada– aconseja introducir su consideración bajo el epígrafe D4.5 en el presente INFORME.

Los importantes cambios de contexto que se están produciendo 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 a costa de 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 2014 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[12]), que, desde 2008, realiza anualmente previsiones hasta 2025 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 D4.26 se muestra la distribución porcentual de los empleos, en cada uno de los países de la Unión Europea, según las cualificaciones para el año 2014 y la previsión para el futuro 2020. Los países miembros aparecen ordenados en orden decreciente según el porcentaje de la población que ocupa empleos que requieren la cualificación alta. De acuerdo con la referida ordenación, en 2014, España, con un valor de 40,0 % en este indicador, se sitúa en octavo lugar, 6,7 puntos por encima de la media de la Unión Europea (33,3 %). Cuando se considera la proyección para el año 2020 del porcentaje de empleos de cualificación alta con respecto al total de empleos, España se situaría en la posición decimotercera y a 7,9 puntos por encima del valor correspondiente para el conjunto de la Unión Europea.

Cuando se consideran los países de la Unión en orden decreciente con arreglo al porcentaje de empleos que requieren una cualificación media, España y Portugal ocupan los dos últimos puestos, tanto en 2014 como en 2020.

Finalmente, en el caso de los empleos que requieren una cualificación baja, si se ordenan los países de la Unión según el porcentaje de empleos con cualificación baja con respecto al total de empleos, España –con el 33,2 % en 2014 y el estimado para 2020 en el 30,7 %– ocupa el tercer puesto en 2014 y ocuparía el tercer puesto en 2020; los dos primeros puestos son para Portugal y Malta en ambos años.

La figura A4.26 permite apreciar la singularidad del perfil de las cualificaciones de los empleos del conjunto de la población residente en España, con respecto al resto de los países de la Unión Europea, y la similitud de ese patrón de distribución cuando se estudia el perfil formativo de nuestro país, que ha sido analizado ya en el apartado «A3.1. Nivel de estudios de la población adulta» de este INFORME (véase figura A3.6).

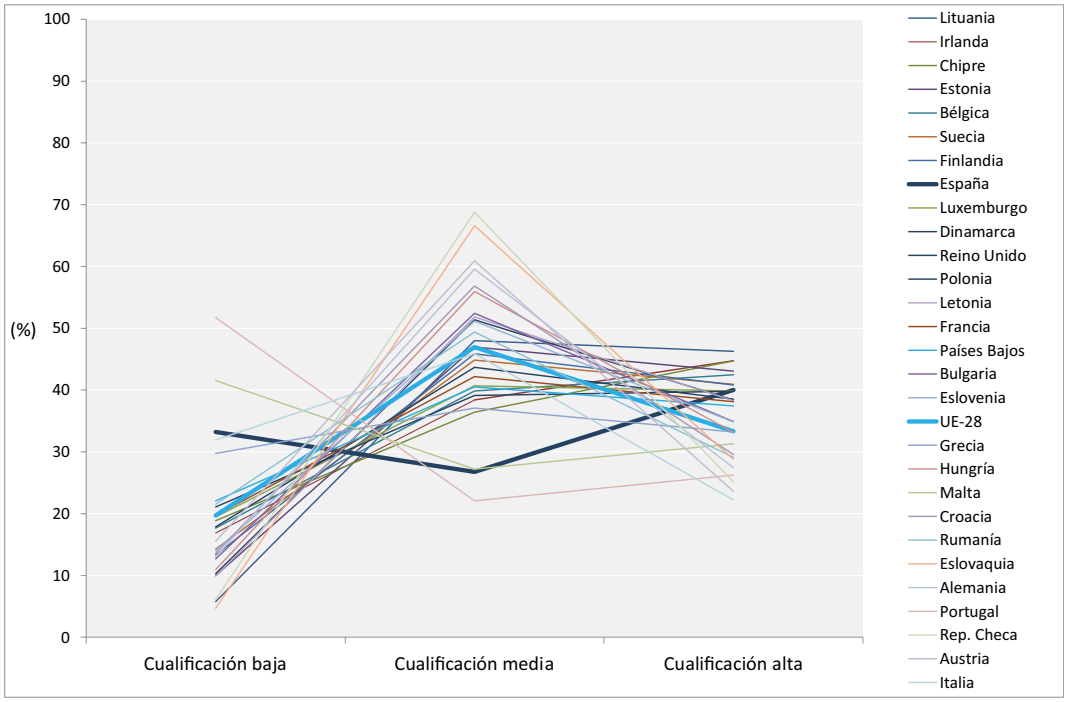
En la Unión Europea la variación relativa, en el periodo 2014-2020, en relación con la demanda de competencias desde el sistema productivo por nivel de cualificación, para la población con edades comprendidas entre 16 y 64 años, se estima en una disminución del 9,8 % de puestos de trabajo con cualificación baja; una reducción del 0,2 % de empleos que requieren un nivel de estudios medios; y en un incremento del 13,5 % de empleos considerados de cualificación alta, es decir, desempeñados por personas con estudios superiores. En el caso de España las cifras correspondientes son las siguientes: reducción del 4,9 % de empleos de cualificación baja; aumento del 10,8 % de ocupaciones que requieren cualificación media y aumento del 4,2 % de empleos considerados de cualificación alta.

Cuando se comparan ambos grupos de cifras se observa que, tanto en España como en la Unión Europea, la demanda de trabajadores de baja (o ninguna) cualificación formal seguirá disminuyendo. Los mapas de las figuras D4.27, D4.28 y D4.29 muestran la distribución geográfica de tales tendencias y predicen el sentido probable de los flujos de capital humano, o de la movilidad laboral, en el seno de los países de la Unión Europea. Aquellos países con una mayor demanda, en el horizonte 2020, de altas cualificaciones generada por las necesidades de su mercado laboral, atraerán a los jóvenes cualificados de otros países cuya demanda sea menos intensa (véase la figura D4.29). En el caso de España, la mayor demanda de cualificaciones intermedias requerirá, para ser bien atendida, un cambio sustantivo en la actual estructura de la oferta.

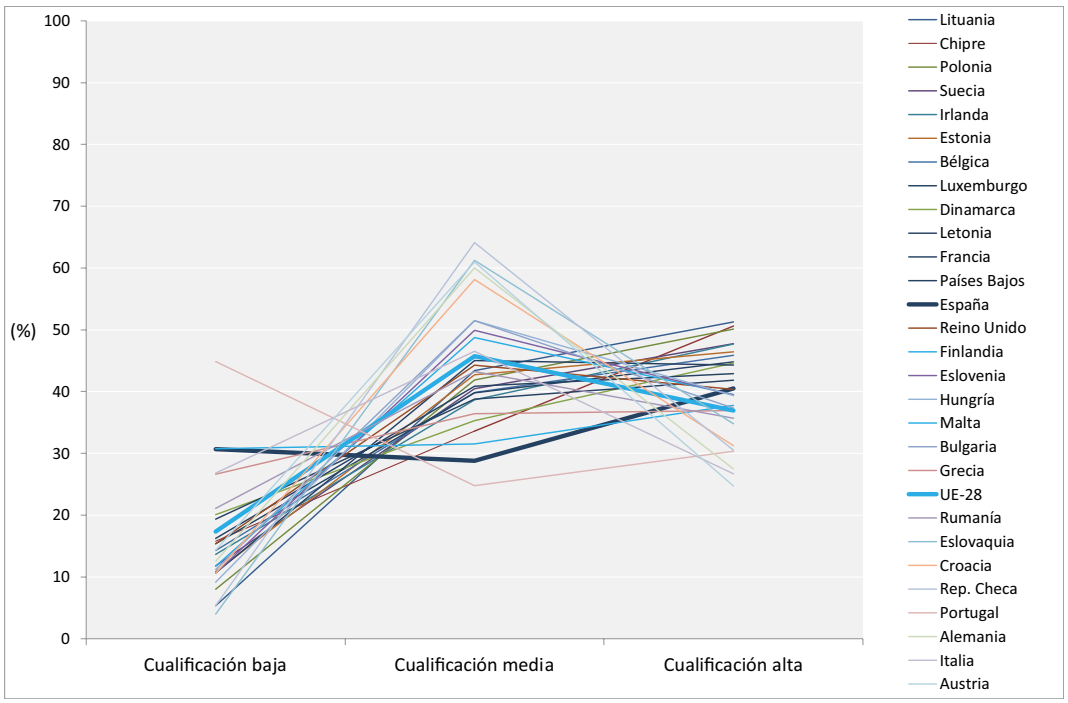
12. < http://www.cedefop.europa.eu >

Figura D4.26
Capacidades para el futuro mercado de trabajo. Distribución porcentual de los empleos por cualificaciones en los países de la Unión Europea. Años 2014 y 2020

Año 2014



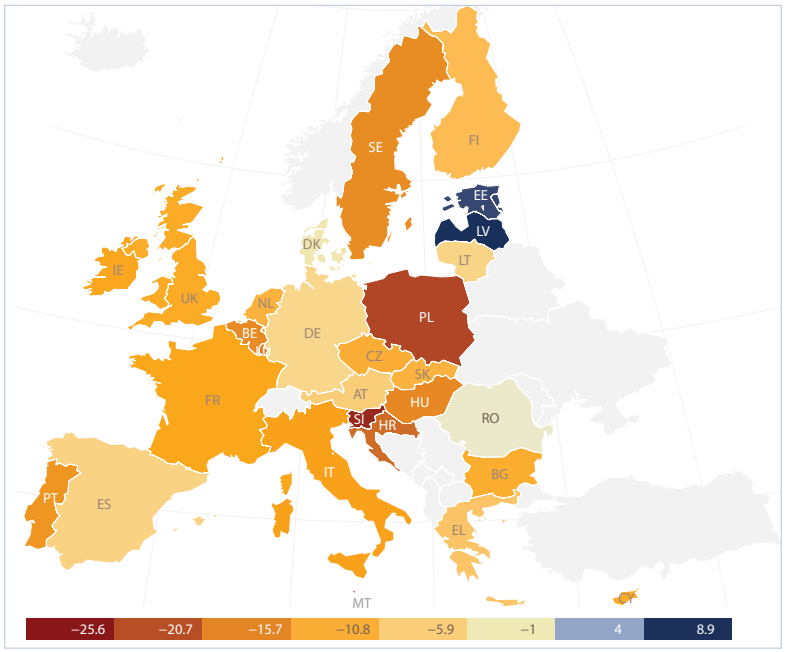
Año 2020



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d426.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Cedefop.

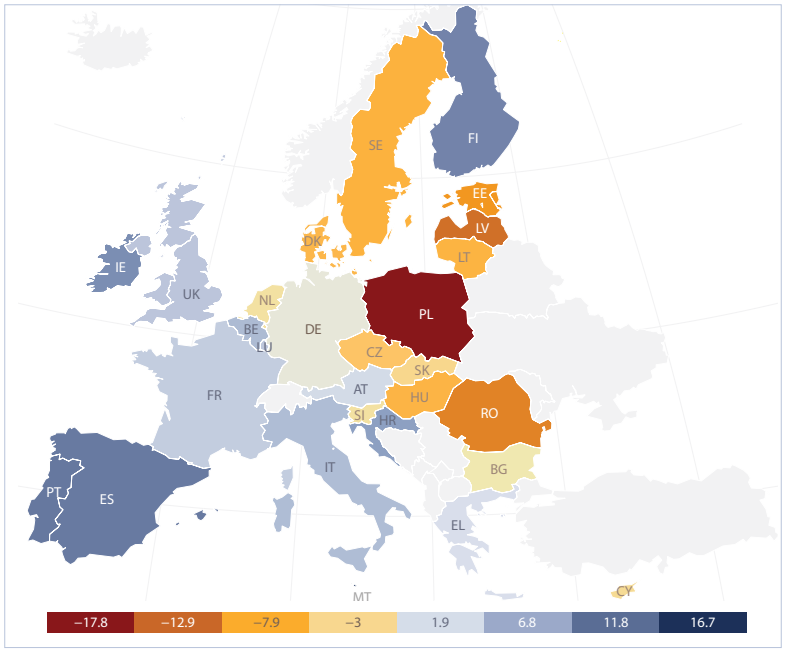
Figura D4.27
Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación baja entre 2014 y 2020



< http://goo.gl/IhPjsg >

Fuente: Cedefop.

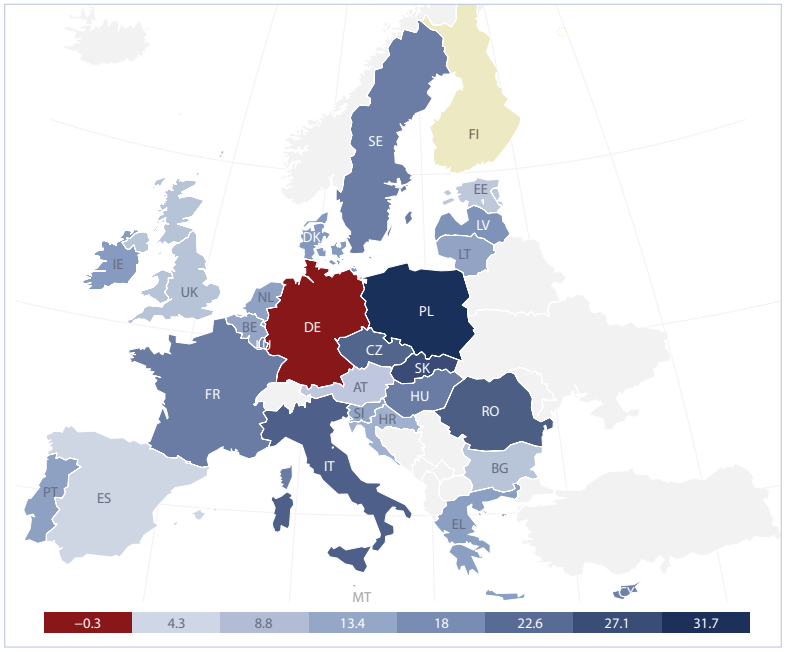
Figura D4.28
Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación media entre 2014 y 2020



< http://goo.gl/YNsUQ1 >

Fuente: Cedefop.

Figura D4.29
Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación alta entre 2014 y 2020



< http://goo.gl/AK6hlE >

Fuente: Cedefop.

D4.6. 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 el 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 2014, España presenta un 9,8 % de participación de personas adultas, entre 25 y 64 años, en actividades de educación y formación, frente al 10,7 % de la media de la Unión Europea.

Resultados en el ámbito nacional

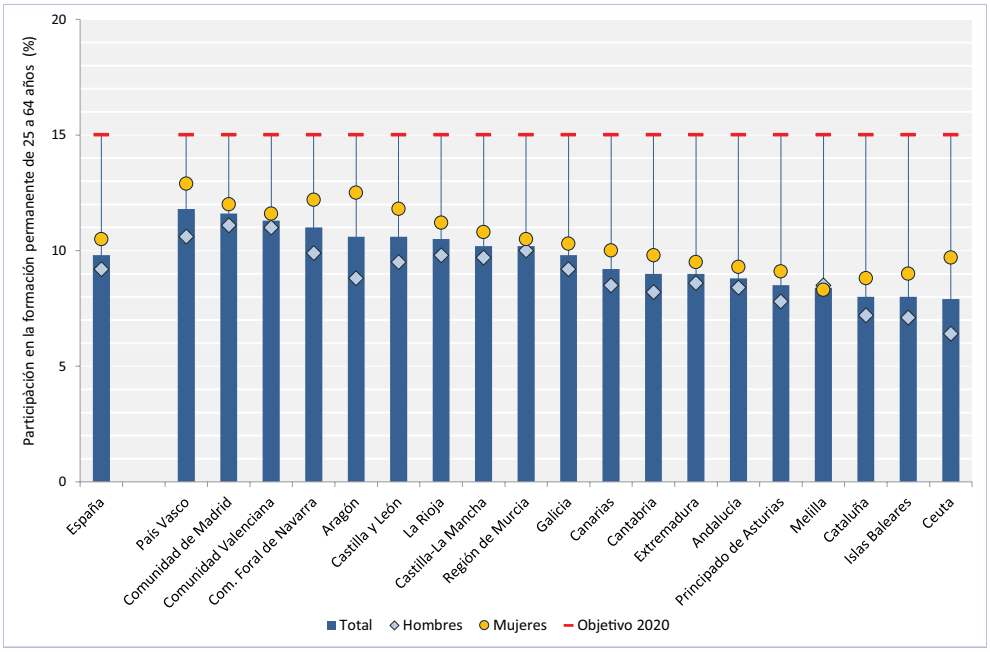
En la figura D4.30 se muestran las comunidades y ciudades autónomas ordenadas de menor a mayor en cuanto al porcentaje de la población de entre 25 y 64 años que en 2014 participaba en actividades de educación y formación, desagregado de acuerdo con la variable sexo. Las comunidades autónomas del País Vasco (11,8 %), la Comunidad de Madrid (11,6 %), la Comunidad Valenciana (11,3 %) y la Comunidad Foral de Navarra (11,0 %) son las cuatro comunidades autónomas que presentan los valores más altos para este indicador, por encima del 11 %. En el extremo opuesto, la ciudad autónoma de Melilla (8,4 %), Cataluña (8,0 %), Islas Baleares (8,0 %) y la ciudad autónoma de Ceuta (7,9 %) son los cuatro territorios que obtuvieron menos del 8,5 % en cuanto a la participación de personas adultas, de entre 25 y 64 años de edad, en actividades de educación y formación, en el año 2014.

En relación con los resultados según el sexo, en la figura D4.30 se aprecian cifras por lo general ligeramente superiores en mujeres que en hombres –excepto en la ciudad autónoma de Melilla–, que llegan a alcanzar en la ciudad autónoma de Ceuta y en Aragón una diferencia de más de 3 puntos porcentuales en favor de las mujeres. 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 era, en 2014, de 1,3 puntos (10,5 % en mujeres y 9,2 % en hombres).

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el conjunto de la Unión Europea este indicador alcanzó en 2014 el 10,7 %, a 4,3 puntos porcentuales por debajo del nivel de referencia del 15 %, establecido para el logro de los objetivos educativos Europa 2020, y a 0,9 puntos por encima de España.

Figura D4.30
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 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d430.pdf >

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

En 2014, los países de la Unión Europea que superaron el correspondiente nivel de referencia establecido (15 %) fueron: Dinamarca (31,7 %), Suecia (28,9 %), Finlandia (25,1 %), Francia (18,6 %) y Países Bajos (17,8 %). En el extremo opuesto, con un valor de esa tasa de participación de no más del tercio del nivel requerido, se encuentran: Polonia (4,0 %), Hungría (3,2 %), Grecia (3,0 %), Eslovaquia (3,0 %), Croacia (2,5 %), Bulgaria (1,8 %) y Rumanía (1,5 %). En una franja intermedia se sitúan: Austria (14,2 %), Luxemburgo (14,0 %), Eslovenia (11,9 %) y Estonia (11,5 %) con tasas de participación comprendidas entre el 15 % y el 10 %.

En todos los países, la participación en actividades de formación de las mujeres es superior a la de hombres y, en el conjunto de la Unión Europea, la tasa correspondiente alcanza el 11,6 %, frente al 9,8 % de los hombres (véase figura D4.31).

Factores que condicionan la participación en la formación permanente

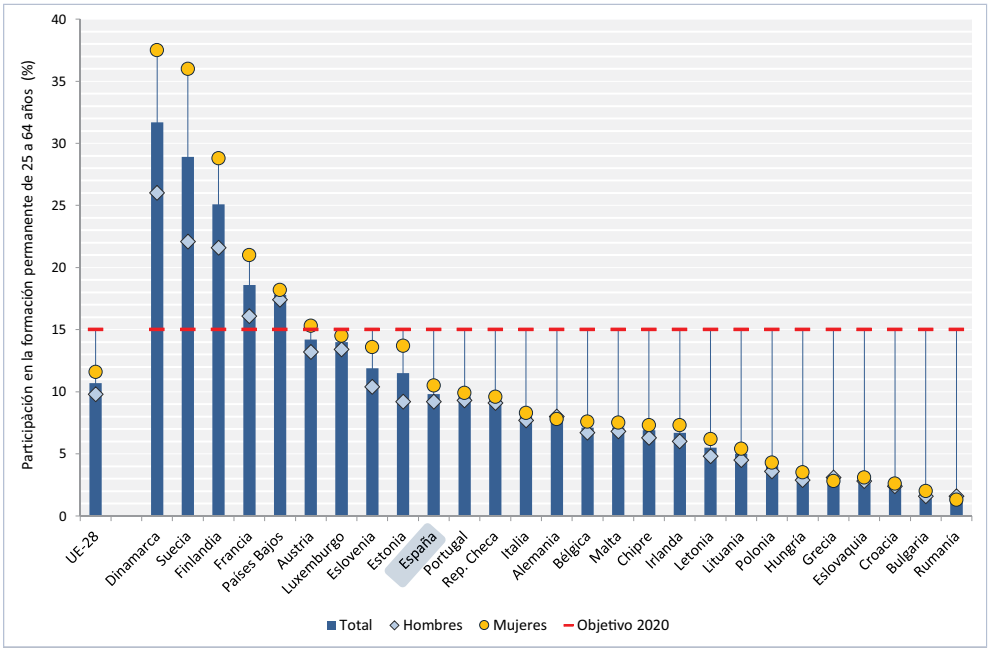
Entre los factores que condicionan la participación en la formación permanente cabe destacar el nivel de estudios y la situación laboral.

El nivel de estudios

Como se muestra en la figura D4.32, 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 y que goce, consiguientemente, de los correspondientes beneficios personales y económicos.

Atendiendo a los subgrupos de población de acuerdo con su nivel de formación, en España, el porcentaje de población adulta que participa en actividades formativas se limita al 3,8 % cuando la población de referencia es aquella cuyo máximo nivel educativo es el de educación secundaria inferior (CINE 2). Sin embargo, cuando se considera la población española con un nivel educativo de educación secundaria superior (CINE 3), su participación en actividades de formación alcanza el 9,6 %; porcentaje que se eleva al 17,5 % en el caso de que la población de referencia tenga estudios superiores (CINE 5-8). Con las debidas especificidades, es esta una tendencia general entre los países de la Unión Europea e indica hasta qué punto el grado de éxito de la educación inicial constituye un condicionante de la participación en la formación permanente.

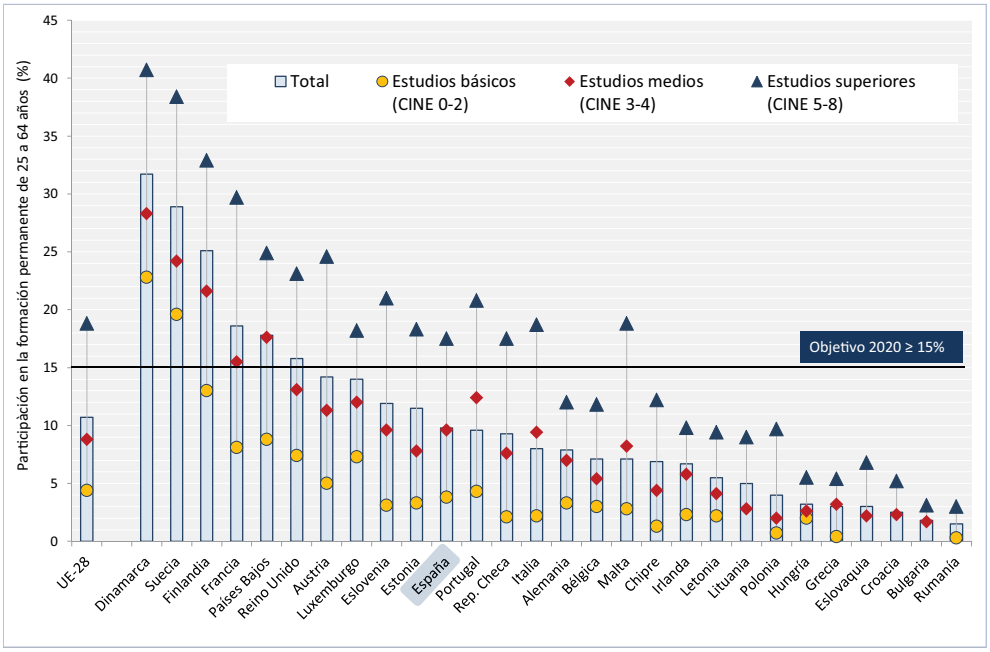
Figura D4.31
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d431.pdf >

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

Figura D4.32
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por nivel educativo. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d432.pdf >

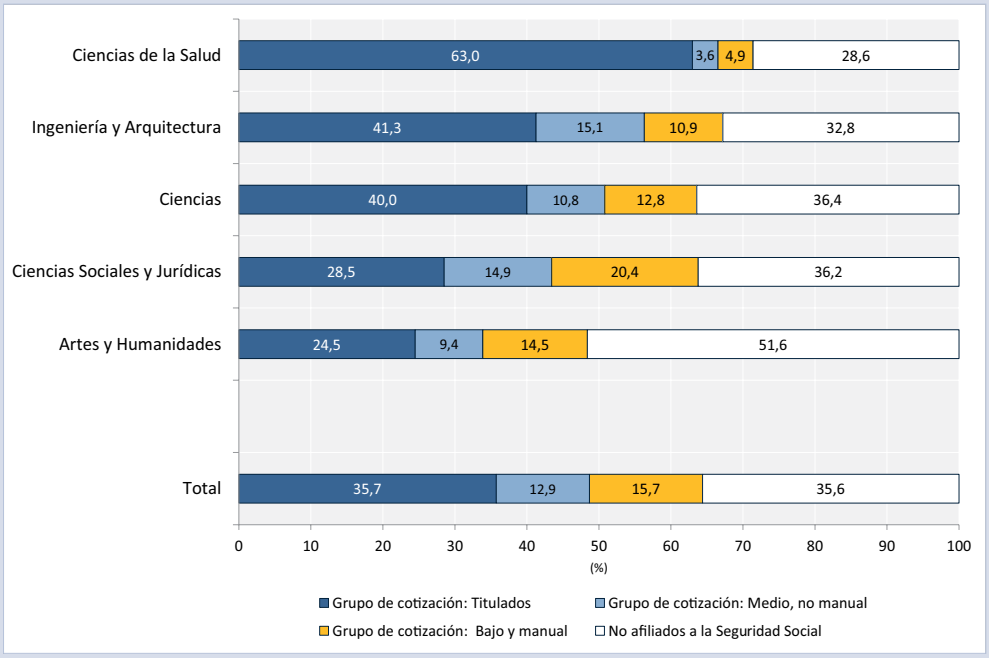
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat.

Cuadro D4.1
La inserción laboral de los egresados universitarios por campos de estudio

La elevación del nivel formativo de la población joven forma parte del impulso de mejora de los sistemas de educación y formación que la Unión Europea pretende a través de su estrategia ET 2020. Junto a ello, la mejora de la empleabilidad de los jóvenes se ha incorporado, asimismo, a los objetivos de logro asumidos por los diferentes países de la Unión para el horizonte 2020. Se trata no solo de incrementar la tasa de titulados en educación superior sino, a la vez, de mejorar su empleabilidad. Para ello, se hace imprescindible mejorar el ajuste entre la oferta de titulados y la demanda de cualificaciones y de competencias por parte del sistema productivo.

La figura adjunta muestra la distribución porcentual de los egresados universitarios en el curso 2009-2010 según el grupo de cotización a la Seguridad Social, por campos de estudio, en España; ha sido elaborada a partir de los datos de un estudio efectuado, en el año 2014, por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Dicha tabla hace referencia tanto a los graduados cotizantes como a los no cotizantes. Las cifras de los no cotizantes proporcionan una medida inversa de la empleabilidad. Así, el grupo de titulaciones de Artes y Humanidades es el que presenta en nuestro país las cifras más bajas de empleabilidad y el grupo de Ciencias de la Salud el que muestra las cifras más altas.

Distribución porcentual de los egresados universitarios en el curso 2009-2010 según el grupo de cotización a la Seguridad Social, por campos de estudio, en España. Año 2014



Fuente: Elaboración propia a partir del informe «Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social» del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. < http://goo.gl/C920Vy >

Pero, además, la información disponible, al distinguir por grupos de cotización entre el de los «Titulados», el de tipo «Medio, no manual» y el de tipo «Bajo y manual», permite profundizar, sobre una base empírica, en el grado de adecuación entre titulación y empleo para cada uno de los grupos de titulaciones considerados. Las cifras que se muestran en la figura indican el notable desajuste que presenta nuestro país entre oferta y demanda desde el punto de vista del mercado laboral. Cabe destacar, entre ellas, las proporciones significativas de graduados universitarios que, exceptuando los titulados en Ciencias de la Salud, están cotizando en el grupo de nivel bajo y actividad manual.

Indudablemente, en el contexto propio de un mercado de trabajo para los titulados superiores cada vez más internacionalizado y de una movilidad creciente en el seno del espacio común europeo, las cifras relativas a España no pueden considerarse como un condicionante absoluto al desarrollo de la vocación de los jóvenes españoles; pero indican, con toda claridad, la necesidad de poner a disposición de los estudiantes de Educación Secundaria una información suficientemente completa y realista sobre las salidas profesionales de los diferentes estudios y un sistema robusto y efectivo de orientación profesional, que les permita adoptar decisiones fundadas sobre su futuro y prepararlo acertadamente.

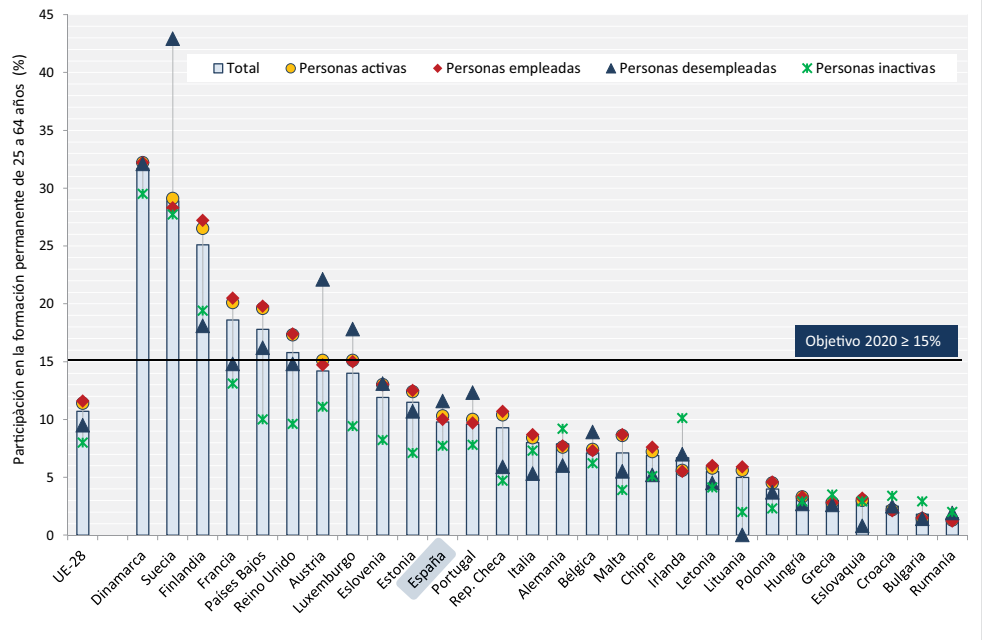
La situación laboral

La situación en relación con el empleo de las personas activas –personas en edad laboral y que muestran deseos de trabajar– resulta otro de los aspectos que se debe 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 D4.33 se puede apreciar que, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia entre las personas con empleo (ocupados) o sin empleo (desocupados) cuando se considera el porcentaje de estas personas en actividades de formación se reduce a 1,4 puntos –el 11,6 % de las personas empleadas en la Unión Europea participa en actividades de formación permanente, frente al 9,5 % de las personas sin empleo–. Sin embargo, los países de la Unión Europea muestran comportamientos diferentes a este respecto. En 17 de los 28 países, la probabilidad de participación en actividades de formación es superior en el caso de las personas con empleo; en los 11 restantes, entre los que se encuentra España, sucede lo contrario; es decir, el porcentaje de las personas en paro que participa en actividades de educación o de formación es 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 en paro (11,6 %) y las empleadas (10,0 %) es de 1,6 puntos. Suecia, con el 42,9 % de las personas desempleadas que participa en actividades de formación, y Austria, con el 22,1 %, son los dos países de la Unión en los que se observa 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. Además, en ambos países se advierte que la población en paro hace de la formación permanente una opción preferente, una estrategia masiva de recualificación.

Evolución de resultados

La evolución de la participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en la Unión Europea y en España, desde el año 2000 al 2014, se muestra en la figura D4.34. En ella se aprecia que, desde el año 2005 se mantienen las tasas de participación en ambos casos, aunque se observa un ligero crecimiento entre 2012 y 2014 en la Unión, y una ligera reducción entre 2013 y 2014 en España. Por ello, la tendencia observada permite predecir que, salvo actuaciones decididas al respecto, es poco probable que ni la Unión Europea ni España alcancen el nivel de referencia establecido en el marco ET 2020 para este indicador.

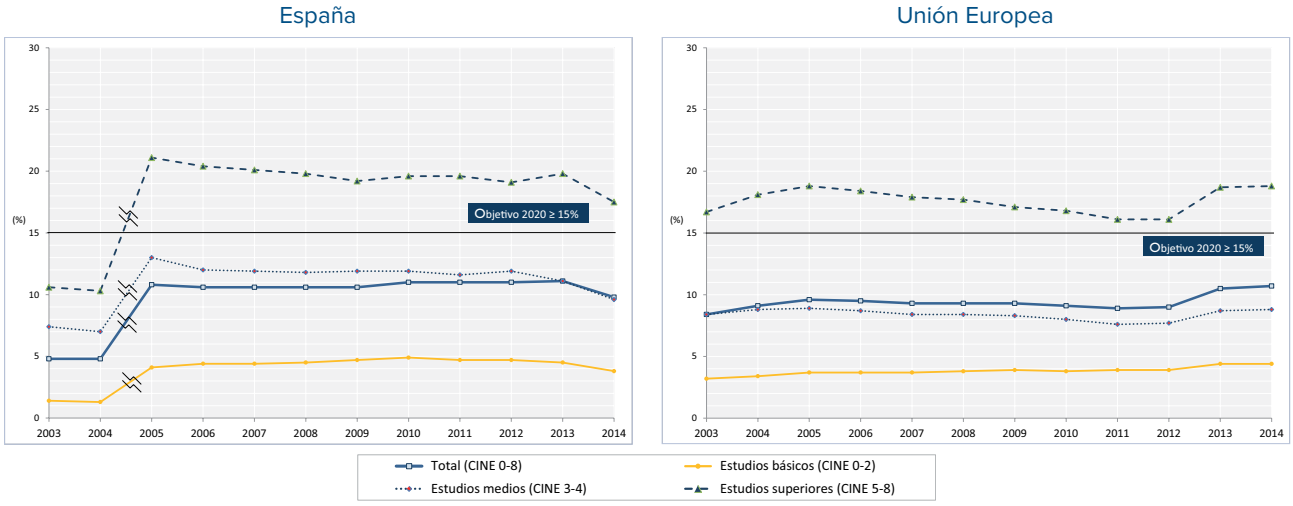
Figura D4.33
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en en los países de la Unión Europea por situación laboral. Año 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d433.pdf >

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

Figura D4.34
Evolución de la participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en la Unión Europea y en España según el nivel educativo. Años 2003 a 2014



< http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d434.pdf >

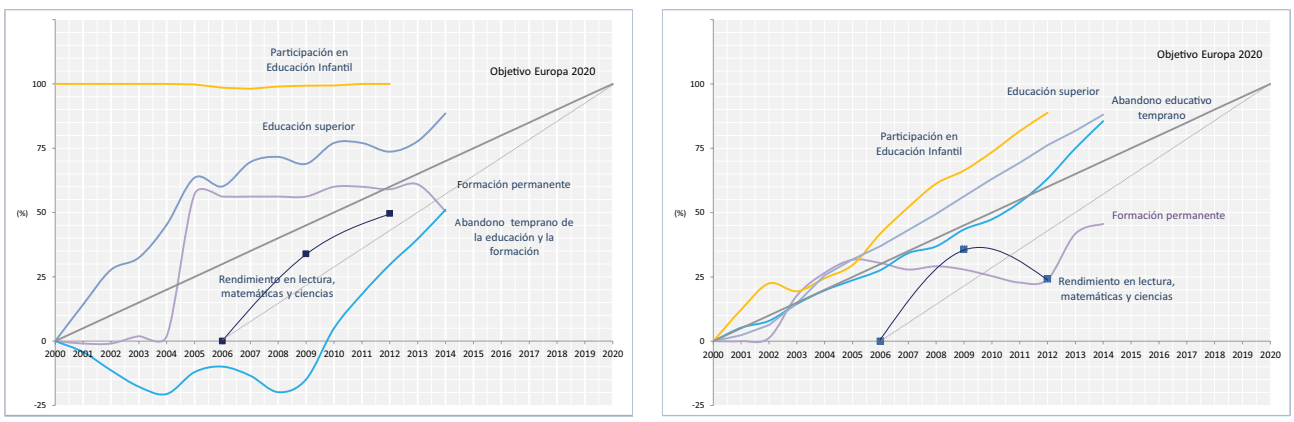
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la base de datos de PISA.

D4.7. Las trayectorias hacia el horizonte 2020

La figura D4.35 muestra la evolución, tanto para España como para la Unión Europea, en lo que va de siglo, de 5 de los 6 indicadores ET 2020 que tienen establecidos puntos de referencia y que están más directamente relacionados con la educación. Se emplea para ello un formato gráfico cuyo fundamento fue descrito con detalle en el INFORME 2013 y que facilita el seguimiento de los ritmos de avance para cada uno de los indicadores, con relación a lo que sería deseable (la línea diagonal representa la evolución conforme a un ritmo teórico y constante de avance que arranca en el año 2000 y desemboca, en 2020, en el correspondiente objetivo de logro establecido para el conjunto de la Unión).

En el caso español, la evolución verdaderamente preocupante –por la distancia con respecto a la línea diagonal– es la del abandono temprano de la educación y la formación. No obstante, la reducción de la exigencia del objetivo de logro, mediante la elevación del punto de referencia del 10 al 15 % para el caso concreto de España, suaviza la perspectiva y, por poco que se acierte en las políticas correctoras de dicho fenómeno, hace posible la consecución de dicho objetivo. Por otro lado, y como se ha señalado más arriba, el comportamiento del indica-

Figura D4.35
Evolución en España y en la Unión Europea de algunos de los indicadores establecidos en el marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). Años 2000 a 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de «Education and Training. Monitor 2014» de la Comisión Europea, PISA y Eurostat.

dor relativo a la formación permanente ha de ser objeto de especial atención a fin de procurar, cuando menos, converger con la citada línea diagonal. Como ya se advirtiera en el informe 2014 para el resto de los indicadores, y excepción hecha de lo relativo al indicador «Participación en educación infantil», cuya inercia asegura el logro del objetivo correspondiente, se hace necesario mantener el impulso y el pulso para no descarrilar en el último tramo de la ruta hacia 2020.

Capítulo E
Propuestas de mejora

E1 Para aumentar la eficiencia de la inversión educativa 513
E1.1. Basar las políticas educativas en evidencias 513
E1.2. Identificar las áreas de gasto educativo más productivas 515
E1.3. Prever las necesidades derivadas de la evolución del contexto y del sistema educativo 516
E1.4 Recuperar la inversión educativa 518

E2 Para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación 520
E2.1 Definir políticas eficaces que mejoren los procesos educativos y las transiciones entre las diferentes etapas de la educación escolar 520
E2.2 Mejorar la financiación del sistema educativo 522
E2.3 Incorporar la evaluación como instrumento de mejora 524
E2.4 Favorecer el desarrollo de la cultura emprendedora desde el sistema educativo 525
E2.5 Introducir modelos eficaces de transición de la educación al empleo 527

E3 Para robustecer la profesión docente 527
E3.1 Potenciar la profesión docente y establecer un estatuto profesional 527
E3.2 Mejorar los procesos de formación 529

E4. Para fortalecer la institución escolar 533
E4.1. Profesionalizar la dirección de los centros educativos 533
E4.2. Avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos 534

E5 Para incrementar la equidad y reforzar la cohesión social 535
E5.1 Priorizar las actuaciones de carácter compensatorio en entornos escolares socioeconómicamente desfavorecidos 535
E5.2 Promover las políticas que aceleren la corrección de la brecha de formación entre los jóvenes bien formados y los insuficientemente formados, en beneficio de estos últimos 536
E5.3 Incrementar el esfuerzo presupuestario y la eficacia en la concesión de becas y ayudas al estudio 537
E5.4 Reforzar la atención educativa de acuerdo con las necesidades individuales de los alumnos 538
E5.5 Favorecer las políticas de mejora de la convivencia en los centros educativos 541

E6 Para avanzar en la cohesión territorial 542
E6.1 Mejorar la coordinación y cooperación entre todas las Administraciones educativas para corregir desigualdades territoriales en materia educativa 542
E6.2 Promover iniciativas que permitan avanzar de forma efectiva hacia los objetivos de la estrategia europea ET 2020 542

E7 Para mejorar la oferta formativa adaptándola a las necesidades del alumnado y del sistema educativo 543
E7.1 En Educación Infantil 543
E7.2 En Bachillerato 543
E7.3 En Formación Profesional 544
E7.4 En enseñanzas de régimen especial 546
E7.5 En educación de personas adultas y en formación permanente 548

E8 Para avanzar en la equiparación entre la enseñanza pública y la enseñanza privada concertada 550
E8.1 En el ámbito normativo 550
E8.2 En el ámbito económico 550

E9 Para avanzar en la transparencia del sistema a través de la mejora de la información estadística 551
E9.1 Del ámbito escolar 551
E9.2 Del ámbito económico 552
E9.3 Del ámbito administrativo 552

E10 Para apoyar iniciativas de la comunidad educativa 553
E10.1 Favorecer los órganos colegiados de participación 553
E10.2 Favorecer la participación de los alumnos 555
E10.3 Favorecer la participación de las familias y del entorno social 557

E11 Varios 557

E. Propuestas de mejora

El artículo 4, apartado 3 de la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, aporta el fundamento normativo a este capítulo final del Informe. Las propuestas de mejora previstas en la referida norma complementan, en buena medida, el contenido de los capítulos anteriores y el presente capítulo recoge, probablemente más que ningún otro, las aportaciones individuales y de los diferentes grupos y sectores representados en el Pleno del Consejo Escolar del Estado. Estas aportaciones se han acomodado de un modo sistemático, en cuanto a forma y contenido, bajo la estructura de unos considerandos que preceden a las correspondientes recomendaciones. Se ha tratado así de fundamentar las propuestas y de vincularlas, tanto como ha sido posible, al contenido de los otros capítulos y a las evidencias en ellos expuestas que, a modo de fotografía compleja, permiten caracterizar y comprender el estado de nuestro sistema educativo.

Todas las propuestas de los consejeros que, en el libre juego de los apoyos democráticos –propio del Consejo– hayan dispuesto del suficiente consenso, han pasado a constituir el texto que, de una forma organizada, aquí se presenta. Por tal motivo, el capítulo E refleja, de un modo especial, la componente participativa que impregna todo el informe y que se expresa en este capítulo en términos tanto valorativos como propositivos.

Aquellas propuestas de mejora contenidas en ediciones anteriores del informe que, por su especial interés y por su vigencia, siguen reflejando preocupaciones notables del Consejo, se han incorporado, con un criterio muy selectivo, al presente capítulo, advirtiendo no obstante al lector de tal circunstancia.

Con la intención de hacer más evidente su significado, las diferentes propuestas de mejora se han estructurado atendiendo a su temática y con una referencia explícita a su finalidad, lo que permitirá a sus destinatarios y al lector en general centrarse selectivamente en sus particulares áreas prioritarias de interés.

Este conjunto de recomendaciones no es en modo alguno exhaustivo, pero se centra en un núcleo de cuestiones sobre el que los diferentes grupos, sectores o personas representados en el Consejo han logrado un consenso suficiente. Con ellas, el Consejo Escolar del Estado se dirige al Ministerio de Educación, a las Administraciones educativas y a la comunidad educativa, en general, con la intención última de promover el avance del sistema educativo español y su mejora cualitativa.

E1. Para aumentar la eficiencia de la inversión educativa

E1.1. Basar las políticas educativas en evidencias

Propuesta número 1

Considerando que:

- Investigadores, economistas de prestigio y organismos internacionales han identificado, sobre una base empírica, la mejora de los resultados del sistema educativo como un claro factor acelerador del crecimiento económico a medio y largo plazos.
- Los requerimientos del mercado laboral no son estáticos sino que cambian con el tiempo, y en las sociedades avanzadas lo están haciendo en el sentido de disminuir la demanda de competencias de bajo nivel de cualificación de su población activa y de aumentar la correspondiente a cualificaciones intermedias y superiores.
- En concreto, las previsiones de la Unión Europea para el futuro laboral de España, en el horizonte 2020, muestran que la demanda de trabajadores de baja cualificación formal en nuestro país seguirá disminuyendo y aumentará, sin embargo, la demanda de cualificaciones intermedias, lo que requerirá un cambio sustantivo en la estructura de la oferta.
- España presenta una tasa de titulados en Formación Profesional de grado medio situada casi 14 puntos por debajo de la correspondiente a la Unión Europea, lo que constituye un serio obstáculo para la adaptación de nuestro país a las exigencias de su sistema productivo.

- La información cuantitativa analizada en los últimos informes anuales del Consejo Escolar del Estado sobre el sistema educativo español señala el factor «nivel de educación y formación de la población joven» como una fuente sustantiva de desigualdad básica, expresada en términos de desempleo y de riesgo de pobreza y de exclusión social.
- De acuerdo con los datos disponibles, la elevación del nivel formativo de la población mejorará sus actitudes cívicas y sus comportamientos democráticos, incrementará su grado de salud física y de bienestar mental, y la protegerá frente al declive cognitivo de la vejez.
- Como viene subrayando el Consejo Escolar del Estado, las cifras de abandono educativo temprano –y la consiguiente brecha formativa de la población joven en España– no solo son aún elevadas, sino que resultan muy desiguales entre las diferentes comunidades autónomas y entre mujeres y hombres.
- El Parlamento Europeo, entre sus recomendaciones para reducir el fenómeno del abandono educativo temprano, ha sugerido que los Estados miembros «amplíen la asistencia obligatoria a la escuela hasta los 18 años».
- La aplicación de esa recomendación en nuestro país presenta un coste estimado que pudiera considerarse asequible, toda vez que se trataría únicamente de, por una parte, escolarizar en condiciones de gratuidad a los alumnos con edades iguales o inferiores a los 18 años que están actualmente desescolarizados, y, por otra, hacer gratuita la enseñanza secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de grado medio) para los ya escolarizados. Además, el consiguiente proceso de consolidación presupuestaria se iría produciendo, de manera progresiva, a lo largo del correspondiente periodo de implantación.
- La referida ampliación de la obligatoriedad habría de ser compensada con un incremento de la libertad individual en la elección de diferentes vías formativas y de una mayor flexibilidad en la organización de sus enseñanzas.
- Se dispone de evidencia empírica sólida que muestra, por un lado, que un año extra de experiencia escolar en la educación secundaria superior produce, en promedio, un incremento en los ingresos anuales del individuo de hasta el 12 %; y, por otro, que los ingresos no percibidos por efecto del abandono educativo temprano son entre tres y seis veces superiores a los no percibidos por permanecer en el sistema escolar.
- Todo lo anterior indica que podría tratarse de una inversión rentable, pues disminuiría considerablemente el abandono educativo temprano, mejoraría el nivel formativo de nuestros jóvenes y su nivel de ingresos futuros, reduciría la brecha de formación, atemperaría las notables diferencias existentes al respecto entre comunidades autónomas, mejoraría la atención a las demandas futuras de nuestro sistema productivo y contraería el gasto futuro asociado a las políticas activas de empleo dirigidas a los jóvenes.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Extender la edad de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años y situar en el 85 % de cada cohorte de edad la cifra de jóvenes que han de alcanzar, cuando menos, el nivel correspondiente a la educación secundaria superior.
- Compatibilizar el carácter obligatorio de las enseñanzas con la actual posibilidad de incorporación al mundo laboral a los 16 años, mediante la articulación de sistemas flexibles que faciliten, a partir de dicha edad, la conciliación entre formación y empleo. Dichos sistemas potenciarían modelos ya existentes (formación profesional dual, contratos para la formación y el aprendizaje, turnos vespertinos, enseñanzas a distancia o semipresenciales, etc.) y establecerían, además, soluciones novedosas (horarios o calendarios adaptados, articulación de sistemas modulares de contenidos centrados en proyectos, etc.).
- Iniciar, tan pronto como sea posible, el proceso de implantación progresiva de esta medida, a fin de no postergar sus beneficios personales, sociales y económicos.
- Considerarla como una 'política de Estado' que facilite un sólido punto de anclaje para un consenso básico entre las diferentes fuerzas políticas, con la finalidad de preparar acertadamente, para el país y para sus nuevas generaciones, un futuro mejor.

Propuesta número 2

Considerando que:

- Los cambios producidos en el contexto global afectarán, aún con mayor intensidad, a la generación que, en el momento actual, asiste a las aulas de nuestras escuelas infantiles.
- El avance de la sociedad basada en el conocimiento traslada a los sistemas de educación y formación nuevas exigencias de calidad, por constituir uno de sus pilares esenciales.
- El grado de previsión, de anticipación y de acierto de las políticas públicas en materia educativa constituye, por ello, un elemento esencial para la preparación del futuro.
- Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en sus INFORMES anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Mejorar la definición de las prioridades de la acción política de modo que las Administraciones educativas otorguen la mayor importancia a ese número reducido de factores cuya influencia sobre los resultados escolares sabemos que es máxima.
- Basar, tanto como sea posible, las políticas educativas en evidencias empíricas que aporten un mayor grado de seguridad sobre la pertinencia de su concepción y sobre las expectativas de sus resultados.
- Evaluar el impacto de las políticas educativas a fin de poder corregir los errores detectados y reorientar, cuando proceda, las actuaciones, mejorando la eficiencia de la inversión educativa.

E1.2. Identificar las áreas de gasto educativo más productivas

Propuesta número 3

Considerando que:

- Diferentes informes han demostrado la influencia de la Educación Infantil en la trayectoria escolar del alumnado; según los datos del informe PISA 2012, los estudiantes que iniciaron su escolarización en Educación Infantil logran una puntuación significativamente superior en comparación con los que lo hicieron en Educación Primaria. Además se aprecia una disminución de la probabilidad de repetir curso en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.
- Por otra parte, la escolaridad infantil constituye un factor importante en el logro de la conciliación familiar.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Aprovechar los recursos de financiación en la educación de 0–3 años para favorecer el éxito académico posterior y potenciar la conciliación de la vida familiar. Para ello es necesario asegurar la oferta educativa a través de la cooperación de la Administración pública con entidades privadas, a través de la financiación de las plazas de Educación Infantil privadas, con la finalidad de contribuir favorecer el éxito escolar y la conciliación de la vida laboral y familiar, así como los recursos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Propuesta número 4

Considerando que:

- En relación con la libertad de elección de las familias, el pleno ejercicio de este derecho fundamental exige el más absoluto respeto de la libertad de creación y dirección de centros que permita a los padres acudir a los centros docentes con sistemas pedagógicos y proyectos educativos por los que ellos opten libremente.
- La programación educativa debe articularse, considerando y garantizando, en todo caso, los derechos fundamentales de todos a la educación, a la igualdad de oportunidades y al ejercicio de la libertad de elección de centro.

– Asimismo, para que la libertad de elección de los padres sea posible, es necesario que exista una pluralidad de proyectos educativos.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Impulsar la libertad de enseñanza, garantizando las bases para que se pueda dar la libertad de las familias para elegir, en un marco de igualdad de oportunidades.

– Hacer efectiva esta libertad generando las condiciones necesarias para que exista.

E1.3. Prever las necesidades derivadas de la evolución del contexto y del sistema educativo

Propuesta número 5

Considerando que:

– Las series temporales analizadas en el presente informe revelan una tendencia sostenida al alza de las tasas brutas de titulación en Bachillerato, en enseñanzas profesionales de grado medio y en enseñanzas profesionales de grado superior.

– La anterior evidencia es compatible con una respuesta adaptativa de los alumnos y de sus familias a la fuerte contracción de la demanda laboral de bajos niveles de cualificación y a los desafíos que plantea el nuevo contexto económico.

– Es imprescindible no desaprovechar, en ningún caso y bajo ningún pretexto, ese impulso individual en favor de la formación y la cualificación, sino antes bien reforzarlo.

– Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en informes anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Asegurar una oferta de plazas de las enseñanzas postobligatorias capaz de satisfacer plenamente la demanda.

– Hacer las previsiones económicas oportunas a fin de asumir con eficiencia, pero también con suficiencia, las necesidades derivadas de la incorporación al sistema reglado postobligatorio de todos aquellos alumnos que, de otra forma, lo abandonarían prematuramente, y de aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

– Organizar en los centros educativos sólidos «programas de orientación», que contengan campañas, charlas y visitas, y que estén dirigidos a concienciar a los alumnos de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de las ventajas de proseguir su formación y de sus diferentes opciones y posibilidades, con especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

Propuesta número 6

Considerando que:

– En España la tasa de abandono temprano de la educación y formación –en adelante, abandono educativo temprano– alcanzaba el 21,9 % en 2014, cifra lejana del punto de referencia del 10 % establecido con carácter general en la estrategia europea ET 2020, y a 6,9 puntos porcentuales por encima del nivel específicamente asignado a España (15 %) para el año 2020.

– El abandono escolar es un proceso que comienza en Educación Primaria, por lo cual ya en esta etapa se debería empezar a intervenir.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y al resto de las Administraciones educativas, rebajar la ratio de alumnos por aula, dotar suficientemente de profesorado a los centros que posibiliten los desdobles de aulas o por nivel curricular, mejorar e invertir en programas de éxito y refuerzo escolar, y dotar a los centros

escolares de plena autonomía organizativa y pedagógica para adaptar a la realidad cultural y socioeconómica de su alumnado lo establecido en las leyes orgánicas o en sus normas de desarrollo en el nivel tanto estatal como autonómico.

- En todas las etapas y niveles, actuar en cuatro campos simultáneamente:
  - Invertir en programas de mejora del rendimiento escolar del alumno, coordinados por el MECD y en colaboración con las comunidades autónomas.
  - Invertir en TIC y educación a distancia con el propósito de modernizar el sistema educativo.
  - Establecer un plan estratégico de Formación Profesional que permita mejorar la vinculación de las empresas con el sistema educativo, y que se busque un amplio consenso entre gobierno central, gobiernos autonómicos, representantes empresariales, centros de formación, sindicatos y comunidad educativa para la mejora de la Formación Profesional.
  - Mejorar las condiciones sociolaborales del profesorado, como aconseja la UNESCO en su estudio sobre la situación y estrategias educativas para alcanzar los objetivos propuestos para el 2020.
- En todo caso, el Consejo Escolar del Estado insta a las diferentes Administraciones educativas a elaborar planes de prevención y lucha contra el fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema educativo que asuman, entre otras, las siguientes medidas: el refuerzo de la tutoría y de la orientación escolar, apoyos educativos, desdobles, reducción de las ratios, dotación de más profesorado en los centros, y asistentes y educadores sociales en donde sean necesarios.

Propuesta número 7

Considerando que:

- La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece como instrumentos para conseguir los fines del sistema educativo, entre otros, los siguientes:
  - Las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada que se constituyan.
  - El diálogo y la negociación han de ser instrumentos habituales que contribuyan a la mejora del sistema educativo.
- El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha dificultado la consecución de los fines del sistema educativo al no promover el diálogo y negociación, ya que no ha convocado ni una sola vez, pese a haber sido solicitada reiteradamente desde el año 2012, la Mesa de la Enseñanza Concertada que, formada por los representantes de los trabajadores, de las patronales de la enseñanza concertada y el propio Ministerio, venía reuniéndose con normalidad.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que proceda a convocar la Mesa de la Enseñanza Concertada para abordar los temas relacionados específicamente con el sector, así como cualquier otro del sistema educativo que tuviera incidencia en el mismo, estableciendo un marco de diálogo fluido con los agentes sociales.

Propuesta número 8

Considerando que:

- La financiación básica de los centros concertados que se establece en los Presupuestos Generales del Estado en los módulos económicos de los conciertos educativos resulta insuficiente.
- La disposición adicional vigésimao novena de la LOE permitió la constitución de una Comisión en el seno de la Conferencia Sectorial y con participación de 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 y valoración del coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad.

– Dicha comisión interrumpió sus trabajos en el año 2011 y no ha sido convocada desde entonces por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que proceda a convocar la Comisión prevista en la disposición adicional vigésima novena de la LOE con el fin de que se pueda determinar la financiación que debe adjudicarse a los módulos económicos de los conciertos educativos y establecer la gratuidad a coste real del puesto escolar.

Propuesta número 9

Considerando que:

– En relación con la red de centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas postobligatorias, de acuerdo con los datos aportados en este INFORME (apartado B3), es importante destacar la labor que realizan los centros privados concertados debido, en gran parte, al régimen de concierto que poseen. Sin dicho régimen jurídico (la Constitución española, la LODE, la LOE y el Reglamento de Conciertos) gran parte de este importante desarrollo social no se podría haber realizado.

– Los distintos centros privados que han accedido a este concierto de acuerdo con la normativa educativa durante los últimos treinta años. Muchos de estos centros privados accedieron al régimen de conciertos cuando previamente gozaban de subvenciones públicas; otros, una minoría, han accedido de acuerdo con la normativa de conciertos.

– Otro aspecto importante a destacar e impulsar es el trabajo de cohesión social que se realiza por parte de los centros privados concertados de Formación Profesional en el desarrollo e implantación de la Formación Profesional en todas las zonas del país.

– El papel que puede jugar toda la Formación Profesional en la nueva situación económica del país.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que tanto el Gobierno como las distintas comunidades autónomas lleven a cabo políticas y planes de actuación que den lugar a una consolidación de la red de centros sostenidos con fondos públicos, ayudándoles en su desarrollo, eficacia y crecimiento.

E1.4. Recuperar la inversión educativa

Propuesta número 10

Considerando que:

– La Ley de Presupuestos Generales para el año 2014 destinaba 2.264 millones de euros para educación, lo que supone un aumento en el presupuesto de gasto de educación de un 11,3 % con respecto al 2013. no obstante, en 2013 esta cantidad era de 2.034 millones de euros y sufrió un recorte de un 12,3 % con respecto al presupuesto de 2012, por lo que a pesar del incremento presupuestario en 2014, sigue sin recuperarse de los recortes continuados que ha venido sufriendo la educación (véase la tabla B1.4).

– En el total de las comunidades autónomas se ha producido una reducción del 1,4 % (véase la tabla B1.5), que junto con la que se sufrió en 2013 de un 7,2 % del presupuesto de gasto público destinando a educación con respecto al ejercicio 2012, supone un año más continuado de recortes. Además se mantienen diferencias significativas relativas al gasto educativo entre las comunidades autónomas (véase la tabla B1.5).

– Considerando el conjunto de todos los niveles educativos, España obtiene para 2011 una cifra de gasto público en educación, en relación con su PIB, del 4,8 %, es decir, 5 décimas por debajo de la media de la Unión Europea (5,3 %) y se sitúa en la posición décima novena cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos (véase la tabla B1.14).

– La educación constituye uno de los pilares constitucionales que integran el Estado de Bienestar, que debe ser garantizada por los poderes públicos sin merma de su calidad. Por ello, las políticas que reducen el gasto público en educación afectan directamente a las perspectivas de crecimiento económico y de cohesión social.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A pesar de la crisis económica y financiera que atraviesa nuestro país tanto al Estado como a las comunidades autónomas, que aumenten las partidas destinadas a educación hasta alcanzar como mínimo el porcentaje destinado por la UE-28, tendente progresivamente a alcanzar a los países que ocupan los primeros puestos en cuanto a mayor gasto.

– Que se establezca un suelo mínimo de inversión público y un fondo de cohesión interterritorial, que asegure una educación en equidad y calidad con iguales garantías en todas las comunidades autónomas.

– Que se tengan en cuenta todas las recomendaciones internacionales (OCDE, Internacional de la Educación[1], etc.), que aconsejan dejar la educación al margen de los ajustes presupuestarios, priorizándola como inversión de futuro.

Propuesta número 11

Considerando que:

– A pesar del ligero incremento que ha experimentado el programa 321N, destinado a formación permanente del profesorado en los Presupuestos Generales del Estado para el 2014 con respecto al 2013 (véase la tabla B1.4), el recorte que viene sufriendo este programa resulta preocupante. En los presupuestos correspondientes al ejercicio 2013, la cantidad destinada a este programa sufrió una reducción del 18,2 % con respecto al año 2012, que se sumó a los grandes recortes de los años anteriores. En el 2011 se destinaron 52.332 miles de euros para este programa y en el 2012 quedó reducido alarmantemente a una cantidad de 4.216 miles de euros, una disminución del 91,9 %.

– Asimismo, se observa una reducción económica en la partida dirigida a la formación permanente del profesorado en los presupuestos de las comunidades autónomas.

– La actualización del personal docente y su formación inciden directamente en la calidad de los aprendizajes y en los resultados de la educación. Ello concierne no solo a los presupuestos del Estado sino también a los de las comunidades autónomas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Aumentar la inversión en formación del profesorado tanto inicial como permanente.

Propuesta número 12

Considerando que:

– El Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE, 21 de abril de 2012) y el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad (BOE, 14 de julio de 2012), afectaron negativamente a las condiciones laborales de los docentes en cuanto a la jornada lectiva, las ratios de las aulas en las que imparte clase, la reducción hasta el 10 % de la tasa de reposición de efectivos docentes durante tres años (que en la actualidad llega al 50 %), la sustitución del profesorado, la supresión de la paga extraordinaria de Navidad de 2012, la eliminación de complementos retributivos, entre otros muchos perjuicios, todos ellos incidieron negativamente en la propia calidad de la enseñanza.

– Las Leyes de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013 y 2014 recogían en su articulado, al igual que para el año 2012, que la tasa de reposición de efectivos se fijara en el 10 %.

1. < http://www.ei-ie.org >

– Según los datos de estadística que figuran en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en las enseñanzas de régimen general el número de alumnas y de alumnos en centros públicos entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014 ha aumentado en 240.374, en tanto que el número de docentes ha disminuido en cerca de 20.000 (19.994). De igual manera ocurre en el caso de las enseñanzas de régimen especial, puesto que el alumnado se ha incrementado en 69.376 personas y el profesorado ha disminuido en 315.

– El Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad, ha sido, en gran medida, la causa de esta pérdida de docentes en la enseñanza pública desde que fueron promulgados, y no tiene ningún sentido mantenerlos en vigor ante el anuncio reiterado por parte del Gobierno de la recuperación económica en nuestro país.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Gobierno de España, que derogue el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad, y elimine la actual tasa de reposición de efectivos, y a las Administraciones educativas, como una cuestión primordial, que hagan una amplia oferta de empleo público en educación, sacando a concurso oposición todas las vacantes originadas tanto por jubilación como por necesidades de servicio.

– A las Administraciones educativas, que promuevan una amplia oferta de empleo público en educación, sacando a concurso oposición todas las vacantes originadas, tanto por jubilación como por necesidades de servicio.

E2. Para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación

E2.1. Definir políticas eficaces que mejoren los procesos educativos y las transiciones entre las diferentes etapas de la educación escolar

Propuesta número 13

Considerando que:

– El acuerdo social y político en cuestiones fundamentales de Estado es un signo de una sociedad democrática madura que mira al interés general y a largo plazo, por encima de intereses particulares o cortoplacistas.

– La educación es una materia necesitada de un consenso básico que permita establecer una visión y una estrategia sólidas que dinamicen y fortalezcan nuestro sistema educativo.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A los poderes públicos y a las organizaciones sociales y civiles, que promuevan un acuerdo o pacto por la educación para la mejora de la calidad, igualdad y libertad en la educación, que establezca objetivos y medidas compartidos y promueva la estabilidad de nuestro sistema educativo.

< Voto particular n.º 3 >

Propuesta número 14

Considerando que:

– Las virtudes clásicas y los valores de la esfera de la voluntad –tales como el esfuerzo, la perseverancia, la capacidad para postergar las recompensas o la autoexigencia– ejercen una influencia sobre el rendimiento escolar empíricamente demostrada en estudios internacionales.

– El contexto presente requiere de las personas en formación el desarrollo de dichos valores pero, sin embargo, no facilita en modo alguno su consolidación.

– El medio escolar constituye un entorno idóneo para la formación en hábitos que contribuyan a esos aspectos del carácter de la persona que resultan decisivos para la vida adulta.

– Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en INFORMES anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Difundir entre el profesorado y entre las familias las bases empíricas en las que reposan las evidencias que vinculan las virtudes aristotélicas con el éxito escolar.

– Promover la reflexión sobre los beneficios sociales del compromiso individual con este tipo de valores.

– Establecer políticas, a nivel de los centros escolares y a través de sus proyectos educativos, que comporten la promoción deliberada, organizada e intencional de estos valores.

– Promover la cooperación entre familia y escuela a fin de lograr una acción coordinada y colaborativa para el desarrollo de esta clase de valores en hijos y alumnos.

< Voto particular n.º 4 >

Propuesta número 15

Considerando que:

– En España la tasa de abandono temprano de la educación y formación alcanzaba el 21,9 % en 2014, cifra lejana del punto de referencia del 10 % establecido con carácter general en la estrategia europea ET 2020, y a 6,9 puntos porcentuales por encima del nivel específicamente asignado a España (15 %) para el año 2020 (véase la tabla D4.1).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Que se promuevan medidas para reducir los índices de fracaso escolar y de abandono educativo temprano, tales como:

– Reducir las ratios en todas las etapas educativas con el fin de poder realizar una enseñanza más individualizada. Incrementar los programas y las plantillas de profesorado con el fin de incrementar los recursos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, y para los alumnos de incorporación tardía a nuestro sistema educativo.

– Reforzar las medidas de atención a la diversidad y los recursos de apoyo al alumnado de educación primaria y secundaria, así como en las etapas postobligatorias, de modo que su inexistencia no disuada de continuar con un mayor nivel de formación.

– Promover un sistema efectivo de información y orientación académica y profesional a lo largo del proceso educativo.

– Aumentar la inversión en becas y ayudas al estudio, con el objetivo de reducir los índices de abandono educativo temprano.

Propuesta número 16

Considerando que:

– De conformidad con la LOMCE, es el Estado el que determina los contenidos, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación y el horario mínimo lectivo de las asignaturas troncales en Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como los estándares evaluables, los criterios de evaluación y el grado de adquisición de las competencias en las asignaturas específicas.

– La LOMCE establece un currículo excesivamente regulado y uniforme. Esto reduce el grado de autonomía de los centros y propicia la selección del alumnado y la especialización de los centros.

– La LOMCE se preocupa fundamentalmente de los aspectos cuantitativos del currículo y de un grupo determinado de materias, pero no se ocupa de cómo se dinamiza y se adapta a las necesidades y características del alumnado.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Establecer un currículo más flexible (aunque riguroso) introduciendo nuevas metodologías, nuevos conocimientos y una nueva organización de los tiempos y objetivos que amplíen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sin olvidarse de la importancia que en el desarrollo del mismo tiene el profesorado.

– Que las competencias básicas no queden reducidas a dos, competencia lingüística y competencia matemática, considerando otros aspectos importantes para el desarrollo integral del alumnado, como la competencia social y ciudadana, cultural y artística, etc.

– Que la formación del alumnado sea integral y no encaminada únicamente a la superación de las pruebas externas.

< Voto particular n.º 5 >

Propuesta número 17

Considerando que:

– Los programas de fomento a la ciencia y las matemáticas son fundamentales para el impulso de la I+D+i.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, crear una línea de actuación específica de fomento de la ciencia y de las matemáticas en el sistema educativo.

– Promover programas de fomento de disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM–*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

– Acompañar el fomento de estas disciplinas con aquellas otras que proporcionen la formación integral de los ciudadanos.

E2.2. Mejorar la financiación del sistema educativo

Propuesta número 18

Considerando que:

– En el año 2013 el gasto medio anual de una familia española ascendía a 27.098 euros, un 3,7 % menos que el año anterior. En la tabla B2.6 se muestra su distribución entre los doce grupos de gasto en los que los clasifica la referida encuesta.

– Todos los grupos de gasto experimentaron disminuciones en dicho periodo, excepto el «10. Enseñanza», que aumentó un 8,6 %, aunque sigue registrando, no obstante, el mínimo valor de entre ellos, 360,6 euros, lo que equivale al 1,3 % del total del gasto.

– El artículo 27 de la Constitución española establece la educación obligatoria y gratuita como un derecho fundamental de los ciudadanos, significativo para el desarrollo de la sociedad.

– Dicha gratuidad debe alcanzar no solo a la impartición de la enseñanza, sino también a aquellos materiales que se utilicen de forma habitual en la misma.

– Los libros de texto y el material curricular, a día de hoy, constituyen una herramienta de aprendizaje utilizada asiduamente en el proceso de enseñanza.

- Pese a los cambios previstos en el currículo escolar, muchos libros de texto que se utilizan en la actualidad pueden seguir siendo útiles y es una obligación social mantenerlos vigentes el máximo tiempo posible, máxime en el contexto socioeconómico actual.
- Existen grandes dificultades en las familias para asumir los costes impuestos por la adquisición de los libros de texto y materiales, agravadas por la reducción, e incluso eliminación, de ayudas específicas para ello.
- Los bancos de libros que se han creado suponen un capital social que debe ser mantenido, respetado y defendido.
- El modelo de préstamo favorece la solidaridad y el respeto por lo ajeno, fomentando en el alumnado hábitos de responsabilidad, cuidado y respeto hacia el material escolar, favoreciendo también el respeto al medio ambiente, a la vez que preserva fuentes de energía y materias primas no renovables.
- En el curso 2012-2013 se produjo un descenso de los importes destinados a becas para libros y material por el Ministerio en un 24,6 % y por las comunidades autónomas en un 10,5 % (figura C3.27), descendiendo en un 35,5 % en los beneficiarios de estas ayudas (figura C3.28).
- La Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, en su sesión del día 29 de mayo de 2014, elevó una propuesta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en este mismo sentido.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que impulse un acuerdo en todos los foros donde sea oportuno, especialmente en el seno de la Conferencia Sectorial, así como a que ejerza sus competencias en lo que sea necesario para:

- Garantizar la gratuidad total de la enseñanza básica y en la Educación Infantil, de manera que las familias no tengan que aportar cantidad alguna por libros de texto u otros materiales de carácter didáctico o curricular necesarios para que sus hijos e hijas reciban dicha enseñanza, y se logre una financiación adecuada a la total gratuidad en todos los centros sostenidos con fondos públicos.
- Garantizar, en tanto no se cumpla íntegramente el mandato constitucional de gratuidad de la enseñanza básica, la existencia de un sistema de ayudas dotado de la suficiente financiación para que, sin concurrencia competitiva, contribuya a asegurar la adquisición de libros de texto y otros materiales curriculares y didácticos para todo el alumnado que lo necesite, incluidos libros y materiales adaptados, en igualdad de derechos con independencia del territorio en que resida o curse estudios, y teniendo en cuenta para ello los umbrales de renta establecidos para las becas y ayudas al estudio de carácter general.
- Mantener un mínimo de cinco cursos escolares los libros de texto, salvo que existan razones pedagógicas fundadas, valoradas por los centros educativos, que lo desaconsejen por el bien del alumnado y que, previamente al momento del cambio, dichas razones se pongan en conocimiento de las familias por parte de los centros educativos.
- Emitir una nueva normativa que favorezca y facilite la creación y gestión de los bancos de libros en los centros educativos para conseguir que todo el alumnado pueda disponer de ellos bajo la fórmula de préstamo, o intercambio, y reutilización.
- Promover que las Administraciones educativas soliciten a las familias de cada centro educativo que cedan los libros a los bancos correspondientes, una vez que haya finalizado el curso escolar, y siempre que los alumnos estén en condición de progresar al curso siguiente.
- Fomentar y reconocer la elaboración de materiales curriculares y didácticos por parte del profesorado como línea de actuación en la investigación y la innovación pedagógica.
- Favorecer en los centros educativos las condiciones adecuadas para que se puedan utilizar los materiales curriculares y didácticos elaborados por el profesorado.
- Realizar una campaña informativa para que se promueva una revisión de los proyectos educativos de los centros que favorezca métodos organizativos y de enseñanza no necesariamente basados en la adquisición de libros de texto por parte de las familias con cada inicio de curso escolar.
- Promover que las diferentes administraciones educativas cooperen con los centros educativos para que lleven a cabo igualmente todo lo anterior en el ámbito de sus respectivas competencias.

Propuesta número 19

Considerando que:

– En el presupuesto del ejercicio de 2014 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los gastos en el área de educación se dotaron con créditos por un importe de 2.264 millones de euros (2.264.100,71 miles de euros).

– Dichos créditos financian actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias y de las enseñanzas universitarias (en las tablas B1.1 y B1.2 se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2013 y 2014).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a todas las Administraciones educativas, que inviertan más en educación, eleven sustancialmente el porcentaje de PIB destinado a la educación y promuevan un 'Pacto de Estado por la Educación', que dé estabilidad al sistema educativo.

– Se garantice, por encima de situaciones coyunturales, una financiación económica acorde a las necesidades y demandas educativas actuales como principal medio de garantizar tanto el acceso de nuestros jóvenes al mundo laboral como la creación de riqueza en un futuro.

Propuesta número 20

Considerando que:

– Si se comparan los presupuestos de gasto homogéneos en educación de los años 2013 y 2014, se observa que, de un ejercicio a otro, ha habido un aumento del 11,3 % en el presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

– Dicho aumento contrasta con las sucesivas reducciones presupuestarias experimentadas en los ejercicios económicos de 2013 (-12,3 %), de 2012 (-21,1 %) y de 2011 (-7,2 %), dentro del contexto del ajuste presupuestario general llevado a cabo por el Gobierno durante esta legislatura para el logro de la estabilidad presupuestaria y de la sostenibilidad financiera.

– En Educación Secundaria, Formación Profesional y escuelas oficiales de idiomas, el descenso en el gasto ha sido del 7,0 %, y en Educación Infantil y Primaria de un 0,3 %.

– En Formación Profesional es escasa la oferta que existe actualmente para satisfacer la demanda de puestos escolares.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y al resto de las Administraciones educativas, que aumenten el presupuesto de gasto en educación en los próximos presupuestos, para llegar como mínimo al 7,0 % del PIB, a fin de rebajar en España las elevadas cifras de abandono educativo temprano y mejorar la empleabilidad de nuestros jóvenes.

E2.3. Incorporar la evaluación como instrumento de mejora

Propuesta número 21

Considerando que:

– Entre las principales novedades que en materia de evaluación incorpora la LOMCE se encuentran las evaluaciones externas de final de etapa.

– En Educación Primaria se realizarán dos. La primera, de carácter diagnóstico, se llevará a cabo en 3.er curso, y de resultar desfavorable, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias y extraordinarias más adecuadas para que el estudiante pueda lograr el éxito escolar. La segunda se realizará en 6.º curso y tiene un carácter informativo y orientador para los propios estudiantes, para sus padres o tutores legales y para los

centros en los que la alumna o alumno haya cursado sexto de Educación Primaria, así como para aquellos en donde vaya a proseguir sus estudios en el siguiente curso escolar.

– Las otras dos pruebas de evaluación externa se realizarán al finalizar cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y segundo curso de Bachillerato, respectivamente, y poseen valor académico.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que el sistema de evaluación externo sirva para que cada centro educativo valore su situación actual y futura, permitiendo desarrollar un plan de mejora de resultados a corto, medio y largo plazo, y no se dirija a establecer un sistema de clasificación de centros que nos llevaría a establecer *rankings* de los mismos.

– A las Administraciones educativas para que en el diseño y desarrollo del sistema de evaluación externo se garanticen los recursos de apoyo y las adaptaciones curriculares al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, para el acceso, realización y evaluación de las mismas.

< Votos particulares n.º 6 y n.º 7 >

Propuesta número 22

Considerando que:

– La evaluación es un instrumento muy importante para valorar el grado de mejora de la educación y una herramienta para conseguirla. El objetivo último de la evaluación es la mejora de lo que se evalúa, por lo que debe ir acompañada de un compromiso con dicha mejora.

– La evaluación del alumnado es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y además se configura, en última instancia, como un elemento fundamental en la mejora de la calidad de la educación.

– La implantación de evaluaciones externas, tal como está planteada en la LOMCE, es la manera más eficaz de segregación del alumnado, que tiene que superar, desde tercer curso de Primaria y al final de cada etapa, pruebas externas (reválidas) que van a ir dirigiendo sus pasos hacia los siguientes cursos y etapas, según los resultados que se obtengan.

– Estas pruebas van en contra de la evaluación continua y de la labor docente. No servirá de nada el esfuerzo permanente realizado durante todo un curso si al finalizarlo se juzga con una prueba final la promoción del estudiante a la siguiente etapa.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– 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.

– Que se evite, en la medida de lo posible, la repetición de curso, implantando de manera temprana los programas de atención que aborden los problemas de aprendizaje del alumnado.

– Que las evaluaciones externas sean de diagnóstico, sin efectos académicos, con la participación y colaboración en ellas, de los centros y del profesorado.

– Que las pruebas estén conectadas con el contenido del currículo y no se utilicen para establecer clasificaciones o *rankings,* teniendo en cuenta variables de contexto, tales como las situaciones socioeconómicas y culturales del alumnado, el entorno del centro y los recursos de que dispone.

E2.4. Favorecer el desarrollo de la cultura emprendedora desde el sistema educativo

Propuesta número 23

Considerando que:

– El elevado nivel del paro juvenil en España, que en 2013 y para la población menor de 25 años, era del 51,8 %.

– Entre los datos difundidos en 2011 por EUROSTAT se destaca el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a las Administraciones educativas en general, que fomenten y desarrollen la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confíen en sus aptitudes y conocimientos, así como la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

– Que se garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Propuesta número 24

Considerando que:

– Para favorecer la cultura emprendedora, deben llevarse a cabo medidas que favorezcan desde edades tempranas el desarrollo de cualidades propias de un emprendedor, entre ellas: creatividad, liderazgo, autoconfianza, automotivación, negociación, toma de decisiones.

– La promoción del espíritu emprendedor y todos aquellos valores y competencias asociados a este han de ser tratados, tal y como dispone la LOMCE, de forma transversal a través de diferentes asignaturas, a lo largo de todo el sistema educativo, con la finalidad de contar con ciudadanos emprendedores que generen en el futuro un impacto social y económico en el país.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Garantizar la transmisión de valores y competencias necesarios para desenvolverse en la sociedad y en la empresa, desde la educación obligatoria y de forma transversal, tales como cultura del esfuerzo, emprendimiento, toma de decisiones, trabajo en equipo, análisis y solución de problemas, comunicación, creatividad, e innovación.

– Promocionar el espíritu emprendedor y todos aquellos valores y competencias asociados a este –tratados de forma transversal a lo largo de todo el sistema educativo– con la finalidad de contar con ciudadanos emprendedores que generen en el futuro un impacto social y económico en beneficio del país.

– A la Administración pública, invertir sus esfuerzos en la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles, con el objetivo de formar a los docentes en la transmisión de los valores y competencias anteriormente citados, así como difundir metodologías que permitan el desarrollo de la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Propuesta número 25

Considerando que:

– Es fundamental establecer una relación más fluida entre la educación y la empresa.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Transmitir en la educación una imagen real del empresariado y del papel de la empresa en el desarrollo social y económico del país.

– Facilitar la visita a empresas de diferentes sectores productivos, para ofrecer mayor conocimiento de sus funciones y sus actividades, tanto a los estudiantes como a los profesores y orientadores escolares.

– Incluir los contenidos relacionados con el espíritu emprendedor, y con todos aquellos valores y competencias asociados a este, en la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos.

E2.5. Introducir modelos eficaces de transición de la educación al empleo

Propuesta número 26

Considerando que:

– La orientación académica y profesional es una herramienta básica para la vinculación entre la educación y la empresa.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Crear un programa nacional de orientación integral que vaya dirigido a padres de familia, estudiantes, profesores, empleadores y trabajadores, y que esté compuesto por orientadores de centros escolares y universitarios, personal del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y de las Agencias Privadas de Colocación, de tal forma que los ciudadanos puedan tener una orientación y diseño de su carrera académica y profesional, y los servicios de empleo y los responsables de educación puedan realizar una planificación educativa/formativa más ajustada a las necesidades de los diferentes sectores productivos.

– Reforzar la orientación escolar para la toma de decisiones sobre itinerarios académicos, con la finalidad de encauzar exitosamente las trayectorias educativas.

Propuesta número 27

Considerando que:

– La vinculación del sistema de Formación Profesional con las empresas es más estrecha en la Formación Profesional Dual.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Promover la implantación progresiva de la Formación Profesional Dual en España, tanto en el marco del Sistema Educativo –títulos de Formación Profesional–, como en el del Sistema de Formación Profesional para el Empleo –certificados de profesionalidad–, partiendo del protagonismo de las empresas, con la participación de las Organizaciones Empresariales y Centros de Formación, en total colaboración con los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Empleo y Seguridad Social.

– A la Administración, coordinar y aunar todos los esfuerzos que se están realizando a nivel regional en el desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual, para conseguir la unidad del sistema en coherencia con la unidad del mercado laboral al que se incorporan quienes han finalizado sus estudios, sin que la residencia en una u otra comunidad autónoma suponga merma alguna en la igualdad de oportunidades para el aprendizaje ni en los niveles de competencias profesionales.

– A la Administración, articular un sistema permanente de difusión y apoyo a PYMES a través de los representantes empresariales.

E3. Para robustecer la profesión docente

E3.1. Potenciar la profesión docente y establecer un estatuto profesional

Propuesta número 28

Considerando que:

– La Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), finaliza su preámbulo con esta frase: «Además, esta Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente».

– La calidad del profesorado es un factor determinante en la calidad del sistema educativo.

– Que el Gobierno, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y las Administraciones competentes deben realizar el máximo esfuerzo por reconocer, dignificar y potenciar la profesión docente.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que comience las conversaciones necesarias para configurar una Ley de la Función Docente que, abarcando a todos los profesionales de la docencia, regule los aspectos básicos relacionados con la profesión.

Propuesta número 29

Considerando que:

– La evolución del contexto social y económico en el que ha de operar la educación requiere, más que nunca, el máximo aprovechamiento del talento de nuestros profesores, su reconocimiento personal y social y su continua actualización profesional.

– Los informes, tanto nacionales como internacionales, ponen el acento en la importancia de seleccionar para la profesión docente a los mejores candidatos y de procurar que, una vez dentro de ella, no la abandonen por otras opciones más atractivas.

– De acuerdo con los datos demográficos disponibles, un significativo número de profesores con amplia experiencia se jubilará en los próximos años.

– Los informes internacionales comparados reflejan que en España la gestión del profesorado adolece, con frecuencia, de un enfoque puramente burocrático, escasamente actualbizado y poco adecuado para atender las necesidades de desarrollo personal y profesional que el nuevo contexto requiere.

– Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en INFORMES anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Determinar un perfil de competencias del profesorado que facilite los subsiguientes procesos de selección y de formación.

– Establecer un sistema de selección previo a la formación inicial, equiparable en el conjunto de las comunidades autónomas y válido, independientemente de la titularidad de los centros de destino. Inspirarse para ello en sistemas de acceso a profesiones consolidas que se han desarrollado con éxito en nuestro país.

– Incluir en los procedimientos de selección el ámbito disciplinar o académico, el didáctico-pedagógico, la formación especializada en atención a las necesidades educativas especiales y las habilidades sociales y de comunicación.

– Establecer un programa de formación inicial sólido, acorde con el perfil de competencias y que se aplique a los candidatos previamente seleccionados.

– Prestar una especial atención a las selección de profesores tutores de docentes.

– Incentivar al profesorado en activo y promover la mejora de su competencia profesional mediante el establecimiento de una carrera profesional con diferentes etapas y distintas trayectorias posibles.

– En el caso concreto de la función pública docente, desarrollar un Estatuto propio que recoja los principios de evaluación del desempeño, formación permanente, reconocimiento y carrera profesional, así como las relaciones entre ellos.

< Voto particular n.º 8 >

Propuesta número 30

Considerando que:

– La dispersión normativa sobre condiciones laborales de los docentes es cada día más evidente.

– El contexto social y económico en el que opera la educación requiere, más que nunca, el máximo aprovechamiento de la profesionalidad de nuestros docentes, su reconocimiento personal y social y su continua actualización profesional.

– En España, con la aprobación de la LOMCE, no se ha modificado la normativa sobre la evaluación del profesorado que está recogida en el artículo 106 de la LOE.

– En dicho artículo se establece que, para mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado, que serán públicos e incluirán los fines y criterios precisos de valoración; se fomentará la evaluación voluntaria del profesorado, y que los resultados de la valoración de la función docente serán tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que se aborde en la Mesa de Enseñanza no universitaria la negociación del Estatuto de la Función Pública Docente –citado en la propuesta anterior– como norma básica que contemple y regule los derechos y deberes de los funcionarios docentes, 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.

< Voto particular n.º 9 >

E3.2. Mejorar los procesos de formación

Propuesta número 31

Considerando que:

– La comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: «Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos» propone aprovechar el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los recursos educativos abiertos para el aprendizaje.

– Disponer de infraestructuras y recursos es una condición necesaria pero no suficiente para lograr la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la tarea docente.

– La formación del profesorado, tanto inicial como a lo largo de su carrera docente, es uno de los principales instrumentos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

– Es preciso disponer de un profesorado que, además de bien formado, presente una actitud favorable a la aplicación de los nuevos modelos didácticos con apoyos tecnológicos.

– La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las metodologías de enseñanza es uno de los retos de nuestra educación y, para superarlo, la formación de los equipos docentes constituye un requisito imprescindible.

– Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en sus INFORMES anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Dar prioridad a las acciones de formación del profesorado que integren el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa, incluyendo formación específica en accesibilidad y diseño universal.

– Avanzar hacia un sistema de formación permanente del profesorado vinculado a las necesidades específicas de los proyectos educativos de los centros, a la promoción de la investigación sobre innovación en la práctica docente y al desarrollo de una carrera profesional docente, incluidos los planes de atención a la diversidad.

– Desarrollar proyectos piloto en entornos reales en los que se definan cómo, cuándo y dónde pueden utilizarse eficazmente las TIC a efectos pedagógicos y de evaluación, con el fin de trasladar las conclusiones de la investigación a la práctica educativa.

– Establecer los mecanismos necesarios para realizar una evaluación de la calidad de los procesos de la formación permanente del profesorado y de su impacto en los resultados académicos del alumnado a lo largo del sistema reglado.

< Voto particular n.º 10 >

Propuesta número 32

Considerando que:

– En la figura C4.2 en la que se muestran ordenados los países de la OCDE de acuerdo con la tasa de participación de los docentes en programas de tutoría, ya sea como tutor o como tutelado, España, con un 10,6 % de participación, ocupa los últimos puestos con menos de la mitad de la tasa de participación de la media de la OCDE (23,6 %).

– En España, apenas el 6,8 % de los docentes declara que ha sido tutor de otros profesores en sus centros de trabajo. También varía considerablemente de unos países a otros el porcentaje de profesores que declara haber tenido asignado a otro profesor o profesora como tutor o tutora en su centro de trabajo. En la media OCDE, solo el 10,1 % del profesorado declara haberse encontrado en esta situación. Sin embargo, como se puede observar en la figura C4.2, en 11 de los 23 países y regiones analizadas, la proporción de docentes a los que se les ha sido asignado un tutor que le ayude en su iniciación a la profesión es igual o menor al 5 %. Entre ellos se encuentra España con un 3,8 %.

– La práctica tutorial docente, tal y como está diseñada en España, solo alcanza a los funcionarios en prácticas, durante un año.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y al resto de Administraciones educativas, que incentive al profesorado que participe en los programas de iniciación para docentes, a fin de estimular su participación en el ejercicio de la función tutorial docente.

Propuesta número 33

Considerando que:

– La Unión Europea realiza una apuesta firme, a través de sus diversos programas educativos, y en el marco de la cooperación internacional, en favor del plurilingüismo y la integración cultural.

– La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuyo artículo 2, apartado 1 j), establece como uno de sus fines, el compromiso con los objetivos europeos de mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación dentro de un marco de ciudadanía europea donde el aprendizaje de idiomas juega un papel fundamental.

– La citada ley, en su artículo 102.3, referido a la formación permanente, propone que las Administraciones educativas promuevan la formación en lenguas extranjeras de todos los profesores, con independencia de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.

– Además, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo único, apartado ciento nueve, modifica la Ley Orgánica 2/2006, mediante la adición de la disposición final séptima bis en la que se prevé la relevancia de la educación plurilingüe en las diversas etapas educativas.

– Cada Administración educativa ha regulado unilateralmente titulaciones diferentes de la acreditación de la Competencia Lingüística para el acceso a plazas con perfil lingüístico en los centros de cada comunidad autónoma.

– La creación en las plantillas de los centros docentes de plazas con perfil lingüístico en las distintas comunidades autónomas afectan a los procesos de movilidad de carácter estatal.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– La articulación del desarrollo normativo estatal que regule y garantice una certificación común para todas las comunidades autónomas de las titulaciones que acreditan los niveles de competencia lingüística (basados en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas), y que dan acceso a plazas con perfil lingüístico de las plantillas de los centros.

< Voto particular n.º 11 >

Propuesta número 34

Considerando que:

– El proceso creciente de digitalización que vive nuestra sociedad está generando una profunda transformación en nuestra manera de relacionarnos, de aprender, educar y trabajar, gestionar y liderar personas, proyectos y organizaciones.

– Esta transformación que afecta, entre otros, al mercado de trabajo, debe ser tenida en cuenta a la hora de plantear la actividad educativa; la formación del profesorado ha de capacitarle para introducir a sus alumnos en estas nuevas realidades. El aprendizaje y el desarrollo de la competencia digital y el desarrollo y disponibilidad de recursos educativos abiertos promueven cambios importantes, extendiendo la oferta educativa más allá de sus formatos y fronteras tradicionales.

– A pesar de los esfuerzos formativos del profesorado, el grado de competencia digital del profesorado es aún muy bajo, entre otras razones porque las Administraciones educativas no promueven adecuadamente su desarrollo e implementación. En muchos centros educativos hay ausencia de soportes informáticos adecuados (líneas ADSL obsoletas, ordenadores de bajos recursos y sin mantenimiento adecuado, etc.).

– La brecha digital entre el alumnado y el profesorado, y entre los profesores más jóvenes y los de mayor edad, debe ser la menor posible porque, de lo contrario, los más jóvenes se irán distanciando cada vez más. La formación inicial y continua para los docentes será la única herramienta que permita que este desequilibrio no sea insalvable.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias, que mantenga o aumente la oferta formativa, incluyendo formación específica en accesibilidad y diseño universal, a fin de potenciar y sacar el mayor partido posible de las nuevas tecnologías aplicadas a la labor docente.

– Al Ministerio de Educación y al resto de Administraciones educativas, que pongan un mayor énfasis en contenidos que potencien la metodología didáctica en el uso de las nuevas tecnologías, y no en las propias tecnologías de la información y la comunicación.

– Que se incluyan asignaturas obligatorias en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria, así como en los másteres de Profesor de Enseñanza Secundaria, relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías, así como la promoción de programas formativos relacionados con la creación de contenidos multimedia y de aplicaciones didácticas.

Propuesta número 35

Considerando que:

– El profesorado y su formación, tanto inicial como a lo largo de su carrera docente, son elementos fundamentales para la consecución del éxito de cualquier sistema educativo.

– La formación del profesorado es uno de los principales instrumentos para la mejora de los procesos educativos.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Avanzar hacia un modelo de formación permanente que sea coherente con las necesidades demandadas por la sociedad, la empresa y el profesorado, con dotación suficiente y ligada a la carrera docente.
- Un modelo vinculado a las necesidades específicas de los proyectos educativos de los centros, a la promoción de la investigación sobre innovación en la práctica docente, incluidos los planes de atención a la diversidad.
- Que se asegure la coherencia entre la formación ofertada por las Administraciones educativas, y su diseño, y las necesidades del profesorado en cuanto a su perfeccionamiento profesional.
- Que las Administraciones educativas consideren relevante el análisis de la calidad de la formación, así como los apoyos y los estímulos que recibe el profesorado, de modo que se promueva la renovación, la experimentación y la innovación educativa.
- Promover la formación en los centros en función de sus necesidades.
- Garantizar la formación continua del profesorado y su actualización didáctica mediante licencias por estudios retribuidas y la realización de proyectos de investigación.

Propuesta número 36

Considerando que:

- La necesidad del alumnado de ser atendido de forma particular, adaptando el proceso educativo no solo a sus capacidades o aptitudes personales, sino también atendiendo al resto de componentes que afectan al desarrollo de su personalidad, como pueden ser sus relaciones familiares o las condiciones del medio en el que viven.
- Las emociones juegan un papel fundamental en la motivación de las personas, lo cual repercute directamente en el aprovechamiento del proceso formativo.
- El equipo docente trabaja con el alumnado constantemente y debe tener en cuenta tales emociones y disponer de herramientas adecuadas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

A las Administraciones educativas correspondientes:

- El establecimiento, como línea prioritaria para la formación permanente del profesorado, de las «Técnicas de inteligencia emocional».
- El estudio de la implementación de la inteligencia emocional en las aulas y la formación al respecto a docentes, familias y estudiantes, considerando los beneficios que reporta tanto para el proceso escolar como para el desarrollo personal de cada individuo.

Propuesta número 37

Considerando que:

- Es fundamental impulsar las acciones para facilitar la adquisición de competencias de los ciudadanos de la sociedad globalizada. Estas competencias son, entre otras, las lingüísticas en idiomas extranjeros y el uso de tecnologías aplicadas a la educación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Reforzar las acciones para facilitar la adquisición de competencias lingüísticas en idiomas extranjeros y el uso de tecnologías aplicadas a la educación, con la finalidad de que los estudiantes dominen de forma natural, y desde edades tempranas, aquellas herramientas básicas para su desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento y como futuro profesional.

– Por este motivo, la Administración pública debe seguir invirtiendo sus esfuerzos en la formación inicial y permanente del profesorado, con la finalidad de facilitar el cambio de paradigma que supone para los docentes aplicar o promover diferentes metodologías de enseñanza y de aprendizaje, con el uso de nuevos materiales didácticos.

E4. Para fortalecer la institución escolar

E4.1. Profesionalizar la dirección de los centros educativos

Propuesta número 38

Considerando que:

– El liderazgo de la dirección se ha revelado, tras el profesorado, como un factor clave del rendimiento de los alumnos y del éxito de las escuelas.

– Entre los diferentes tipos de liderazgo, cada vez hay mayor evidencia de que es el liderazgo pedagógico el que ejerce una mayor influencia sobre el rendimiento. Dicho liderazgo presenta, como principales características, que:

  ◦ Establece con claridad una misión académica.

  ◦ Efectúa un seguimiento de la enseñanza y del aprendizaje y de sus resultados.

  ◦ Proporciona el *feedback* adecuado al profesorado.

  ◦ Promueve su desarrollo profesional.

– Lejos de esta situación, los directivos de los centros manifiestan, por una parte, sus necesidades formativas en este sentido, y por otra, su cada vez mayor dedicación a tareas administrativas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

En el marco de la Conferencia Sectorial:

– Promover actuaciones formativas de ámbito estatal para los directivos, dirigidas a capacitar para el ejercicio del liderazgo pedagógico, que a su vez posibiliten el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

– Promover un debate, y en su caso un acuerdo, sobre las herramientas de gestión que, en muchos casos, no solo no facilitan el trabajo de los directivos, sino que distraen gran parte de su tiempo.

< Voto particular n.º 12 >

Propuesta número 39

Considerando que:

– El objetivo de cualquier proceso de selección es elegir a un candidato que ocupe con éxito el puesto vacante y que lo haga mejor que el resto de los aspirantes.

– Diversos factores relacionados con la selección de los directores escolares de los centros públicos pueden actuar como barreras para los candidatos que pudieran interesarse en el puesto.

– Los procesos de selección pueden tener un fuerte impacto en la calidad del liderazgo escolar.

– Es, por tanto, preciso desarrollar estructuras sistémicas que garanticen que los procesos de selección y los criterios utilizados sean eficaces, transparentes y congruentes.

– Lejos de esta situación, encontramos procesos muy dispares en las diferentes comunidades autónomas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

En el marco de la Conferencia Sectorial:

– Promover un estudio sobre los diferentes procesos de selección de los directores escolares en las comunidades autónomas.

– A raíz de los resultados anteriores y mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas, promover actuaciones dirigidas a mejorar los procesos de selección de los directores para garantizar que sean eficaces, transparentes, congruentes y participativos.

< Votos particulares n.º 13 y n.º 14 >

Propuesta número 40

Considerando que:

– La calidad de la dirección escolar se ha revelado como un factor clave del rendimiento de los alumnos y del éxito de las escuelas.

– La complejidad de los centros actuales exige una dirección colegiada, en donde las decisiones se tomen contando con los distintos sectores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, gestione con eficacia los recursos humanos y materiales del centro.

– Fomentar unos equipos directivos con una formación específica sobre la gestión de centros, sin que por ello se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores.

– Constituir equipos directivos que cuenten con una mayor dedicación a las tareas de gestión y planificación global del centro: administrativa, organizativa, pedagógica, económica y social.

E4.2. Avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos

Propuesta número 41

Considerando que:

– La calidad educativa y de gestión es fundamental para lograr un sistema educativo eficiente y con mejores resultados.

– La OCDE y la Comisión Europea han identificado la autonomía de los centros docentes como uno de los puntos clave dentro de las políticas educativas para la mejora de la calidad de la educación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Impulsar la autonomía de los centros en el sistema educativo español, con la finalidad de que estos tengan una mayor capacidad para desarrollar su actividad pedagógica, organizativa y administrativa, de tal manera que puedan dar mejor respuesta a las demandas sociales de su entorno.

– Establecer los mecanismos necesarios para realizar una evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los resultados académicos del alumnado a lo largo del sistema educativo.

– Promover la formación de los directores escolares, con la finalidad de contar con líderes de la educación capacitados en las funciones de la gestión y la coordinación de centros escolares.

Propuesta número 42

Considerando que:

– Entre los principales objetivos de la LOMCE se encuentra el aumento de la autonomía de los centros, fomento de su especialización y exigencia de la rendición de cuentas.

– Se establece en ella una serie de medidas que inciden directamente en el sistema educativo con la finalidad de conseguir ese mayor nivel de autonomía según la ley.

– Se promueve y se abre la puerta la especialización curricular de los centros.
– Esta especialización va a ser un instrumento capaz de modificar la oferta educativa de los centros, fomentando centros de distintas categorías, y abre una vez más la puerta a la selección del alumnado por el currículo en la enseñanza obligatoria y postobligatoria.
– Nuevamente nos encontramos con una medida que, lejos de potenciar que todos los centros sean de excelencia, de acuerdo a sus características, se centra en potenciar solo una minoría de centros, lo cual dará pie a la selección del alumnado.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Optar por una autonomía organizativa y pedagógica de los centros, que permita tanto el desarrollo de proyectos educativos como la organización de la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración de planes de convivencia, etc.
– Considerar, no obstante, que la autonomía de los centros tiene un límite infranqueable que las Administraciones deben garantizar: el de la autonomía curricular; esta no debe convertirse en un instrumento capaz de modificar la oferta educativa, dando lugar a la 'especialización curricular' y a la selección de los alumnos por el currículo.
– Establecer medidas que ayuden a disminuir las dificultades de aprendizaje, sociales, económicas, de las minorías, del grupo de alumnos y alumnas que lo necesiten, y no realizar separaciones en función de sus niveles académicos, ya que esto puede dar lugar a un modelo educativo profundamente segregador y elitista.

Propuesta número 43

Considerando que:

– La eficiencia del gasto es fundamental para el mejor aprovechamiento de los recursos del sistema educativo.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Impulsar desde la Administración pública una política de eficiencia del gasto educativo.
– Promover la formación de los directores de centro, entre otras cuestiones, en la gestión y control eficiente del gasto educativo.

E5. Para incrementar la equidad y reforzar la cohesión social

E5.1. Priorizar las actuaciones de carácter compensatorio en entornos escolares socioeconómicamente desfavorecidos

Propuesta número 44

Considerando que:

– La corrección del impacto del factor socioeconómico sobre el rendimiento escolar requiere una aplicación proactiva de políticas de compensación educativa en edades tempranas.
– Solo es posible avanzar en equidad a través de medidas compensatorias que promuevan la igualdad efectiva de oportunidades ante situaciones de partida desiguales.
– Esta tarea compete no solo al Estado, sino también a las comunidades autónomas y a los municipios.
– El artículo 71.1 de la LOE, en su actual redacción, establece la definición de planes de centros prioritarios en razón de la escolarización en ellos de alumnado en situación de desventaja social.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Desarrollar actuaciones de compensación educativa desde la primera infancia, con implicación de las familias e inspirándose en programas de éxito suficientemente probado.
- Ampliar los programas de refuerzo y acompañamiento escolar de modo que se haga posible su aplicación generalizada en función de las necesidades de los centros.
- Desarrollar las previsiones del artículo 71.1 de la LOE en su redacción actual, mediante la creación de planes específicos en aquellos centros socioeconómicamente desfavorecidos. Dichos planes deberán habilitar a estos centros para la docencia compartida en grupos heterogéneos; para las agrupaciones curriculares flexibles en grupos homogéneos; para la implementación de un proyecto educativo consistente que incluya la valoración de los avances y la evaluación de su impacto sobre los resultados educativos y el clima escolar.
- Dotar a estos centros de plantillas estables y de personal especializado acorde con su carácter de centros prioritarios.

< Voto particular n.º 15 >

Propuesta número 45

Considerando que:

- El factor inmigración constituye una variable que ha afectado de una forma relativamente rápida, aunque desigual, al contexto socioeducativo del sistema educativo español, con una significativa influencia sobre los diferentes componentes del sistema.
- El programa PISA de la OCDE utiliza un indicador consolidado, en relación con el nivel económico, social y cultural de las familias, denominado ESCS, que permite analizar la influencia de este factor de contexto sobre los resultados escolares. En España, la Comunidad de Madrid (0,11) se sitúa en la primera posición y, junto con el País Vaco (0,03), son las únicas comunidades autónomas que presentan un valor positivo; en el extremo opuesto están Extremadura (-0,46) y la Región de Murcia (-0,48) que se sitúan en los dos últimos puestos (véase la figura A3.18).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A todas las Administraciones educativas, que adopten cuantas medidas compensatorias sean necesarias para el alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

E5.2. Promover las políticas que aceleren la corrección de la brecha de formación entre los jóvenes bien formados y los insuficientemente formados, en beneficio de estos últimos

Propuesta número 46

Considerando que:

- El patrón de la distribución porcentual de la población joven española por nivel de formación adopta un perfil en forma de V que resulta atípico en comparación con la Unión Europea.
- Ese perfil formativo refleja una importante «brecha de formación», con un escaso porcentaje de la población de nivel de formación intermedio, y con elevados porcentajes en los dos extremos (véase la figura A3.1). Este perfil es impropio de un país desarrollado (véase la figura A3.5).
- El comportamiento a este respecto de las diferentes comunidades autónomas no es homogéneo, sino que resulta más acusado en unas comunidades que en otras.
- Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en informes anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Concebir y aplicar políticas públicas especialmente dirigidas a acelerar esos lentos procesos de cambio.
- Abordar, de un modo diferenciado, la situación a ese respecto de las comunidades autónomas.
- Identificar, sobre la base de datos fiables, las circunstancias de aquellas comunidades autónomas que estén más adelantadas en ese proceso de cambio y actuar en consecuencia.

Propuesta número 47

Considerando que:

- El abandono educativo temprano (21,9 % en 2014), a pesar de los avances producidos, constituye un serio problema de nuestro sistema de educación y formación en el ámbito de la Unión Europea (véase la figura D4.7).
- El problema del abandono muestra diferencias francamente importantes entre comunidades autónomas (véase la figura D4.2).
- Sin embargo, y de acuerdo con la información disponible, a partir del inicio de la crisis económica se observa una tendencia mayor y consistente de reducción de este indicador (véase la figura D4.11).
- Dicha reducción es más intensa entre los más jóvenes (18, 19 y 20 años), (véase la figura D4.10).
- El abandono educativo temprano tiene efectos personales, sociales y económicos muy relevantes.
- Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en INFORMES anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

En el marco de la Conferencia Sectorial:

- Dirigir, de forma prioritaria, las actuaciones al grupo diana, formado por los más mayores (21-24 años), los que no terminaron la Educación Secundaria Obligatoria, los jóvenes con necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidad, y los desocupados.
- Articular un conjunto de políticas que comprendan, ente otras, las enseñanzas de «segunda oportunidad» –a través de las fórmulas previstas en la Educación de las Personas Adultas– y la aplicación de los «Contratos para el aprendizaje y la formación» en su versión conducente, por un una u otra vía, a títulos del sistema reglado.
- Concebir e implementar, para cada situación territorial, políticas específicas a fin de reducir este fenómeno y evitar que la salida de la crisis económica vaya acompañada de un rebrote del abandono temprano de la educación y la formación.

E5.3. Incrementar el esfuerzo presupuestario y la eficacia en la concesión de becas y ayudas al estudio

Propuesta número 48

Considerando que:

- El Tribunal Constitucional, en distintas sentencias, pone de relieve que el sistema de becas es un instrumento del sistema educativo dirigido a hacer efectivo el derecho a la educación, permitiendo el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la enseñanza en condiciones de igualdad, a través de la compensación de las condiciones socioeconómicas desfavorables que pudieran existir entre ellos.
- La política de becas y ayudas al estudio ha de ser una prioridad del Ministerio de Educación, como un instrumento para la compensación de desigualdades y garantía del ejercicio del derecho fundamental a la educación.
- Ante las modificaciones realizadas en la política de becas por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Realizar un estudio, por parte del Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico, en el que se analice el impacto que las nuevas políticas introducidas en el sistema de Becas y Ayudas al estudio tienen en relación con el objetivo de mantener la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

– Que no se disminuya el presupuesto de becas y ayudas y que las condiciones de notas, carga lectiva y requisitos académicos no sean un impedimento para el acceso a estas ayudas, aun cuando hayan de tenerse en cuenta como una variable de rendimiento y de esfuerzo.

Propuesta número 49

Considerando que:

– El conocimiento de un idioma extranjero contribuye, de un modo sustantivo, a la formación integral del alumnado. Su aprendizaje se ha convertido en un objetivo fundamental de los sistemas educativos, porque favorece la libre circulación de las personas, hace posible la comunicación con otros y constituye una nueva exigencia del mercado laboral.

– Para el conocimiento de un idioma extranjero es casi imprescindible su práctica en un país en el que se utilice. Muchos estudiantes no tienen recursos suficientes para costearse estancias en el extranjero.

– Entre los años 2007 y 2012, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha convocado ayudas para cursos de idiomas en el extranjero, si bien en 2012 se redujeron sustancialmente, en 2013 se eliminaron dichas ayudas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que se recuperen las convocatorias de ayudas para cursos de idiomas en el extranjero.

Propuesta número 50

Considerando que:

– El artículo 14 de la Constitución española señala que los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

– El artículo 27.1 de la Constitución española reconoce la libertad de enseñanza, sin establecer condición o circunstancia alguna que avale un trato desigual entre quienes acceden al sistema educativo.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que impulse medidas para garantizar que todos los alumnos cuenten con idénticas posibilidades de acceso al sistema educativo, en igualdad de condiciones, cualquiera que sea el centro escolar sostenido con fondos públicos que elijan, y puedan obtener las ayudas y becas que sean necesarias sin más consideración que su situación personal, familiar y social.

E5.4. Reforzar la atención educativa de acuerdo con las necesidades individuales de los alumnos

Propuesta número 51

Considerando que:

– Las políticas de «atención a la diversidad» van dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria que permita al alumnado alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y, en todo caso, lograr los objetivos educativos generales de la etapa educativa.

– La atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales debe tener como objetivo prioritario el conseguir la inclusión e igualdad del alumnado para el acceso, promoción, permanencia y titulación en el sistema educativo, a fin de alcanzar las más altas cotas de formación, mediante la intervención y actuación en el contexto educativo.

– Un elevado número de alumnado con necesidades educativas especiales abandona los estudios reglados al finalizar la etapa obligatoria de escolaridad, como puede observarse en la tabla C3.4 del presente informe. Ello impide obtener un título oficial en las mismas condiciones que el resto del alumnado, con las consecuencias negativas que esto conlleva en su posterior inserción laboral e inclusión social.

– La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación contempla que las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad sean reguladas por las Administraciones educativas de cada comunidad autónoma.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al resto de las Administraciones educativas:

– La modificación de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, y la revisión y actualización de la legislación estatal y autonómica en materia educativa para ajustarla plenamente al paradigma de educación inclusiva, cumpliendo el mandato de la «Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad», adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008. Es preceptivo que las estructuras de educación no normalizada aún existentes en nuestro país converjan con el modelo de educación inclusiva, convirtiéndose, y esto dentro de un plazo suficientemente amplio pero con indicación de límite temporal máximo, en recursos y apoyos para el éxito de las enseñanzas en entornos ordinarios.

– La disposición en todos los centros y en todas las etapas, incluidas las no obligatorias, de los recursos humanos y materiales, didácticos y tecnológicos que requiere el alumnado con discapacidad, con criterios de calidad y equidad, y asegurar los procesos de evaluación y orientación educativa como servicio fundamental a la persona con discapacidad en momentos clave, como es el tránsito entre etapas.

Propuesta número 52

Considerando que:

– La legislación española reconoce la importancia y el carácter particular que tiene la escuela rural, enmarcándola dentro de las políticas de educación compensatoria con el fin de paliar las desigualdades geográficas existentes.

– Las Administraciones educativas correspondientes son las encargadas de atender ese derecho, garantizando así la igualdad de oportunidades (artículo 82 de la LOE).

– En la tabla C3.1 puede apreciarse, durante el curso 2013-2014, que la comunidad autónoma de Castilla y León, con 16.417 alumnas y alumnos, escolariza el 24,8 % del alumnado de toda España que está matriculado en Centros Rurales Agrupados. Le siguen, Cataluña (17,9 %, 13.035 alumnos), Aragón (14,3 %, 9.452 alumnos) y Castilla-La Mancha (13,8 %, 9.147 alumnos), y más alejadas, la Comunidad Valenciana (8,4 %, 5.555 alumnos) y Extremadura (6,6 %, 4.354 alumnos).

– La escuela rural es un espacio casi exclusivo de la escuela pública.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A las Administraciones educativas, que 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, en particular aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, independiente de sus condiciones, circunstancias y el porcentaje de alumnado escolarizado.

Propuesta número 53

Considerando que:

– Las comunidades autónomas de la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra y las Islas Baleares y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla han aumentado su porcentaje de población con riesgo de pobreza o de exclusión social (en la Comunidad de Madrid ese incremento ha sido de 1,1 %, en la ciudad autónoma de Ceuta de un 8,6 % y en la ciudad autónoma de Melilla del 16,9 %).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y a las administraciones educativas en general, que adopten las medidas oportunas a fin de mejorar las medidas de inclusión y de apoyo a la diversidad en nuestras aulas.

Propuesta número 54

Considerando que:

– El recorte que viene sufriendo el Programa 322G (Presupuestos Generales del Estado), destinado a educación compensatoria, es alarmante. En el presupuesto del año 2013 la cantidad destinada a este programa volvió a sufrir una reducción del 68,6 % con respecto al año 2012. En los presupuestos del 2014 este programa solo ha experimentado un ligero ascenso del 0,8 % con respecto al año anterior (véase la tabla B1.4).

– El gasto público realizado por el total de las Administraciones públicas en este tipo de actividad educativa, a pesar del incremento que ha experimentado de un 4,1 % con respecto al INFORME anterior, es insuficiente ya que se vienen arrastrando variaciones negativas, como es el caso de un -15,0 % en 2012, con respecto al año 2011.

– Las medidas de compensación educativa son elementos esenciales para la equidad del sistema educativo y para garantizar que todo el alumnado alcanza las competencias básicas. Ello concierne no solo a los presupuestos del Estado sino también a los de las comunidades autónomas que han de tomar en consideración las características sociales, escolares o personales que presenta este alumnado, a fin de que alcancen los objetivos establecidos para ellos y consigan el máximo desarrollo de sus capacidades.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Desarrollar medidas educativas específicas tanto de escolarización como organizativas en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

– Potenciar las políticas de educación compensatoria y aumentar la inversión en ellas.

– Que las Administraciones educativas desarrollen normativamente las necesidades específicas en cuanto a recursos: profesorado especialista, profesionales cualificados, medios y materiales necesarios para garantizar que estos alumnos consigan el máximo desarrollo de sus capacidades.

Propuesta número 55

Considerando que:

– La detección temprana de necesidades educativas es una herramienta fundamental para erradicar el fracaso y abandono educativo prematuro.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Crear un programa de detección temprana de necesidades educativas para encauzar los esfuerzos del estudiante hacia el éxito académico.

– Que este programa se aplique de forma integral en todo el sistema educativo, no solo para detectar las dificultades educativas de los estudiantes y tomar medidas de apoyo al respecto, sino también para identificar aquellos estudiantes brillantes en algún área del conocimiento con la finalidad de aprovechar su mayor potencial a lo largo de toda su trayectoria académica y, posteriormente, profesional.

E5.5. Favorecer las políticas de mejora de la convivencia en los centros educativos

Propuesta número 56

Considerando que:

- La gestión de la convivencia escolar tiene un carácter fundamentalmente educativo, lo que hace necesaria la implicación de los distintos actores de la comunidad educativa.
- El Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, órgano colegiado que tiene el objetivo de contribuir a la mejora de la convivencia en los centros educativos con la participación de los distintos sectores implicados, no se ha reunido desde junio de 2011.
- Se han ido poniendo en marcha cambios profundos en las políticas de convivencia escolar tanto a nivel estatal como autonómico.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Que se reúna a los observatorios de convivencia escolar y, muy especialmente, los órganos del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar conforme marca su normativa reguladora.
- Que se haga partícipe al Observatorio Estatal de Convivencia Escolar del diseño, desarrollo y evaluación del Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar y de cuantas otras medidas se pongan en marcha en la materia a nivel estatal.

Propuesta número 57

Considerando que:

- La única acción desarrollada por iniciativa de las Administraciones públicas a nivel estatal para el fomento de la Convivencia escolar ha sido el «Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos».
- Este plan lo ha desarrollado la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior, y afecta en su ejecución a los centros educativos.
- La comunidad educativa no está implicada en el diseño y aplicación de este plan.
- Estos hechos ponen de manifiesto que en la cuestión de la convivencia escolar se está perdiendo el enfoque educativo y priorizando el enfoque basado en la seguridad.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Recuperar el enfoque educativo de las políticas de convivencia escolar. Estas políticas son competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pese a poder contar con la colaboración de otros Ministerios.
- Que el «Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos» sea evaluado y rediseñado por los agentes de la comunidad educativa.
- Que se incorporen a dicho plan u a otro similar aquellas acciones fruto del análisis sobre la situación de la convivencia en las aulas realizada en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

E6. Para avanzar en la cohesión territorial

E6.1. Mejorar la coordinación y cooperación entre todas las Administraciones educativas para corregir desigualdades territoriales en materia educativa

Propuesta número 58

Considerando que:

- Las cifras de gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias muestran una considerable heterogeneidad territorial.
- Existen factores diferenciadores entre las comunidades autónomas –grado de dispersión de la población escolar, insularidad, peso de la enseñanza concertada, etc.– que, en cierta medida, pueden explicar algunas de las diferencias de gasto unitario, pero que difícilmente pueden justificar la amplitud total de esas diferencias.
- Se habría de asegurar la homologación de las condiciones básicas en que se ejerce el derecho constitucional a la educación en toda España.
- Esas diferencias educativas no son un problema actual, sino que tiene profundas raíces históricas como, por ejemplo, muestran las diferentes tasas de alfabetización a tenor de los datos estadísticos más antiguos.
- Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en informes anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Promover, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, un análisis riguroso del gasto público por alumno que permita efectuar la comparación interterritorial en condiciones homogéneas y acordar las medidas necesarias tendentes a corregir, tanto como sea posible, las diferencias resultantes.
- El establecimiento de mecanismos de compensación o nivelación, estudiados en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, que ayuden a corregir los déficits educativos preexistentes en el marco del nuevo Sistema de Financiación de las comunidades autónomas.

< Voto particular n.º 16 >

E6.2. Promover iniciativas que permitan avanzar de forma efectiva hacia los objetivos de la estrategia europea ET 2020

Propuesta número 59

Considerando que:

- El abandono educativo temprano se distribuye, de un modo desigual, en el territorio nacional (véase la figura D4.2), mostrando diferencias importantes entre las comunidades autónomas.
- Aunque en el periodo 2005-2014 existe una tendencia generalizada a la reducción anual del abandono educativo temprano, se puede apreciar que dicha reducción afecta principalmente a los jóvenes con título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y en los que tienen empleo (véase la figura D4.9).
- Aunque no se dispone de una explicación suficientemente fundada sobre esta circunstancia, pudiera deberse a la insuficiencia de las políticas aplicadas.
- Esta problemática sigue siendo una preocupación del Consejo, ya manifestada en informes anteriores.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Que, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, se promueva una investigación rigurosa destinada a facilitar una comprensión lo más completa posible de la distribución territorial del fenómeno del abandono educativo temprano.

– A partir de esa comprensión profunda, concebir e implementar, para cada situación territorial, políticas específicas que, con carácter prioritario, permitan mantener disminuciones significativas de dicha tasa y evitar que la salida de la crisis vaya acompañada de un rebrote del abandono temprano de la educación y la formación.

E7. Para mejorar la oferta formativa adaptándola a las necesidades del alumnado y del sistema educativo

E7.1. En Educación Infantil

Propuesta número 60

Considerando que:

– La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo, pues atiende a niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad. Los estudios indican que esta atención contribuye a la mejora del éxito escolar futuro del alumnado y a la igualdad de oportunidades.

– La demanda de plazas en Educación Infantil (0-3 años) contribuye a la incorporación de la mujer en la vida laboral, así como a la conciliación de la vida personal, familiar y profesional.

– Para una adecuada escolarización y atención de calidad, en el primer ciclo de 0-3, es necesario dotar a las escuelas infantiles de unos recursos, instalaciones y espacios adecuados.

– La regulación de este primer ciclo –decreto de mínimos– es competencia de las comunidades autónomas y se han creado distintas regulaciones.

– Los datos indican que el número de plazas escolares públicas, en el ciclo 0-3 años, es insuficiente y no cubre la demanda necesaria.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Aumentar el número de plazas escolares para atender a los niños y niñas de esta edad (0-3 años), mediante la construcción de nuevas escuelas, adaptación o ampliación de centros ya existentes.

– Promover la temprana escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, para una atención preventiva y compensadora, además de promover la identificación precoz de estas necesidades en el alumnado ya escolarizado.

– Dotar a los Equipos de Atención Educativa del alumnado con discapacidad con un número suficiente de profesionales especializados para que puedan intervenir precozmente en las primeras edades.

– Que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa negociación y acuerdo con las comunidades autónomas, establezca los requisitos mínimos básicos (espacios, instalaciones, ratios alumnado, titulaciones....) que han de reunir los centros que atienden a los niños de 0-3 años, armonizando estos requisitos para así garantizar la igualdad social y calidad educativa en todo el país.

– Las comunidades autónomas deben asumir que la Educación Infantil es un tramo educativo y, por tanto, debe ser competencia de las Consejerías de Educación.

E7.2. En Bachillerato

Propuesta número 61

Considerando que:

– El artículo 32.5 de la LOE establece: «las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en bachillerato en sus distintas modalidades y vías».

- El artículo 69. Enseñanzas postobligatorias, en sus apartados 1, 2 y 3, establece:
  1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de Bachillerato o Formación Profesional.
  2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.
  3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- En el curso 2013-2014 el número de centros que impartieron Bbachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentó un crecimiento relativo del 118,4 % respecto al curso 2004-2005 (76 centros en el curso 2004-2005, frente a 166 centros en 2013-2014); el crecimiento mayor se produjo entre los cursos 2009-2010 y 2011-2012, con la incorporación de 63 centros públicos.
- Se ha consolidado en los últimos años el aumento del alumnado en los estudios de Bachillerato a distancia.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A todas las Administraciones educativas, fomentar la educación a distancia, garantizando los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, 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.

E7.3. En Formación Profesional

Propuesta número 62

Considerando que:

- En España, el 7,5 % de los jóvenes abandona prematuramente el sistema reglado de educación y formació- cuando dispone de empleo, frente al 14,4 %, que presenta abandono educativo temprano y se encuentra en situación de desempleo.
- El 4,5 % de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea, abandona prematuramente el sistema reglado de educación y formación cuando dispone de empleo, frente al 6,6 %, que presenta abandono educativo temprano en situación de desempleo.
- En toda la Unión Europea se produce un fenómeno análogo al español, pero bastante menos intenso (véase la figura D4.8).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Ampliar la oferta educativa y formativa para aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años que quieran acceder al grado medio y superior de Formación Profesional, adecuando la oferta a la demanda.
- Ampliar la oferta de la Formación Profesional Dual en España e invertir en ella.
- Impulsar, promover y crear una alianza con el sector empresarial por la Formación Profesional Dual para disponer de plazas de aprendices para los estudiantes que elijan esta opción formativa, y que a su vez, estas incluyan a dicho alumnado en bolsas de trabajo específicas o faciliten mecanismos de contratación.

< Voto particular n.º 17 >

Propuesta número 63

Considerando que:

- Durante el curso 2013-2014, 164 centros impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio a distancia, de los cuales 131 eran públicos (79,9 %) y 33 privados no concertados (20,1 %).
- Durante el curso 2013-2014, 213 centros impartieron ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior a distancia, de los cuales 155 eran públicos (72,8 %) y 58 privados no concertados (27,2 %).

– El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de Formación Profesional, tanto de grado medio como de grado superior, creció de forma muy notable y sostenida en los últimos siete cursos académicos.

– En los últimos años ha crecido la demanda de estudios de Formación Profesional a través de internet, ya que permite una formación de calidad junto a la posibilidad de compaginar la vida profesional y laboral con la formación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A todas las Administraciones educativas, que fomenten la educación a distancia en centros de la Red de Centros de Formación Profesional, promocionando los conciertos educativos de estas enseñanzas, a fin de ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas profesionales postobligatorias, mediante una oferta amplia, gratuita y flexible, que permita compaginar el aprendizaje con otro tipo de actividades derivadas de la vida adulta y garantizando los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

Propuesta número 64

Considerando que:

– Solo el 68,7 % de la población residente en España de 17 años de edad está escolarizada en educación secundaria postobligatoria.

– El diferente comportamiento en la escolarización en las dos modalidades de educación secundaria superior (Bachillerato, 58,9 %, y enseñanzas profesionales, 9,8 %) refleja, una vez más, la predilección de los estudiantes y de sus familias por las enseñanzas académicas.

– El 56,3 % de la población residente en España de 16 años (242.199 personas) estaba escolarizada en primer curso de la educación secundaria postobligatoria, el 52,4 % en Bachillerato y el 3,9 % en enseñanzas profesionales de grado medio (225.245 y 16.954 alumnos, respectivamente).

– La Formación Profesional constituye un eje fundamental para la promoción personal y profesional de los ciudadanos y ciudadanas, para el desarrollo efectivo de la igualdad de oportunidades, para la competitividad de las empresas y, en definitiva, para mejorar el futuro de nuestra nación. Sin embargo, en España la Formación Profesional sigue siendo una opción minoritaria frente al Bachillerato.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A todas las Administraciones educativas que impulsen las enseñanzas profesionales, garantizando la calidad, así como los apoyos para la atención a la diversidad, de estas enseñanzas, a fin de consolidarlas en el lugar decisivo y estratégico que requiere una sociedad del conocimiento.

Propuesta número 65

Considerando que:

– Es necesario coordinar el actual sistema descentralizado de la Formación Profesional.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Establecer una unidad administrativa única en esta materia y ajustar y coordinar, desde la Administración General del Estado y con la colaboración de las comunidades autónomas, una oferta integrada de títulos de Formación Profesional, títulos de Formación Profesional Básica y certificados de profesionalidad.

– Configurar una red integrada y estable de centros de formación profesional que, por familias y áreas profesionales, incluya a los centros de referencia nacional, los centros integrados de formación profesional, los centros acreditados de empleo, los institutos de educación secundaria que imparten formación profesional, los centros privados de formación profesional y los centros específicos de formación profesional, públicos y privados.

– A partir de ella, definir una oferta integrada y completa de formación profesional por familias profesionales incluyendo los centros de formación profesional en las empresas.

E7.4. En enseñanzas de régimen especial

Propuesta número 66

Considerando que:

- Las enseñanzas de idiomas de régimen especial tienen como finalidad capacitar al alumnado en el uso adecuado de los distintos idiomas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo.
- Hasta el desarrollo normativo de las previsiones de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa sobre estas enseñanzas y su efectiva implantación, se mantiene en aplicación el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, cuyo contenido difiere de las previsiones previstas en la nueva ley.
- Las Escuelas Oficiales de Idiomas están autorizadas, en los términos que dispongan las respectivas Administraciones educativas, a organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles básico, intermedio y avanzado, como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa, según la definición de los mismos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- En el apartado C4.10 de este INFORME se señala que el impulso de la enseñanza de idiomas extranjeros constituye un elemento clave de modernización de los sistemas de educación y formación que, por su importancia personal, cultural, social y económica, está recibiendo una atención especial por parte de la Unión Europea y de sus países miembros.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A las Administraciones educativas que en todas las Escuelas Oficiales de Idiomas 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 pueden 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).
- Que se articulen las medidas necesarias con el fin de dotar de recursos personales y económicos a las Escuelas Oficiales de Idiomas para la puesta en marcha inmediata de los niveles C1 y C2, que actualmente se imparten en un número pequeño de centros e incluso son inexistentes en varias comunidades autónomas.

Propuesta número 67

Considerando que:

- Los estudios de idiomas constituyen una ampliación académica primordial en el mundo globalizado en el que vivimos.
- Cada vez son más quienes desean cursar estudios de idiomas conducentes a un título oficial.
- Europa promueve de forma creciente la movilidad de los estudiantes y de la población en general entre diferentes países, para lo cual es imprescindible el conocimiento de una o más lenguas extranjeras.
- Han descendido en un 16,0 % los beneficiarios de cursos de idiomas (tabla C3.11).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Realizar un estudio de la demanda real de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Incrementar la oferta de enseñanzas en Escuelas Oficiales de Idiomas de acuerdo a la demanda real.
- Reducir los costes de matriculación en Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Asegurar la existencia de becas y ayudas suficientes para el estudio de idiomas.

Propuesta número 68

Considerando que:

- Conforme a lo señalado en el artículo 3, números 1.f) y 6 de la LOE, las enseñanzas de idiomas forman parte del sistema educativo español y tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial.
- El artículo 21.1 de la LODE declara la libertad de creación y dirección de centros docentes privados y el artículo 23 señala que «la apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que impartan enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, se someterán al principio de autorización administrativa. La autorización se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. Estos centros gozarán de plenas facultades académicas. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos».
- Hasta la fecha el gobierno no ha aprobado la normativa de requisitos mínimos de los centros de enseñanzas de idiomas de régimen especial, lo que en la práctica comporta la imposibilidad de que se creen centros privados de estas enseñanzas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Que el Gobierno regule los requisitos mínimos que han de reunir los centros para ser autorizados para la impartición de enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Propuesta número 69

Considerando que:

- Las enseñanzas artísticas tienen una importancia capital en un país desarrollado como el nuestro.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, encontrar un instrumento legislativo que pueda dar respuesta a las dificultades que tienen estas enseñanzas a través de una norma específica, como son:

- La configuración de la estructura jurídico-administrativa y del régimen de organización y funcionamiento de los centros superiores de enseñanzas artísticas, acorde con el rango de instituciones de educación superior.
- Una autonomía activa de los centros de enseñanzas artísticas superiores.
- La creación de cuerpos docentes específicos, con requisitos y niveles equiparables a los universitarios.
- La promulgación de un Estatuto del profesorado de las enseñanzas artísticas superiores.
- El reconocimiento de un doctorado específico para estas enseñanzas.
- El fomento de programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que le son propias.

< Voto particular n.º 18 >

Propuesta número 70

Considerando que:

- Los estudios superiores de Arte Dramático estaban implantados durante el curso de referencia, 2013-2014, en 11 comunidades autónomas.
- Estas enseñanzas aún no han sido implantadas en las comunidades autónomas siguientes: Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Navarra, La Rioja y País Vasco.
- Las enseñanzas de Arte Dramático tienen como finalidad la formación de profesionales, pedagogos e investigadores del fenómeno teatral y de aquellas otras áreas de la comunicación que de él emanan.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– A las Administraciones educativas en general, que fomenten las enseñanzas artísticas superiores y a aquellas Administraciones educativas en las que no se imparten las enseñanzas superiores de Arte Dramático, que implanten estas enseñanzas en sus ámbitos territoriales.

Propuesta número 71

Considerando que:

– Las enseñanzas deportivas no se imparten en Islas Baleares, Cantabria, Comunidad Valenciana, La Rioja y la ciudad autónoma de Ceuta.

– En el curso 2013-2014, de los 1.088 docentes de enseñanzas deportivas, 273 trabajaban en centros públicos, distribuidos entre las comunidades autónomas de Cataluña (198 docentes), Andalucía (27 docentes), País Vasco (26 docentes) y el Principado de Asturias (22 docentes). El resto, 815 docentes, trabajaban en centros privados.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que exista oferta de enseñanzas deportivas en centros de titularidad pública en todas las comunidades autónomas.

E7.5. En educación de personas adultas y en formación permanente

Propuesta número 72

Considerando que:

– Con la reforma de la LOE llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, la Educación de Personas Adultas se ha visto modificada en algunos aspectos concretos de las enseñanzas dirigidas a dichas personas, en relación a los objetivos y principios de estas enseñanzas, agregando un nuevo objetivo relacionado con la creación de empresas y el desempeño de actividades e iniciativas empresariales en la regulación curricular de las distintas etapas y niveles.

– La población española posee unos índices de formación y de cualificación profesional bajos en comparación con los países de nuestro entorno.

– El porcentaje de población que ha completado los estudios medios CINE (3-6) por grupos de edades (25 a 34) años es de 23,7 % en España, es decir, que el 64,8 % de la población adulta joven había alcanzado al menos un nivel formativo de estudios medios (CINE 3-6). El País Vasco (82,5 %) y la comunidad de Madrid (78,2%) son la dos únicas comunidades autónomas con un porcentaje de la población adulta que tiene cualificación profesional que es superior al 75 %. Por debajo del 50 % se sitúan las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla conjuntamente consideradas (38,7 %).

– La reforma educativa contempla la posibilidad de establecer por vía reglamentaria currículos específicos para la Educación de Personas Adultas, que conduzcan a la obtención de títulos previstos en la ley. Así como para los mayores de 17 años se prevé la posibilidad de establecer programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional Básico.

– La nueva ley mantiene la noción de la Educación de Personas Adultas inserta en una visión más amplia de la educación a lo largo de la vida, entendiendo la misma como un proceso formativo constante, que afecta no solo a la educación básica sino a la formación de las personas una vez superado dicho periodo y a sus interrelaciones.

– El proceso educativo y formativo de las personas adultas está siendo potenciado mediante la creciente implantación de los medios tecnológicos de la información y comunicación, así como el desarrollo de la

educación a distancia, favoreciendo la adecuación de dicha formación a las características y necesidades de estas personas.

- Con respecto al curso anterior, se ha registrado, en la escolarización de enseñanzas para personas adultas, una disminución de 18.919 alumnos, lo que supone una reducción del 4 %.
- La educación permanente y la puesta al día es algo esencial para mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes de los ciudadanos en general.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al resto de las Administraciones educativas:

- Que potencien la modalidad de Educación de Personas Adultas acorde con todos los objetivos y principios recogidos en el artículo 66 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre.
- 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 *online*, garantizando la aplicación del principio de accesibilidad y diseño universal en cualquiera de sus ofertas y modalidades.
- Que incrementen la inversión global en educación y formación para personas adultas a fin de asegurar que todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, 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.

Propuesta número 73

Considerando que:

- La Educación Secundaria Obligatoria, en la modalidad de Educación de Personas Adultas, contribuye de manera sustantiva a la obtención del título de Graduado por esta vía, sin embargo, a la vista de los datos del número de alumnos que la superan –número porcentual de alumnos inferior al de alumnas– la mayor parte del alumnado matriculado no consigue dicha graduación, lo que obliga a reconsiderar la finalidad de estos centros.
- Los centros educativos de Educación de Personas Adultas se podrían convertir en centros de segunda oportunidad –postergándose el resto de las enseñanzas– si no se cumplen los objetivos y principios propuestos, lo cual exige la necesaria adaptación a los objetivos y principios recogidos en el artículo 66 de la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la ley 8/2013 de 9 de diciembre.
- En la tabla D4.1 y en la figura D4.1 se puede apreciar que en España hay dos importantes desfases en relación tanto con los valores medios de la Unión, como con los objetivos 2020: en lo concerniente a la empleabilidad de los jóvenes y, sobre todo, al abandono temprano de la educación y la formación; según señala el «Monitor de la Educación y la Formación de 2014 para España».

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y al resto de las Administraciones educativas, que los centros en los que se imparta la Educación de Personas Adultas se adapten a los objetivos y principios recogidos en el artículo 66 de la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la ley 8/2013 de 9 de diciembre, y se cumplan.
- Potenciar las actividades formativas de los centros de Educación de Personas Adultas, a fin de lograr los objetivos de la estrategia de la Unión Europea ET 2020 en lo concerniente a la empleabilidad de los jóvenes y al abandono temprano de la educación y la formación.

E8. Para avanzar en la equiparación entre la enseñanza pública y la enseñanza privada concertada

E8.1. En el ámbito normativo

Propuesta número 74

Considerando que:

- La consecución de los fines propios del sistema educativo cuenta, entre otros instrumentos, con las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada (LOE, art. 2 bis, 3.c).
- Que la negociación con los sectores afectados constituye un medio para la mejora de nuestro sistema educativo pues fortalece la implicación de los sectores en las medidas que se adoptan y fortalece el diálogo social.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A las Administraciones educativas que aún no lo hayan hecho, que constituyan las mesas sectoriales de educación de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada de su respectivo ámbito territorial.

Propuesta número 75

Considerando que:

- En una sociedad democrática es inadmisible la subvención, que perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres, contraria a la coeducación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Al Gobierno establecer la inadmisión a régimen de conciertos educativos para aquellos centros que segreguen al alumnado por razón de género.

< Votos particulares n.º 19 y n.º 20 >

E8.2. En el ámbito económico

Propuesta número 76

Considerando que:

- La consecución de los fines propios del sistema educativo cuenta, entre otros instrumentos, con las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada (LOE, art. 2 bis, 3.c).
- La aplicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, conlleva cambios importantes a nivel organizativo para los centros de enseñanza concertada, afectando laboralmente al profesorado que presta servicio en estos centros.
- El Gobierno está realizando, por etapas, la devolución de los recortes salariales efectuados a los empleados públicos en el año 2012, sin haber presupuestado tal devolución, ni en 2015 ni en los borradores de los Presupuestos Generales del Estado 2016, para los trabajadores de la enseñanza concertada, en un ejercicio inaceptable de discriminación.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la convocatoria urgente de la mesa sectorial de la enseñanza concertada para iniciar la negociación de los temas que afectan de manera importante a los trabajadores de los centros concertados en la actualidad, especialmente los referidos a los cambios curriculares y a las retribuciones del personal de los centros concertados.

E9. Para avanzar en la transparencia del sistema a través de la mejora de la información estadística

E9.1. Del ámbito escolar

Propuesta número 77

Considerando que:

– La titularidad de los centros educativos de enseñanza no universitaria en España es pública y privada –concertada o no–, y tanto la pública como la privada concertada están financiadas con fondos públicos, aunque la segunda de ellas reciba dichos fondos a través de conciertos educativos.

– El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte utiliza al Instituto Nacional de Estadística (INE) como una de sus principales fuentes de información, motivo por el cual tanto en las publicaciones de estadísticas e indicadores del citado ministerio como en los informes sobre el estado del sistema educativo, publicados por el Consejo Escolar del Estado, se han venido ofreciendo algunos datos no desagregados atendiendo a su titularidad, pudiendo inducir a confusión en la información que presenta.

– Los centros privados concertados están obligados a facilitar información al INE a efectos estadísticos y a la Administración educativa competente, con la finalidad de demostrar el uso adecuado de los fondos públicos y garantizar el cumplimiento de la normativa.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Instituto Nacional de Estadística y a la Administración educativa, elaborar una adecuada sistematización en la recogida y tratamiento de los datos estadísticos que permita el análisis veraz de la realidad de los centros privados concertados y de los centros privados no concertados y así, junto a los datos de los centros públicos, poder tener un panorama completo de la situación del sistema educativo español.

– Asimismo, es igualmente importante que los datos discriminen si la financiación pública es otorgada al centro educativo como subvención, concierto, convenio u otro tipo de ayuda.

– Al Instituto Nacional de Estadística y a la Administración educativa, que los datos que ofrezcan aporten los indicadores adecuados para mejorar la gestión del sistema educativo.

Propuesta número 78

Considerando que:

– Es deber ineludible del Consejo Escolar del Estado ofrecer en su INFORME ANUAL los datos de la manera más objetiva y rigurosa posible, subsanando anualmente las posibles carencias o déficits detectados en cada estudio realizado.

– En los últimos seis años, el propio Consejo Escolar del Estado ha aprobado propuestas similares a esta, en repetidas votaciones celebradas en Plenario, para que los estudios estadísticos recojan los datos referentes a la enseñanza pública, a la enseñanza privada concertada y a la enseñanza privada no concertada sin que se agrupe a estas dos últimas en un solo bloque, ya que se trata de realidades diferentes, puesto que una está financiada con fondos públicos y la otra no.

– El INFORME presente recoge, por ejemplo, que en el curso 2012-2013 el 68,2 % del alumnado está escolarizado en centros públicos y el 31,8 % restante en centros privados, de los cuales el 25,5 % estaba en la red concertada y el 6,3 % en la privada.

– Que esta diferencia ha de ser tenida en cuenta a la hora de realizar todo tipo de análisis, como por ejemplo el porcentaje de alumnos que superan cada nivel de estudios, aunque hay muchos otros apartados en donde se podría afirmar lo mismo.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas que desagreguen los datos en tres bloques: 1. Pública, 2. Privada concertada y 3. Privada no concertada.

– Solicitar al Instituto Nacional de Estadística una comparecencia ante la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado para explicar los criterios seguidos en la obtención y manejo de datos y para que, una vez escuchado, los Consejeros puedan hacerle llegar sugerencias técnicas sobre aspectos que deberían aparecer y no aparecen, o sobre datos que sí están en otros informes de comunidades autónomas y que en el del Estado no se recogen.

E9.2. Del ámbito económico

Propuesta número 79

Considerando que:

– El Consejo Escolar del Estado ofrece en el apartado «El gasto público por alumno en España» de sus informes anuales gráficos y datos que indican el gasto público por alumno en centros sostenidos con fondos públicos y el gasto público por alumno en los centros públicos, no aportando datos sobre el gasto público por alumno en centros privados sostenidos con fondos públicos, lo que supone una carencia de información importante.

– Sin embargo, el dato que se publica lleva implícito para el cálculo correspondiente la existencia de esa cifra.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que, junto con todas las demás Administraciones educativas, establezca un modelo estadístico que permita tener los datos al mayor nivel de desagregación, en términos comparables entre las distintas comunidades autónomas, así como conformar una información completa y exacta en el ámbito nacional, contribuyendo con ello a la transparencia y publicidad del uso de los fondos públicos.

E9.3. Del ámbito administrativo

Propuesta número 80

Considerando que:

– El informe elaborado y aprobado por el Consejo Escolar debe recoger datos de la manera más objetiva y rigurosa posible.

– Es muy importante conocer el número de recursos humanos (profesorado, personal auxiliar, personal administrativo, personal de servicios…) que trabajan en cada una de las redes que configuran el sistema educativo español.

– La aparición de dichos datos no ha sido posible hasta la fecha, a pesar de haberse solicitado en numerosas ocasiones en diferentes foros.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas:

– Desagregar todos los datos, al menos, en dos apartados: 'Docentes' y 'Otro personal', y profundizar en los tres bloques: 1. Pública, 2. Privada concertada y 3. Privada no concertada.

E10. Para apoyar iniciativas de la comunidad educativa

E10.1. Favorecer los órganos colegiados de participación

Propuesta número 81

Considerando que:

- Los informes anuales sobre el estado del sistema educativo elaborados por el Consejo Escolar del Estado durante la presente legislatura estatal contienen diversas recomendaciones dirigidas al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 80 en el año 2012, 162 en el 2013 y 112 en el 2014.
- Los responsables actuales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no han trasladado información alguna sobre su posición y actuaciones respecto de las 354 recomendaciones recibidas de forma directa desde el Consejo Escolar del Estado.
- Algunas de estas recomendaciones no han sido tenidas en cuenta por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- El Consejo Escolar del Estado aprobó una recomendación en el informe del año 2014 en el mismo sentido que la presente, sin que hasta la fecha haya sido atendida.
- Siendo el Consejo Escolar del Estado el máximo órgano de participación de la Comunidad Educativa a nivel estatal.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

- Elaborar de forma urgente un informe detallado de la posición del ministerio y de las actuaciones llevadas a cabo respecto de todas y cada una de las 354 recomendaciones recibidas en los tres últimos informes anuales sobre el estado del sistema educativo (años 2012, 2013 y 2014), realizados y aprobados en la presente legislatura.
- Enviar dicho informe al Consejo Escolar del Estado, tan pronto como esté realizado, para que este órgano pueda valorar su contenido y tomar las decisiones que puedan derivarse de dicha valoración.

Propuesta número 82

Considerando que:

- La participación constituye un principio básico del sistema educativo español. El Consejo Escolar del centro es el órgano de gobierno a través del cual, el profesorado, padres y madres, alumnado y resto de la comunidad educativa intervienen en el control y gestión de los centros públicos y privados concertados.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Potenciar el papel del Consejo Escolar de los centros, ya que es el elemento vertebrador de la comunidad educativa y el órgano máximo de gestión y decisión, garantizando su participación efectiva en la organización, el gobierno, el funcionamiento, las evaluaciones, el diseño e implementación de proyectos y la selección del director, entre otras funciones.

Propuesta número 83

Considerando que:

- La Constitución española establece en su artículo 27.5 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»; y en el artículo 27.7, 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 legislación que regula la participación de la comunidad educativa es dispersa, y presenta diferencias notables entre unas comunidades autónomas y otras.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Aprobar una Ley de Participación Social en la Educación que unifique, homogenice y mejore la regulación de la participación de la comunidad educativa y las garantías para su ejercicio efectivo.

Propuesta número 84

Considerando que:

– Diversos informes internacionales coinciden en recomendar un impulso a la autonomía de los centros educativos en nuestro país.

– El desarrollo de la autonomía de centros educativos está inseparablemente vinculado a los principios de participación y evaluación.

– Los Consejos Escolares de centro constituyen un mecanismo de responsabilidad y rendición de cuentas desde su labor de control de la gestión.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Profundizar y mejorar la gestión participativa de los centros educativos en un marco de autonomía a través de los Consejos Escolares.

– Fortalecer el papel de los Consejos Escolares en el desarrollo de la autonomía de los centros educativos, a través de medidas que garanticen su participación efectiva tanto en el diagnóstico, diseño e implementación de proyectos educativos innovadores, como en la selección de los equipos directivos que habrán de liderar estos proyectos.

– Mejorar el papel de los Consejos Escolares en la evaluación y seguimiento a los proyectos educativos, proporcionando a sus miembros la formación y las herramientas necesarias para ello.

Propuesta número 85

Considerando que:

– La Constitución española establece en su artículo 27.5 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»; y en el artículo 27.7, 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 participación de la comunidad educativa en la gestión y la toma de decisiones de los centros educativos es necesaria para la autonomía de estos frente a las Administraciones educativas.

– A menudo los miembros de los consejos escolares no tienen la formación suficiente para ejercer su función de forma óptima, y esto dificulta la eficacia y el buen funcionamiento de dichos órganos.

– En ocasiones los consejos escolares cumplen en la práctica una función de mera ratificación de las decisiones del equipo directivo, sin que se les permita analizar en profundidad los documentos que aprueban y reflexionar las decisiones que toman.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que los consejos escolares sigan siendo órganos de gobierno de los centros educativos.

- Que los consejos escolares de los centros educativos tengan competencias para la aprobación del proyecto educativo, la programación general anual, el proyecto de gestión, las normas de organización y funcionamiento y el plan de convivencia y la admisión de alumnado.
- Que las Administraciones educativas proporcionen formación a los miembros de los consejos escolares de los centros para que puedan ejercer sus funciones de forma óptima.
- Que se empleen en los consejos escolares de los centros metodologías de análisis y toma de decisiones verdaderamente participativas.
- Que los centros educativos informen a todos los miembros de la comunidad educativa sobre las posibilidades de participación que tienen y les motiven para ejercerla.

Propuesta número 86

Considerando que:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 1.j, entre los principios de la educación, «la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes».
- El artículo 118 de la misma ley reconoce la participación como un «valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución», y recoge la obligación de las Administraciones educativas de fomentar el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.
- Es reconocido que la participación constituye un factor de calidad de un sistema educativo.
- Que se dispone de datos estadísticos insuficientes que permitan hacer un análisis de la situación de la participación de la comunidad educativa y su impacto y, a menudo, estos se limitan a datos de voto en elecciones a consejos escolares y ayudas económicas a asociaciones.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A las Administraciones educativas, que incorporen a sus sistemas de recogida de estadísticas educativas datos acerca de la participación de estudiantes, padres, madres y profesorado, por ejemplo, del funcionamiento de los consejos escolares, de la existencia y actividad de asociaciones de estudiantes o de padres y madres, entre otros.

E10.2. Favorecer la participación de los alumnos

Propuesta número 87

Considerando que:

- La participación constituye un principio básico del sistema educativo español. El Consejo Escolar de Centro es el órgano de gobierno a través del cual el profesorado, los padres y las madres, el alumnado y el resto de la comunidad educativa intervienen en el control y gestión de los centros educativos en los que dicho órgano está presente.
- La participación democrática de la comunidad educativa es un derecho constitucional, que conlleva una obligación por parte de las Administraciones educativas. El trabajo diario de estas entidades es indispensable en un estado de derecho organizado desde un concepto de participación democrática.
- La mayoría de las federaciones de asociaciones de estudiantes y de padres y madres del alumnado, así como las propias asociaciones de todos ellos, están padeciendo una drástica reducción en los recursos que reciben por parte de las comunidades autónomas, llegando en algunos casos hasta un 100 %, reducciones que también sufren sus confederaciones estatales por parte del MECD, lo que pone en peligro la supervivencia de todo este tejido asociativo.

- Se han visto reducidos, y en muchos casos eliminados, programas de los que se benefician decenas de miles de alumnos y alumnas y sus familias, relacionados con las actividades extraescolares, las excursiones escolares, los desayunos matinales en la escuela para niños cuyos padres y madres tienen que acudir muy temprano a sus puestos de trabajo, las escuelas de padres y madres, los cursos sobre educación para la salud, los cursos de prevención de drogodependencias y educación afectivo-sexual, entre otros, y que son gestionados, en muchos casos, por las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado y las Asociaciones de Estudiantes.
- Se ha visto seriamente afectada la participación del alumnado y de las madres y los padres, por encontrarse con serias dificultades para el propio mantenimiento de sedes y espacios donde llevan a cabo tareas administrativas, reuniones y todas aquellas actividades del día a día.
- No cabe reclamar a estudiantes, madres y padres la participación e implicación en la educación y, a la vez, asfixiar a las organizaciones que los representan. De este modo, no será posible avanzar en el cumplimiento de los objetivos que España se ha propuesto y a los que se ha comprometido en el marco de la estrategia ET 2020 de la Unión Europea.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a las Administraciones educativas:

- Que el ministerio inste al resto de las Administraciones educativas para que provean de recursos económicos suficientes a las federaciones de asociaciones de estudiantes y de padres y madres de alumnos, y a sus respectivas organizaciones, para garantizar su participación en el sistema educativo.
- Que el ministerio destine una partida de los presupuestos generales del Estado a ayudas a Federaciones de Asociaciones de Estudiantes y de Madres y Padres de Alumnos en el ámbito autonómico, distribuyéndola dentro de cada ejercicio para que pueda ser realmente aplicada por las Administraciones educativas autonómicas.
- Que todas las Administraciones educativas puedan proveer de recursos económicos suficientes a las Federaciones y Confederaciones Estatales de Asociaciones de Estudiantes y de Padres y Madres del Alumnado, así como a las organizaciones existentes en el territorio que gestiona directamente, para garantizar su participación efectiva y real en el sistema educativo.

Propuesta número 88

Considerando que:

- Existe una convocatoria de ayudas públicas a organizaciones de Asociaciones de Alumnos y de Padres y Madres de Alumnos para el fomento de su actividad, derivadas respectivamente del mandato del Real Decreto 1532/1986 y Real Decreto 1533/1986.
- Las Resolución de 9 de mayo de 2014 que convoca las ayudas a organizaciones estudiantiles limita los programas que podrán ser objeto de subvención mediante esta ayuda.
- Por su parte, en la Resolución de 2 de octubre de 2014, por la que se convocan tales ayudas para organizaciones de padres y madres de alumnos, se establece como condición única para las actividades subvencionables que estas deberán estar encaminadas a fomentar las finalidades de las propias organizaciones de padres y madres previstas en el artículo 5 del Real Decreto 1533/1986.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Que las acciones subvencionables para las organizaciones de Asociaciones de Estudiantes a través de estas ayudas públicas por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a fin de fomentar su actividad, no tengan que cumplir más requisitos que estar encaminadas a promover las finalidades de las organizaciones, recogidas en el artículo 4 del Real Decreto 1532/1986.

Propuesta número 89

Considerando que:

- La situación de aislamiento de la población residente en zonas rurales y las limitaciones que esto supone para el establecimiento de vinculaciones sociales y de acceso a los servicios.
- El bajo número de habitantes de estas zonas, que se traduce en un reducido número de estudiantes en los centros educativos.
- El derecho y la necesidad de propiciar un servicio educativo con niveles de calidad similares a los del resto del territorio nacional.
- La calidad de un centro y del proceso educativo se ve incrementada en la medida en la que este integra la participación activa de la Comunidad Educativa.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A las Administraciones educativas estatal y autonómicas correspondientes, y a los centros educativos, a fomentar y apoyar el establecimiento de asociaciones de estudiantes en las zonas rurales como método para fomentar la participación del alumnado y la implicación en su centro educativo y en su entorno.
- A las Administraciones educativas estatal y autonómicas establecer un plan para la escuela rural, incrementando las dotaciones humanas y materiales, para garantizar que el alumnado tiene las mismas posibilidades que el de las zonas urbanas.

E10.3. Favorecer la participación de las familias y del entorno social

Propuesta número 90

Considerando que:

- El proyecto referido a la cultura científica pretende promocionarla mediante acciones de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas directamente relacionadas con las ciencias. Este plan está orientado a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular (familias, alumnado, centros escolares).
- La participación de las familias repercute de forma significativamente positiva en el rendimiento académico de los alumnos.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- A las familias, que incrementen su participación en las acciones de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas directamente relacionadas con las ciencias.

E11. Varios

Propuesta número 91

Considerando que:

- El conocimiento y uso de idiomas extranjeros por parte del alumnado es un objetivo de nuestro sistema educativo.
- Dicho conocimiento se adquiere de forma ordinaria en el propio sistema educativo español, y en las enseñanzas no universitarias puede verse reforzado por estancias del alumnado en otros países en los que se impartan enseñanzas declaradas equivalentes a las del sistema educativo español.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que la normativa reguladora de la admisión de alumnos en enseñanzas no universitarias contemple la reserva de plaza a aquellos alumnos escolarizados en centros públicos o privados concertados que se ausenten de los mismos hasta un curso escolar para seguir enseñanzas equivalentes en otros sistemas educativos.

Propuesta número 92

Considerando que:

– El programa Erasmus+ está estructurado en tres acciones clave: la acción clave 1, que se centra en la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje; la acción clave 2, que se ocupa de la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas; y la acción clave 3, que da apoyo a la reforma de las políticas.

– El programa Erasmus+ está resultando eficaz en relación con la movilidad de las personas, la cooperación para la innovación y el intercambio de las buenas prácticas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que realice las acciones pertinentes para conseguir la mejora del presupuesto adjudicado a España, tanto para la acción clave 1 como para la acción clave 2.

Propuesta número 93

Considerando que:

– En julio de 2005 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte suscribió un Protocolo de Colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con el objetivo de fomentar la educación y la promoción de la salud en la escuela.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación a la salud y bienestar social, que desarrolle convenios de colaboración con los colegios de enfermería para la administración de medicamentos a los alumnos que los necesiten durante el horario escolar.

Propuesta número 94

Considerando que:

– Existe un alto porcentaje de profesorado interino en el exterior, dado que de los 677 profesores en el exterior, solo 305 son funcionarios de carrera.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que todas las plazas vacantes sean cubiertas por funcionarios de carrera a través de la convocatoria anual de provisión de puesto de personal docente en el exterior, y que solamente se cubran por profesorado interino la plazas mínimas indispensables.

– Que las condiciones laborales del profesorado interino en el exterior se equiparen, lo máximo posible, al resto de funcionarios de carrera docentes.

Propuesta número 95

Considerando que:

– En julio de 2013, se iniciaron las negociaciones entre la Unión Europea (UE) y Estados Unidos (EE.UU.) sobre un tratado de libre comercio (conocido como TTIP o TAFTA por sus siglas en inglés), siendo el objetivo

principal de las negociaciones la 'convergencia regulatoria' que promueva la eliminación de 'obstáculos legislativos al comercio' como manera de resolver las actuales crisis económica y financiera, porque supuestamente empujaría el crecimiento y crearía empleos. Ante la opacidad y desconocimiento de las negociaciones y temas abordados, que afectarán enormemente a las vidas de las personas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que, en el seno de estas negociaciones, sectores como el de la educación deban ser excluidos.

Propuesta número 96

Considerando que:

– Conforme a lo señalado en el preámbulo y en el artículo 108.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la enseñanza privada concertada participa junto con la enseñanza pública en la prestación del servicio público y social de la educación.

– Al inicio de cada curso escolar se organiza el acto de inauguración oficial del curso.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Que en la inauguración oficial del curso escolar haya participación directa de los centros privados concertados.

Propuesta número 97

Considerando que:

– Las singulares características de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla –que se concretan en la dificultad de las Administraciones de las ciudades para encontrar espacios que pudieran ser destinados a la creación de centros escolares, y en la aparición de nuevas bolsas de escolaridad en función de los fenómenos de inmigración– hacen especialmente difícil la adecuación de las ratios a las cifras deseables.

– En el curso 2013-2014, el número medio de alumnos por unidad en el segundo ciclo de Educación Infantil, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, fue de 26,1 y 29,5 respectivamente, valores situados por encima de la media nacional, que fue del 21,2.

– En el segundo ciclo de Educación Infantil las ciudades de Ceuta y Melilla ocupan los últimos puestos en el ámbito nacional, si se ordenan las ciudades y comunidades autónomas en un orden decreciente de la ratio alumnos/unidad.

– En Ceuta no se construye un centro escolar desde hace once años (ha habido una adaptación de un centro con 5 unidades de Infantil, totalmente insuficiente para la demanda actual).

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que se hagan las adaptaciones necesarias en la antigua facultad de Ciencias de la Educación y en otros edificios vacíos inutilizados, para convertirlos en colegios de Educación Infantil y Primaria, de acuerdo con la normativa vigente.

Propuesta número 98

Considerando que:

– El impulso de la Educación Infantil, particularmente en los entornos socialmente desfavorecidos, constituye una de las políticas favorecedoras del éxito escolar.

– En las ciudades de Ceuta y Melilla se presenta una escolarización baja en el primer ciclo de Educación Infantil (alumnado de 0 a 2 años de edad), respecto a la media del conjunto del territorio nacional. Este hecho podría explicarse por la falta de centros educativos públicos y por la existencia de guarderías de carácter no educativo.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la construcción urgente de centros educativos públicos en Ceuta y Melilla para atender las necesidades de escolarización en estas edades tempranas.

Propuesta número 99

Considerando que:

– Durante el curso 2013-2014, los centros específicos de educación especial y los centros docentes públicos ordinarios de Ceuta y Melilla escolarizaron a un total de 1.167 alumnos con necesidades educativas especiales (649 en Ceuta y 518 en Melilla). El 89,3 % (1.042 alumnos) lo hicieron en centros públicos y el 19,3 % (125 alumnos) en centros concertados.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que dote a los centros que escolarizan a niños con necesidades educativas especiales en dichas ciudades autónomas de cuantos recursos materiales y humanos sean necesarios, y disminuya las ratios actuales alumno/aula para una mejor atención de este alumnado.

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que realice acciones de formación permanente del profesorado en planes de atención a la diversidad.

Propuesta número 100

Considerando que:

– En la ciudad autónoma de Ceuta existen dos centros acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council, que imparten un currículo integrado hispano-británico con vistas a una doble titulación.

– En estos centros –el colegio de educación primaria 'Federico García Lorca' y el instituto de educación secundaria 'Clara Campoamor'– se realiza el aprendizaje en ambas lenguas.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

– Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que se dote al colegio 'Federico García Lorca' y al instituto 'Clara Campoamor' de la ciudad autónoma de Ceuta de más recursos materiales y del profesorado suficiente, a fin de preservar la calidad del programa bilingüe MECD/British Council.

– Que se incrementen las actividades de formación dirigidas al profesorado de los centros que imparten el currículo integrado hispano-británico.

< Votos particulares desde el n.º 21 hasta el n.º 24 >

< Votos particulares desde el n.º 25 hasta el n.º 28 >

Índice de cuadros, figuras y tablas

Cuadros

Cuadro A4.1 Riesgo de pobreza y abandono educativo temprano 69

Cuadro B1.1 La eficiencia del gasto educativo 107

Cuadro C2.1 Las medidas de transparencia en la LOMCE 210

Cuadro C4.1 Evaluación educativa y mejora escolar 266

Cuadro D4.1 La inserción laboral de los egresados universitarios por campos de estudio 507

Figuras

Figura I.1 Estructura general del Informe 2015 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los correspondientes capítulos 22

Figura A2.1 La población residente en España por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014 31

Figura A2.2 Porcentaje de población residente en municipios con menos de 2.000 habitantes con respecto a la población total en España y en cada una de las comunidades y ciudades autónomas. Año 2014 32

Figura A2.3 Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (UE-28). Año 2013 33

Figura A2.4 Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las comunidades y las ciudades autónomas. Año 2014 33

Figura A2.5 Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en los países de la Unión Europea. Año 2013 34

Figura A2.6 Evolución del saldo migratorio exterior en España. Años de 2014 a 2064 35

Figura A2.7 Evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2014 a 2064 36

Figura A2.8 Evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2014 y 2064 36

Figura A2.9 Crecimiento absoluto proyectado de la población residente en España por comunidades y ciudades autónomas. Años 2014 a 2029 37

Figura A2.10 Porcentaje de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) respecto a la población total por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014 38

Figura A2.11 Crecimiento absoluto proyectado de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) por comunidades y ciudades autónomas. Años 2014 a 2029 39

Figura A2.12 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 2014 39

Figura A2.13 Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2014 40

Figura A2.14 Distribución 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 2014 41

Figura A2.15 Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años de 2002 a 2014 42

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 2013 43

Figura A3.2 Distribución porcentual de hombres y mujeres, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación en las comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 44

Figura A3.3 Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria postobligatoria (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 2013 44

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, entre hombres y mujeres. Año 2013 45

Figura A3.5 Distribución porcentual de la población, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación, en los países de la Unión Europea. Año 2013 46

Figura A3.6 Distribución porcentual de la población, con edades comprendidas entre 25 y 64 años, por niveles de formación, en los países de la Unión Europea. Año 2013 47

Figura A3.7 Porcentaje de la población que ha completado al menos la Educación Secundaria Postobligatoria (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en los países europeos. Año 2013 47

Figura A3.8 Evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) por comunidades autónomas, España y el conjunto de la Unión Europea (UE-28). Años 2000 a 2013 48

Figura A3.9 Evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha completado, al menos, la educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) en los países de la Unión Europea (UE-28). Años 2000 a 2013 49

Figura A3.10 Nivel de educación de la población adulta, entre 25 y 59 años de edad, con padres con estudios básicos, en los países de la Unión Europea. Año 2011 50

Figura A3.11 Nivel de educación de la población adulta, entre 25 y 59 años de edad, con padres con estudios superiores, en los países de la Unión Europea. Año 2011 50

Figura A3.12 Para la población adulta de padres con estudios básicos, ratio entre la probabilidad de que alcancen también un nivel de estudios básicos y la probabilidad de que logren un nivel de estudios superiores en los países de la Unión Europea Año 2011 51

Figura A3.13 Porcentaje de población extranjera respecto al total de la población por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, según el nivel educativo, para cada una de las comunidades y ciudades autónomas y para el conjunto del territorio nacional. Año 2014 53

Figura A3.14 Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 16 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las comunidades autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2014 53

Figura A3.15 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 2000 a 2014 54

Figura A3.16 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 2000 a 2014 55

Figura A3.17 La composición del índice del nivel social, económico y cultural definido por PISA (ESCS) 55

Figura A3.18 PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado por comunidades autónomas 56

Figura A3.19 PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de 15 años de acuerdo con su origen inmigrante por comunidades autónomas 57

Figura A3.20 PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado por países de la Unión Europea 58

Figura A3.21 PISA 2012. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de 15 años de acuerdo con su origen inmigrante por países de la Unión Europea 58

Figura A3.22 PISA 2012. Porcentaje de las familias del alumnado de 15 años con bajo nivel económico, social y cultural por comunidades autónomas españolas y países de la Unión Europea 59

Figura A4.1 Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por comunidades y ciudades autónomas. Años 2013 y 2014 60

Figura A4.2 Variación del producto interior bruto (PIB) entre 2014 y 2013 y crecimiento medio del PIB entre 2014 y 2010 por comunidades y ciudades autónomas 61

Figura A4.3 Producto interior bruto per cápita en las comunidades y ciudades autónomas. Años 2013 y 2014 62

Figura A4.4 Producto interior bruto per cápita en los países de la Unión Europea. Años 2012 y 2013 62

Figura A4.5 Renta disponible bruta de los hogares (per cápita) por comunidades y ciudades autónomas. Años 2011 y 2012 63

Figura A4.6 Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social por grupos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013 64

Figura A4.7 Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, con padres con estudios básicos, en los países de la Unión Europea. Año 2013 65

Figura A4.8 Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, con padres con estudios superiores, en los países de la Unión Europea. Año 2013 66

Figura A4.9 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 2004 a 2013 67

Figura A4.10 Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social, por comunidades y ciudades autónomas españolas. Años 2012 y 2013 67

Figura A4.11 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 2013 68

Figura A4.12 Estructura del Índice Europeo de Innovación (IUS-Innovation Union Scoreboard). Año 2014 70

Figura A4.13 Posición relativa de España respecto a la media de la Unión Europea (UE-28 = 100) en relación con los indicadores básicos del Marcador Europeo de Innovación. Año 2014 71

Figura A4.14 Situación de los países europeos en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2014 72

Figura A4.15 Situación de las comunidades y ciudades autónomas en relación con el Índice Regional Europeo de Innovación. Año 2014 72

Figura A4.16 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 2013 73

Figura A4.17 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 españolas y en los países de la Unión Europea. Año 2013 74

Figura A4.18 Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2013 74

Figura A4.19 Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Año 2013 75

Figura A4.20 Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en las comunidades y ciudades autónomas por sexo. Año 2013 76

Figura A4.21 Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad en las comunidades y ciudades autónomas según el nivel de formación alcanzado. Año 2013 76

Figura A4.22 Evolución de las tasas de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2002 a 2013 77

Figura A4.23 Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 25 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2002 a 2013 78

Figura A4.24 Tasa de paro de la población de 20 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2014 78

Figura A4.25 Evolución de las tasas de paro del grupo de población menor de 40 años en España según el grupo de edad y el nivel de formación alcanzado. Años 1986 a 2013 79

Figura A4.26 Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 24 años en España según el nivel de formación alcanzado y el sexo. Años 1986 a 2013 80

Figura A4.27 Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 25 a 39 años en España según el nivel de formación alcanzado y el sexo. Años 1986 a 2013 80

Figura B1.1 Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2012 91

Figura B1.2 Distribución del gasto público total en Educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2012 93

Figura B1.3 Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y comunidad autónoma. Año 2012 94

Figura B1.4 Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y comunidad autónoma. Año 2012 94

Figura B1.5 Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada por comunidad autónoma y tipo de enseñanza. Año 2012 95

Figura B1.6 Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por comunidad y ciudad autónoma. Años 2011 y 2012 96

Figura B1.7 Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2000-2012 97

Figura B1.8 Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2000-2012 98

Figura B1.9 Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2000-2012 98

Figura B1.10 Gasto público por alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos según la titularidad del centro por comunidades y ciudades autónomas. Año 2012 99

Figura B1.11 «Gasto público por alumno» vs. «número medio de alumnos por profesor» en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2012-2013 100

Figura B1.12 Distribución porcentual del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por tamaño de municipio y comunidad autónoma. Curso 2012-2013 101

Figura B1.13 Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, por países de la Unión Europea. Años 2010 y 2011 102

Figura B1.14 Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) según el nivel educativo por países de la Unión Europea. Año 2011 102

Figura B1.15 Evolución del gasto público en educación como porcentaje del producto interior bruto (PIB) en España y en el conjunto de la Unión Europea, por niveles educativos. Años 2001 a 2011 103

Figura B1.16 Gasto anual por alumno en instituciones públicas en los países de la Unión Europea según el nivel educativoAño 2011 104

Figura B1.17 Gasto anual por alumno en instituciones públicas en los países de la Unión Europea en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo. Año 2011 105

Figura B1.18 Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en España y en el conjunto de la Unión Europea, según el nivel educativo. Años 2001 a 2011 106

Figura B1.19 Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea, según el nivel educativo. Años 2001 a 2011 106

Figura B2.1 Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Cursos 2012-2013 y 2013-2014 108

Figura B2.2 Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores por alumno. Curso 2013-2014 110

Figura B2.3 Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Valores totales. Curso 2013-2014 111

Figura B2.4 Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores por alumno. Cursos 2012-2013 y 2013-2014 112

Figura B2.5 Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria en España por tipo de tarea. Curso 2013-2014 113

Figura B2.6 Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores totales. Curso 2013-2014 116

Figura B2.7 Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores por alumno. Curso 2013-2014 117

Figura B2.8 Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por comunidades autónomas. Año 2013 118

Figura B2.9 Proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por los hogares según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2013 119

Figura B2.10 Proporción que supone el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por los hogares según el nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar en España. Año 2013 120

Figura B3.1 Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad. Nivel nacional. Curso 2013-2014 121

Figura B3.2 Centros que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 123

Figura B3.3 Enseñanzas de régimen general. Número de centros que imparten cada enseñanza, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014 124

Figura B3.4 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 2013-2014 126

Figura B3.5 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 2013-2014 126

Figura B3.6 Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 127

Figura B3.7 Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 128

Figura B3.8 Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 128

Figura B3.9 Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 129

Figura B3.10 Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 130

Figura B3.11 Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 130

Figura B3.12 Evolución del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 131

Figura B3.13 Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 132

Figura B3.14 Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 132

Figura B3.15 Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 133

Figura B3.16 Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 134

Figura B3.17 Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 134

Figura B3.18 Evolución del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 135

Figura B3.19 Centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 ... 136

Figura B3.20 Evolución del número de centros que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 137

Figura B3.21 Unidades de Programa de Cualificación Profesional Inicial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 137

Figura B3.22 Evolución del número de unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 138

Figura B3.23 Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014 139

Figura B3.24 Centros que imparten Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 139

Figura B3.25 Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 140

Figura B3.26 Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 141

Figura B3.27 Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 141

Figura B3.28 Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 142

Figura B3.29 Evolución del número de unidades Bachillerato en régimen ordinario, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 142

Figura B3.30 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 2013-2014 143

Figura B3.31 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 2013-2014 145

Figura B3.32 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 2004-2005 a 2013-2014 145

Figura B3.33 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 2013-2014 146

Figura B3.34 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 2005-2006 a 2013-2014 146

Figura B3.35 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 2013-2014 147

Figura B3.36 Evolución del número de unidades de ciclos formativos de grado medio de Formación de Formación Profesional en régimen ordinario, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 148

Figura B3.37 Ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior que se imparten en los centros en España según la familia profesional, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014 149

Figura B3.38 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 2013-2014 149

Figura B3.39 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 2004-2005 a 2013-2014 150

Figura B3.40 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 2013-2014 151

Figura B3.41 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 2005-2006 a 2013-2014 151

Figura B3.42 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 2013-2014 152

Figura B3.43 Evolución del número de unidades de ciclos formativos de grado superior de Formación de Formación Profesional en régimen ordinario, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 152

Figura B3.44 Número de centros que imparte cada enseñanza de régimen especial en España, por titularidad del centro. Curso 2013-2014 154

Figura B3.45 Número de centros que imparten ciclos formativos de enseñanzas artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 154

Figura B3.46 Número de centros que imparten estudios superiores en Conservación y Restauración de Bienes Culturales y en Diseño, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 155

Figura B3.47 Número de centros que imparten enseñanzas de Grado en Artes Plásticas, en Conservación y Restauración y en Diseño, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 155

Figura B3.48 Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 156

Figura B3.49 Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 156

Figura B3.50 Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 157

Figura B3.51 Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 158

Figura B3.52 Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 158

Figura B3.53 Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 159

Figura B3.54 Educación de Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 160

Figura B3.55 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 2013-2014 160

Figura B4.1 Distribución de los profesores por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Nivel nacional. Curso 2013-2014 162

Figura B4.2 Profesorado de régimen general por tipo de enseñanza que imparte y titularidad de centro en España. Curso 2013-2014 163

Figura B4.3 Profesorado de régimen general según las enseñanzas que imparte, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 164

Figura B4.4 Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria (CINE 0-1) según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 164

Figura B4.5 Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional (CINE 2-3) según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 165

Figura B4.6 Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 165

Figura B4.7 Profesorado que imparte Educación Especial según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 166

Figura B4.8 Evolución del número de docentes que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 167

Figura B4.9 Índice de variación del profesorado de enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 (Curso 2004-2005 = 100) 167

Figura B4.10 Profesorado de enseñanzas de régimen especial según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro en el conjunto de España. Curso 2013-2014 168

Figura B4.11 Profesorado de enseñanzas de régimen especial según el tipo del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 169

Figura B4.12 Profesorado de enseñanzas artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas.Curso 2013-2014 169

Figura B4.13 Profesorado de enseñanzas deportivas según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 170

Figura B4.14 Evolución del número de docentes que imparten enseñanzas de régimen especial según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 171

Figura B4.15 Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 171

Figura B4.16 Evolución del número de profesores que imparte Educación para Personas Adultas según la titularidad del centro en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 172

Figura B4.17 Enseñanzas de régimen general. Porcentaje de mujeres en el profesorado por enseñanza que imparte, según la titularidad del centro en España. Curso 2013-2014 173

Figura B4.18 Presencia relativa de mujeres en el profesorado de enseñanzas de régimen general según la enseñanza que imparten, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 173

Figura B4.19 Presencia relativa de mujeres en el profesorado de enseñanzas de régimen especial según la enseñanza que imparten, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 174

Figura B4.20 Presencia relativa de mujeres en el profesorado, según el nivel de enseñanza que imparte, en los países de la Unión Europea. Año 2013 175

Figura B4.21 Distribución porcentual del profesorado de enseñanzas de régimen general en España por edad, según la titularidad de centro y el sexo. Curso 2013-2014 175

Figura B4.22 Distribución porcentual del profesorado de enseñanzas de régimen general en España por edad, según el cuerpo docente. Curso 2012-2013 176

Figura B4.23 Distribución porcentual de maestros según la edad, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 177

Figura B4.24 Distribución porcentual de profesores de enseñanza secundaria según la edad, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 177

Figura B4.25 Distribución de profesores de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013 178

Figura B4.26 Distribución de profesores de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2013 178

Figura B4.27 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 2013-2014 180

Figura B4.28 Personal de administración en los centros que imparten enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 181

Figura B4.29 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 2013-2014 181

Figura B4.30 Evolución del personal no docente en los centros que imparten enseñanzas de régimen general por función/categoría. Nivel nacional. Cursos 2005-2006 a 2013-2014 182

Figura B4.31 Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten enseñanzas de régimen general por función/categoría. Nivel nacional. Cursos 2005-2006 a 2013-2014 182

Figura C1.1 Estructura básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso 2012-2013 189

Figura C1.2 Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de solicitud de homologación de títulos o de convalidación de estudios por áreas geográficas de procedencia y tipo de estudios. Año 2014 192

Figura C1.3 Evolución del número de solicitudes y de expedientes de resolución de homologación de títulos y convalidación de estudios. Años 2009 a 2014 192

Figura C3.1 Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2013-2014 213

Figura C3.2 Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por comunidad o ciudad autónoma y sexo.Curso 2013-2014 214

Figura C3.3 Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por comunidad o ciudad autónoma y sexo. Curso 2013-2014 215

Figura C3.4 Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2009-2010 a 2013-2014 215

Figura C3.5 Evolución del número de alumnos de Centros Rurales Agrupados por comunidad autónoma... Cursos 2010-2011 a 2013-2014 217

Figura C3.6 Alumnado de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Diversificación Curricular, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad de centro. Curso 2013-2014 218

Figura C3.7 Porcentaje del alumnado de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Diversificación Curricular, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad del centro. Curso 2013-2014 219

Figura C3.8 Alumnas y alumnos matriculados en Programas de Cualificación Profesional Inicial por comunidad o ciudad autónoma, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2013-2014 220

Figura C3.9 Alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional Inicial por sexo y edad. Curso 2013-2014 221

Figura C3.10 Porcentaje de alumnos que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial sobre el total de alumnos matriculados en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria junto con los matriculados en estos programas, por comunidad o ciudad autónoma y titularidad del centro. Curso 2013-2014 221

Figura C3.11 Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional en el sistema educativo español. Cursos 2006-2007 a 2013-2014 222

Figura C3.12 Evolución del porcentaje del alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado residente en España en enseñanzas de régimen general, por titularidad del centro. Cursos 2001-2002 a 2013-2014 225

Figura C3.13 PISA 2012. Relación entre la brecha de género en rendimiento en matemáticas y la brecha de género en rendimiento en lectura de los países de la Unión Europea y de las comunidades autónomas 236

Figura C3.14 PISA 2012. El efecto de la confianza en las matemáticas en la reducción de la brecha de género entre los estudiantes con mayor rendimiento en matemáticas de países de la Unión Europea 237

Figura C3.15 PISA 2012. Rendimiento en matemáticas y las diferencias de género en los países con mejores resultados 237

Figura C3.16 Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad en España y escolarización. Curso 2013-2014 245

Figura C3.17 Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios por discapacidad por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 246

Figura C3.18 Distribución del número de estudiantes del programa That´s English por comunidades y ciudades autónomas. Cursos 2012-2013 y 2013-2014 249

Figura C3.19 Distribución, por comunidad autónoma y ámbito de gestión del Ministerio, del importe del crédito destinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte al programa de ayudas para la financiación de los libros y material didáctico en los niveles obligatorios de la enseñanza en centros sostenidos con fondos públicos. Curso 2013-2014 252

Figura C3.20 Número de becarios e importe de las becas y ayudas concedidas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013 258

Figura C3.21 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 2012-2013 259

Figura C3.22 Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas por las comunidades autónomas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria en servicios complementarios por tipo de ayuda y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013 259

Figura C3.23 Número de becarios e importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración educativa financiadora y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013 260

Figura C3.24 Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y comunidad autónoma. Curso 2012-2013 261

Figura C3.25 Porcentaje de alumnado becario, respecto al de matriculado, en Bachillerato y Formación Profesional. Curso 2012-2013 261

Figura C3.26 Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias en servicios complementarios por tipo de ayuda y comunidad autónoma de destino. Curso 2012-2013 262

Figura C3.27 Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2009-2010 a 2012-2013 263

Figura C3.28 Evolución del número de beneficiarios de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2009-2010 a 2012-2013 264

Figura C3.29 Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias financiadas por todas las Administraciones educativas por tipo de ayuda y nivel de enseñanza. Curso 2012-2013 265

Figura C4.1 Participación en programas de iniciación formal a la docencia en los países de la OCDE. TALIS 2013 268

Figura C4.2 Participación en programas de tutoría en los países de la OCDE. TALIS 2013 269

Figura C4.3 Porcentaje de docentes que trabajan en centros que disponen de programa de tutoría para todos sus profesores frente al porcentaje de docentes que han contado con un tutor 269

Figura C4.4 Formación en Red del profesorado. Evolución del número de profesores participantes. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 272

Figura C4.5 Actividades de formación permanente registradas por el Ministerio de Educación. Distribución del número de participantes y de actividades por institución organizadora. Curso 2013-2014 275

Figura C4.6 Porcentaje de participantes en actividades de desarrollo profesional frente al porcentaje de los que no han pagado nada por su realización. TALIS 2013 277

Figura C4.7 Porcentaje de profesores que dicen tener necesidad de desarrollo profesional en la áreas indicadas. TALIS 2013 278

Figura C4.8 Porcentaje de profesores que declaran que nunca han sido evaluados formalmente. TALIS 2013 279

Figura C4.9 Porcentaje de profesores que reciben información de las cuestiones indicadas 280

Figura C4.10 Porcentaje del profesorado que se muestra de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca de las evaluaciones realizadas 281

Figura C4.11 Presencia relativa de directoras, secretarias y jefas de estudio en España según la enseñanza que imparte el centro. Curso 2013-2014 286

Figura C4.12 Presencia relativa de profesoras, directoras, secretarias y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general no universitario por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 287

Figura C4.13 Evolución de la presencia relativa de las mujeres entre el profesorado y los directores en los centros educativos que imparten enseñanzas de régimen general en España. Cursos 2006-2007 a 2013-2014 287

Figura C4.14 Porcentaje de directores que dicen utilizar el rendimiento y los resultados de las evaluaciones de los alumnos para establecer los objetivos educativos y programas de estudios del centro, y elaborar un plan de desarrollo profesional para el centro. TALIS 2013 288

Figura C4.15 Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan y comunidad autónoma. Curso 2013-2014 292

Figura C4.16 Distribución de los consejeros del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan. Curso 2013-2014 294

Figura C4.17 Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014 295

Figura C4.18 Número de usuarios que han visitado la web de la revista «Participación Educativa» en su segunda época hasta septiembre de 2014 299

Figura C4.19 Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres de alumnos de ámbito estatal. Años 2004 al 2014 301

Figura C4.20 Representación bidimensional de diferentes aspectos de la autonomía de los centros 308

Figura C4.21 PISA 2012. Toma de decisiones sobre el currículo y la evaluación interna en España y en la media de los países de la OCDE 310

Figura C4.22 PISA 2012. Toma de decisiones en materia de recursos en España y en la media de los países de la OCDE 311

Figura C4.23 PISA 2012. Grado de autonomía en materia curricular y de gestión de recursos en los países de la Unión Europea 311

Figura C4.24 PISA 2012. Relación entre la autonomía de los centros, en materia de currículo y de evaluación interna, y el rendimiento en matemáticas en los países de la Unión Europea 312

Figura C4.25 Impacto de la autonomía sobre el rendimiento en matemáticas en función de la rendición de cuentas en los países participantes en PISA 2012 313

Figura C4.26 Autonomía pedagógica y rendición de cuentas 313

Figura C4.27 Estructura del sistema educativo establecido por la LOMCE desde educación primaria hasta los estudios universitarios, y sus correspondientes evaluaciones externas de fin de etapa 314

Figura C4.28 Proyectos del plan de Cultura Digital en la Escuela 335

Figura C4.29 Número de instalaciones de la aplicación AbiesWeb por comunidades autónomas. Año 2014 337

Figura C4.30 Número de proyectos, centros y docentes de la iniciativa eTwinning por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 343

Figura C4.31 Distribución del número de proyectos eTwinning por países europeos. Curso 2013-2014 344

Figura C4.32 Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 346

Figura C4.33 Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 347

Figura C4.34 Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 347

Figura C4.35 Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 348

Figura C4.36 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 2013-2014 349

Figura C4.37 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 2013-2014 349

Figura C4.38 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 2013-2014 350

Figura C4.39 Alumnado matriculado en enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas (EOI) por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 351

Figura C4.40 Porcentaje de alumnado de educación secundaria inferior (CINE 2) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2012 352

Figura C4.41 Porcentaje de alumnado de educación secundaria superior de propósito general (CINE 3A) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2012 353

Figura C4.42 Estructura del programa Erasmus+ y la integración de los programas europeos anteriores en el nuevo programa 354

Figura C5.1 Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2013-2014 375

Figura C5.2 Centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Año 2013[1] 376

Figura C5.3 Secciones españolas en centros docentes de otros Estados. Número de secciones, profesores y alumnos. Curso 2013-2014 377

Figura C5.4 Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2013-2014 378

Figura C5.5 Auxiliares de conversación extranjeros en España, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 384

Figura C5.6 Evolución del número de alumnos en programas de Educación en el Exterior. Cursos 2003-2004 a 2013-2014 387

Figura C5.7 Evolución del número de profesores y de asesores técnico docentes en programas de Educación en el Exterior. Cursos 2003-2004 a 2013-2014 388

Figura C5.8 Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 392

Figura C5.9 Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, año a año, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2013-2014 393

Figura C5.10 Número medio de alumnos por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 393

Figura C5.11. Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad,.. por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2013-2014 396

Figura C5.12 Informes emitidos por las áreas funcionales de las altas inspecciones por comunidad autónoma. Curso 2013-2014 402

Figura D1.1 Sistema educativo español. Curso 2013-2014 412

Figura D1.2 Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2013-2014 413

Figura D1.3 Características del intervalo de edad correspondiente a una escolarización superior al noventa por ciento en los sistemas educativos de países de la Unión Europea 414

Figura D1.4 Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 415

Figura D1.5 Distribución de los alumnos por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-1014 416

Figura D1.6 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 y la financiación de las enseñanzas, por países de la Unión Europea. Año 2013 416

Figura D1.7 Enseñanzas de régimen general. Alumnos matriculados por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2013-2014 417

Figura D1.8 Alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 418

Figura D1.9 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 2013-2014 418

Figura D1.10 Número medio de alumnos por unidad o grupo educativo en centros de enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro, por enseñanza en España. Curso 2013-2014 419

Figura D1.11 Número medio de alumnos por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o inferior (CINE 2) en las comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 420

Figura D1.12 Número medio de alumnos por unidad en educación primaria (CINE 1) y secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012 421

Figura D1.13 Número medio de alumnos por profesor en centros de enseñanzas de régimen general, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 422

Figura D1.14 Número medio de alumnos por profesor en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), según el nivel educativo impartido, en los países de la Unión Europea. Año 2013 422

Figura D1.15 Evolución del número de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 423

Figura D1.16 Índice de variación del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 (curso 2004-2005 = 100) 424

Figura D1.17 Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 424

Figura D1.18 Evolución de los alumnos matriculados en Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de grado medio y superior en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 425

Figura D1.19 Alumnos matriculados en enseñanzas de régimen especial según la titularidad del centro por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 427

Figura D1.20 Alumnos matriculados en Educación para Adultos de carácter formal, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 428

Figura D1.21 Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2013-2014 429

Figura D1.22 Porcentaje de alumnado extranjero respecto al alumnado matriculado en España en enseñanzas de régimen general, según la titularidad y financiación del centro, por enseñanza. Curso 2013-2014 431

Figura D1.23 Porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidades y ciudades autónomas. Cursos 2013-2014 431

Figura D1.24 Evolución del número de alumnos extranjeros en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 432

Figura D1.25 Evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2004-2005 a 2013-2014 433

Figura D1.26 Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas de régimen general según los modelos lingüísticos en las comunidades autónomas con lengua cooficial. Curso 2012-2013 434

Figura D1.27 Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 435

Figura D1.28 Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo y comunidad autónoma. Curso 2013-2014 436

Figura D1.29 Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el ciclo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 436

Figura D1.30 Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 437

Figura D1.31 Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 438

Figura D1.32 Porcentaje de estudiantes que informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en educación primaria (CINE 1) o en educación secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012 439

Figura D1.33 Alumnado escolarizado de 15 a 24 años, año a año, por enseñanza en España. Curso 2013-2014 440

Figura D1.34 Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 441

Figura D1.35 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 2013 442

Figura D1.36 Características de la transición entre estudios básicos (CINE 1-2), estudios medios (CINE 3-4) y estudios superiores (CINE 5-8), según la edad del estudiante, en España y en la Unión Europea. Año 2013 442

Figura D1.37 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 2013 443

Figura D1.38 Tasas netas de escolarización para la edad correspondiente a la finalización de la educación obligatoria (x años) y para las edades (x-1), (x+1) y (x+2) en los países de la Unión Europea. Año 2012 444

Figura D2.1 Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes matriculados, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 ... 446

Figura D2.2 Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes matriculados, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 446

Figura D2.3 Porcentaje de alumnado que promociona de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 448

Figura D2.4 Distribución del porcentaje de estudiantes que promociona de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 449

Figura D2.5 Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 449

Figura D2.6 Tasa bruta de población que supera los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 451

Figura D2.7 Tasa bruta de población que obtiene el graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Adultos, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 452

Figura D2.8 Evolución del número de estudiantes que obtiene el Graduado en Educación Secundaria en España, según los estudios que finalizan. Cursos 2008-2009 a 2012-2013 453

Figura D2.9 Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de graduado en Educación Secundaria en España, según las enseñanzas. Cursos 2003-2004 a 2012-2013 453

Figura D2.10 Porcentaje de alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato respecto a los estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, en régimen ordinario, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 455

Figura D2.11 Porcentaje de alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada en régimen ordinario, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 456

Figura D2.12 Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Bachillerato, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 456

Figura D2.13 Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Bachillerato en España. ..... Cursos 2008-2009 a 2012-2013 457

Figura D2.14 Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los estudios de Bachillerato por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100) 458

Figura D2.15 Evolución de la tasa bruta de población que obtiene la titulación en Bachillerato en España. ... Cursos 2003-2004 a 2012-2013 458

Figura D2.16 Alumnado que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 460

Figura D2.17 Alumnado que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2012-2013 460

Figura D2.18 Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 461

Figura D2.19 Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de ciclos formativos de enseñanzas profesionales de grado medio en España. Cursos 2008-2009 a 2012-2013 462

Figura D2.20 Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los ciclos formativos de grado medio por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100) 463

Figura D2.21 Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2003-2004 a 2012-2013 464

Figura D2.22 Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2013 465

Figura D2.23 Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de ciclos formativos de grado superior en España. Cursos 2008-2009 a 2012-2013 466

Figura D2.24 Índice de variación del número de estudiantes que finaliza los ciclos formativos de enseñanzas profesionales de grado superior por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2012-2013 (curso 2008-2009 = 100) 466

Figura D2.25 Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2003-2004 a 2012-2013 467

Figura D2.26 Distribución porcentual del alumnado que finaliza las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en España, según la enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2012-2013 468

Figura D2.27 Distribución porcentual del alumnado que finaliza las enseñanzas artísticas superiores en España, según la enseñanza. Curso 2012-2013 469

Figura D3.1 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España 472

Figura D3.2 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España 473

Figura D3.3 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España 474

Figura D3.4 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por comunidades autónomas 475

Figura D3.5 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según el sexo, por comunidades autónomas 475

Figura D3.6 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2014. Porcentaje de alumnos aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por comunidades autónomas 476

Figura D3.7 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del número de alumnos aprobados, según el sexo, en España. Años 2004 a 2014 477

Figura D3.8 Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del porcentaje de alumnos aprobados, según el sexo, en España. Años 2010 a 2014 477

Figura D4.1 Posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020 478

Figura D4.2 Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2014 481

Figura D4.3 Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2014 482

Figura D4.4 Población de 18 a 24 años de edad residente en España según si abandona o no prematuramente la educación y la formación y el nivel de estudios de la madre. Año 2014 482

Figura D4.5 Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2014 483

Figura D4.6 Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año a año, según titulación y situación laboral en España. Año 2014 484

Figura D4.7 Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por países de la Unión Europea. Año 2014 485

Figura D4.8 Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, por países de la Unión Europea. Año 2014 485

Figura D4.9 Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2005 a 2014 486

Figura D4.10 Evolución de las tasas de abandono educativo temprano por edad. Años 2005-2014 487

Figura D4.11 Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2000 a 2014 488

Figura D4.12 Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-6), por comunidad y ciudad autónoma y sexo. Año 2014 489

Figura D4.13 Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014 490

Figura D4.14 Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-6) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2012 491

Figura D4.15 Evolución del porcentaje de titulados en educación superior (CINE 5-6), con edades comprendidas entre 30 y 34 años, en la Unión Europea y en España. Años 2000 a 2014 491

Figura D4.16 Tasa neta de escolarización entre los 4 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas en los países de la Unión Europea. Año 2012 492

Figura D4.17 Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el año anterior al comienzo de la educación primaria y obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2001 a 2012 493

Figura D4.18 Porcentaje de estudiantes con nivel de bajo rendimiento en lectura por países de la Unión Europea y comunidades autónomas según el sexo. PISA 2012 494

Figura D4.19 Porcentaje de estudiantes con nivel de bajo rendimiento en matemáticas y en ciencias por países de la Unión Europea y comunidades autónomas según el sexo. PISA 2012 495

Figura D4.20 Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España y en la Unión Europea. PISA 2006 a PISA 2012 496

Figura D4.21 Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014 497

Figura D4.22 Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea por nivel de formación alcanzado. Año 2014 498

Figura D4.23 Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en enseñanzas profesionales en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2012 499

Figura D4.24 Relación entre el porcentaje de estudiantes que cursan una formación profesional dual (CINE 3), con respecto al total de estudiantes de formación profesional (CINE 3) y la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año 2014 500

Figura D4.25 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 2000 a 2014 500

Figura D4.26 Capacidades para el futuro mercado de trabajo. Distribución porcentual de los empleos por cualificaciones en los países de la Unión Europea. Años 2014 y 2020 502

Figura D4.27 Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación baja entre 2014 y 2020 503

Figura D4.28 Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación media entre 2014 y 2020 503

Figura D4.29 Capacidades para el futuro mercado de trabajo en los países de la Unión Europea. Cambios previstos en el empleo con cualificación alta entre 2014 y 2020 504

Figura D4.30 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 2014 505

Figura D4.31 Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2014 506

Figura D4.32 Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por nivel educativo. Año 2014 506

Figura D4.33 Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en en los países de la Unión Europea por situación laboral. Año 2014 508

Figura D4.34 Evolución de la participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en la Unión Europea y en España según el nivel educativo. Años 2003 a 2014 509

Figura D4.35 Evolución en España y en la Unión Europea de algunos de los indicadores establecidos en el marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). Años 2000 a 2020 509

Tablas

Tabla B1.1 Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por capítulo y programa. Ejercicio 2013 86

Tabla B1.2 Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por capítulo y programa. Ejercicio 2014 87

Tabla B1.3 Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por capítulo. Ejercicios 2013 y 2014 87

Tabla B1.4 Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por programa. Ejercicios 2013 y 2014 89

Tabla B1.5 Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las comunidades autónomas. Ejercicios 2013 y 2014 90

Tabla B1.6 Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2011 y 2012 92

Tabla B1.7 Gasto realizado por las corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2011 y 2012 96

Tabla B2.1 Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores totales. Curso 2013-2014 109

Tabla B2.2 Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidades y ciudades autónomas. Valores totales. Curso 2013-2014 111

Tabla B2.3 Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por comunidad y ciudad autónoma. Curso 2013-2014 114

Tabla B2.4 Gastos corrientes en bienes y servicios por tipo de gasto en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Curso 2013-2014 114

Tabla B2.5 Gastos corrientes en bienes y servicios según la naturaleza del gasto en centros privados de enseñanzas no universitarias por comunidad y ciudad autónoma. Curso 2012-2013 115

Tabla B2.6 Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2013 118

Tabla B2.7 El gasto medio por hogar en educación según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2013 119

Tabla B2.8 El gasto medio por hogar en educación según el nivel de ingresos mensuales netos regulares del hogar en España. Año 2013 120

Tabla B3.1 Clasificación de los centros por enseñanza que imparten y variación respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014 122

Tabla B3.2 Enseñanzas de régimen general. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro, financiación de las enseñanzas y variación absoluta con respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014 125

Tabla B4.1 Personal no docente en las enseñanzas de régimen general por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Nivel nacional. Curso 2013-2014 180

Tabla C1.1 Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Años 2013 y 2014 194

Tabla C1.2 Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Programas de Cualificación Profesional Inicial y ciclos formativos de Formación Profesional. Años 2013 y 2014 195

Tabla C1.3 Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Años 2013 y 2014 195

Tabla C3.1 Datos de los Centros Rurales Agrupados por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014 217

Tabla C3.2 Actividades de refuerzo, orientación y apoyo educativo en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014 227

Tabla C3.3 Alumnado con necesidades educativas especiales, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2013-2014 244

Tabla C3.4 Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2013- 2014 245

Tabla C3.5 Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2013-2014 247

Tabla C3.6 Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2013-2014 250

Tabla C3.7 Número de cursos de la iniciativa Aula Mentor según el área formativa. Curso 2013-2014 250

Tabla C3.8 Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2013-2014 253

Tabla C3.9 Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación según el nivel de enseñanza. Curso 2013-2014 254

Tabla C3.10 Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014 255

Tabla C3.11 Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación para el aprendizaje de idiomas. Año 2013 y Año 2014 257

Tabla C3.12 Datos de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, en España. Curso 2012-2013 263

Tabla C4.1 Formación en red. Datos de las actividades de formación impartidas. Curso 2013-2014 271

Tabla C4.2 Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2013-2014 273

Tabla C4.3 Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Año 2014 274

Tabla C4.4 Actividades registradas de formación permanente. Número de actividades por modalidad formativa e institución organizadora. Curso 2013-2014 276

Tabla C4.5 Actividades registradas de formación permanente. Número de profesores participantes por modalidad formativa e institución organizadora. Curso 2013-2014 276

Tabla C4.6 Presencia, en términos absolutos, de directoras, secretarias y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general, según las enseñanzas que imparten. Curso 2013-2014 285

Tabla C4.7 Composición del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014 294

Tabla C4.8 Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado, por contenido de la norma dictaminada y por tipo de norma.Curso 2013-2014 297

Tabla C4.9 Número de reuniones de los Órganos Colegiados del Consejo Escolar del Estado. Curso 2013-2014 297

Tabla C4.10 Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2014 300

Tabla C4.11 Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos. Año 2014 301

Tabla C4.12 Observatorios de la convivencia escolar de las comunidades autónomas. Actuaciones en el curso 2013-2014 304

Tabla C4.13 Evaluaciones externas de fin de etapa de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 315

Tabla C4.14 Información sobre evaluaciones de diagnóstico en las comunidades autónomas. Curso 2013-2014 ... 316

Tabla C4.15 Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2012 y 2014 318

Tabla C4.16 Datos de participación en el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa por comunidades autónomas. Cursos 2012-2013 y 2013-2014 327

Tabla C4.17 Tendencias, desafíos y avances tecnológicos de los centros educativos de la Unión Europea. Año 2014 334

Tabla C4.18 Evolución de los contenidos del banco de imágenes y sonidos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado respecto al curso anterior. Curso 2013-2014 340

Tabla C4.19 Relación de objetos digitales educativos en los diversos nodos de la federación Agrega, por comunidad autónoma y tipo de objeto. Curso 2013-2014 341

Tabla C4.20 Alumnado matriculado en enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas (EOI) por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2013-2014 350

Tabla C4.21 Presupuesto adjudicado a España a la movilidad de las personas (acción clave 1). Año 2014 356

Tabla C4.22 Presupuesto adjudicado a España a la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. (acción clave 2). Año 2014 357

Tabla C4.23 Reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación por fecha y asuntos tratados. Curso 2013-2014 359

Tabla C4.24 Reuniones de la Comisión General de Educación por fecha y asuntos tratados. Curso 2013-2014 360

Tabla C4.25 Reuniones de las Comisiones de Directores Generales y asuntos tratados. Curso 2013-2014 362

Tabla C4.26 Datos de participación en el Programa de Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados. Curso 2012-2013. Año 2014 367

Tabla C4.27 Adendas 2014 de las comunidades autónomas que prorrogaron los convenios de 2011 para la financiación del «Plan Educa3». 368

Tabla C5.1 Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores. Curso 2013-2014 380

Tabla C5.2 Número y ubicación de los Centros de Convenio en el exterior. Alumnos por etapas. Curso 2013-2014 380

Tabla C5.3 Secciones Bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía. Número de profesores y alumnos. Curso 2013-2014 382

Tabla C5.4 Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2013-2014 383

Tabla C5.5 Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2013-2014 384

Tabla C5.6 Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2013-2014 385

Tabla C5.7 Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria 2014 386

Tabla C5.8 Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de asesores técnicos en el exterior. Convocatoria 2014 386

Tabla C5.9 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 2013-2014 395

Tabla C5.10 Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y en Melilla. Curso 2013-2014 396

Tabla C5.11 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 2013-2014 398

Tabla C5.12 Subvenciones de los proyectos para la realización en las ciudades de Ceuta y Melilla de programas de cualificación profesional inicial en la modalidad de talleres profesionales, por entidad, perfil profesional e importe. Curso 2013-2014 398

Tabla C5.13 Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2013-2014 400

Tabla C5.14 Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados ubicados en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Años 2013 y 2014 401

Tabla C5.15 Número de normas de las administraciones educativas autonómicas analizadas por la alta inspección por tema. Curso 2013-2014 402

Tabla C5.16 Visitas realizadas e informes emitidos por la Inspección Central relacionados con los programas de educación en el exterior. Curso 2013-2014 404

Tabla D1.1 Enseñanzas de régimen especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2013-2014 426

Tabla D1.2 Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado por tipo de enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior. Nivel nacional. Curso 2013-2014 428

Tabla D1.3 Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación absoluta con respecto al curso anterior. Curso 2013-2014 430

Tabla D2.1 Estudiantes que finalizan la etapa de Educación Primaria en España, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 445

Tabla D2.2 Graduados en Educación Secundaria en España, según la enseñanza y el sexo. Curso 2012-2013 447

Tabla D2.3 Alumnado que finaliza la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 447

Tabla D2.4 Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de 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 2012-2013 448

Tabla D2.5 Alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria por haber superado los módulos voluntarios, según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2012-2013 450

Tabla D2.6 Alumnado de Educación Secundaria para Adultos que obtiene la graduación en Educación Secundaria, por enseñanza y sexo. Curso 2012-2013 451

Tabla D2.7 Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de las enseñanzas. Curso 2012-2013 454

Tabla D2.8 Estudiantes que finalizan el Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 454

Tabla D2.9 Alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial que obtiene el certificado de Cualificación Profesional Inicial en España, por haber superado los módulos obligatorios, según la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 459

Tabla D2.10 Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de grado medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 461

Tabla D2.11 Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de grado superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 464

Tabla D2.12 Alumnado que finaliza las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2012-2013 467

Tabla D2.13 Alumnado que finaliza las enseñanzas artísticas superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2012-2013 468

Tabla D2.14 Estudiantes que finalizan los estudios de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo. Curso 2012-2013 470

Tabla D3.1 Pruebas de Acceso a la Universidad 2014. Alumnos aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento, convocatoria y sexo en las universidades de España 472

Tabla D4.1 Resumen de los objetivos, indicadores y puntos de referencia de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) en España y en la Unión Europea 479

Anexo

Políticas educativas de las comunidades autónomas

Informe 2015

sobre el estado
del sistema educativo

Presentación

El presente anexo al Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo tiene su base legal en el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado (BOE de 13 de junio). En dicha norma se crea la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, órgano colegiado de coordinación que encarna la participación territorial de la comunidad educativa y favorece la presencia efectiva de aquellos en el Consejo Escolar del Estado.

Además, entre las atribuciones de la Junta, el citado Real Decreto, en su artículo 22 apartado b) incluye la de elaborar informes específicos sobre los aspectos más relevantes del desarrollo del sistema, educativo en cada comunidad autónoma. Por su parte, la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado (BOE del 17 de diciembre), recoge esta atribución de la Junta, y al referirse a este tipo de informes establece, en su artículo 46.2, que figurarán como anexos a los correspondientes informes preceptivos del Consejo Escolar del Estado.

En este anexo se recogen las aportaciones de 16 Consejos Escolares Autonómicos, dando así cabida a su participación específica en el informe 2015 del Consejo Escolar del Estado, en los términos contemplados en el reglamento antes citado. En su conjunto, esta contribución institucional se caracteriza por su riqueza y diversidad, pues combina la descripción de actuaciones sobre el sistema educativo, de distinto alcance y naturaleza, dentro del marco competencial propio de cada comunidad autónoma. De este modo se amplía esa mirada que sobre nuestro sistema educativo aporta este informe.

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos[1]

Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado

Ernesto Gómez Rodríguez, presidente del Consejo Escolar de Andalucía

Marino Andrés García, presidente del Consejo Escolar de Aragón

Alberto Muñoz González, presidente del Consejo Escolar del Principado de Asturias

Jordi Llabrés Palmer, presidente del Consejo Escolar de las Islas Baleares

M.ª Dolores Berriel Martínez, presidenta del Consejo Escolar de Canarias

Raúl Fernández Ortega, presidente del Consejo Escolar de Cantabria

Marino Arranz Boal, presidente del Consejo Escolar de Castilla y León

Rosa M.ª Rodríguez Grande, presidenta del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha

Ferran Ruiz Tarragó, presidente del Consejo Escolar de Cataluña

Francisco Baila Herrera, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana

Juan Carlos González Méndez, presidente del Consejo Escolar de Extremadura

Fernando del Pozo Andrés, presidente del Consejo Escolar de Galicia

Gabriel Fernández Rojas, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Luis Navarro Candel, presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia

Pedro José González Felipe, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Foral de Navarra

Miren Maite Alonso Arana, presidenta del Consejo Escolar del País Vasco

Luis Torres Sáez-Benito, presidente del Consejo Escolar de la Rioja

1. Componentes en el día 29 de junio de 2015, fecha de la reunión en la que fue aprobado este Anexo.

Anexo

Políticas educativas de las comunidades autónomas

Andalucía a7

Red andaluza de Ecoescuelas a7

La Escuela de Familias a11

Aragón a13

Proyectos de innovación basados en evidencias. Grupos interactivos a13

Centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista a17

Principado de Asturias a21

Proyecto piloto de coeducación en la etapa de educación infantil a21

Educando en igualdad de oportunidades. Yo = Tú a25

Islas Baleares a30

De la Tierra al currículo a30

Canarias a33

Campamentos de verano en residencias escolares para el aprendizaje de la lengua inglesa a33

Plan Canario de Formación del Profesorado, bienio 2013-2015 ..... a35

Cantabria a39

Pruebas estandarizadas de inglés en 6.º curso de Educación Primaria y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria a39

Formación Profesional Dual. La búsqueda de talento en la formación profesional a42

Castilla y León a45

Plan de seguridad y confianza digital en el ámbito educativo a45

Sostenibilidad energética y su repercusión en la educación. Proyecto experimental de optimización y ahorro energético en centros de educación secundaria de Castilla y León a48

Castilla-La Mancha a52

Plan de empleo juvenil en Castilla-La Mancha a52

Plan estratégico de comprensión lectora y fomento de la lectura a55

Comunidad Valenciana a60

Èxit II. Programa de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar en centros públicos a60

Documento puente de concreciones curriculares en Educación Primaria a62

Extremadura a65
eScholarium. Puesta en producción de una enseñanza digital para toda la comunidad educativa a65
Creación de aplicaciones educativas para dispositivos móviles sin conocimientos de programación ... a69
Galicia a72
educonvives.gal. Estrategia Gallega para la Convivencia Escolar 2015-2020 ..... a72
Comunidad de Madrid a75
Programa 4.º ESO + Empresa a75
Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades a78
Región de Murcia a80
Formación Profesional Dual a80
Área de Lectura comprensiva a83
Comunidad Foral de Navarra a85
Ir al médico a85
País Vasco a88
Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo y realización de proyectos de actuación en este ámbito a88
La Rioja a94
Proyecto de innovación e intervención inclusiva con el alumnado con altas capacidades a94
Formación Profesional Dual y Formación Profesional Dual-Bilingüe a99

Andalucía

Red Andaluza de Ecoescuelas

Justificación

Ecoescuelas es un programa de ámbito internacional coordinado por la Fundación Europea de Educación Ambiental (FEE), y desarrollado en España por la Asociación de Educación Ambiental y el Consumidor (ADEAC), miembro de FEE.

En Andalucía el programa está coordinado e impulsado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio a través del programa de Educación Ambiental Aldea, y en colaboración con la Asociación de Educación Ambiental y el Consumidor.

Este programa pretende sensibilizar, formar y educar sobre la importancia del desarrollo sostenible, haciendo a los individuos más participativos y conscientes, a través de la mejora de la gestión ambiental de los centros educativos.

En nuestra comunidad autónoma, el programa comienza su andadura en el curso 1997-1998 con 10 centros, y en la actualidad son 346 los centros embarcados en este proyecto. Centros que cada año asumen un nuevo reto para hacer realidad su Ecoescuela. Este conjunto de centros que realizan un plan de mejora ambiental de sus propias instalaciones y un replanteamiento educativo de su práctica docente constituye lo que se denomina Red Andaluza de Ecoescuelas.

Base normativa

– Instrucciones de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos[1].

Estrategias y actuaciones

Una Ecoescuela es un centro educativo en el que se desarrolla un proceso de mejora ambiental, mediante la investigación a través de una auditoría y posterior corrección de las deficiencias detectadas, que implica asimismo una mejora en la práctica educativa.

El punto de partida es el estudio por parte del alumnado y del resto de la comunidad educativa de la situación real del centro con respecto a la gestión de los residuos, el gasto energético, el uso del agua, la calidad de las relaciones humanas y, a partir de ese conocimiento, establecer un compromiso o Plan de Acción que resuelva los problemas ambientales detectados. Para ello, el programa de la Red Andaluza de Ecoescuelas ofrece un marco con pautas muy claras de actuación.

La metodología para investigar estos temas se estructura en torno a cuatro etapas: Sensibilización, Ecoauditoría, Plan de Acción y Código de Conducta.

En este proceso cada centro debe implicar a todas las personas que trabajan y conviven en él, trascendiendo, además, los propios límites del centro e incorporando a otros agentes del ámbito extraescolar: familias, barrio, ayuntamiento, asociaciones...

Toda esta dinámica conlleva un aprendizaje transversal y global, no parcelado, donde las diferentes disciplinas nos van a aportar recursos para el análisis y puntos de vista diferentes, dejando de ser por

1. < http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/77c88067-4b23-4ced-b6df-d6e9f648a0ab >

tanto fines en sí mismas y pasando a ser instrumentos válidos para la comprensión de la realidad en todas sus facetas.

La ecoauditoría es un instrumento que permite la transformación del contexto del centro escolar tanto a nivel físico y material, como a nivel de las relaciones de las personas que conviven en el correspondiente centro. Mediante este procedimiento se pretende la consecución de un desarrollo a nivel ético y cultural hacia estilos de vida más respetuosos, cooperativos y solidarios. Además, se aprende de la realidad analizándola, comprendiéndola y cambiándola, lo que genera cambios en el papel que tradicionalmente juegan alumnado y profesorado. Es una forma de aprender y disfrutar al mismo tiempo.

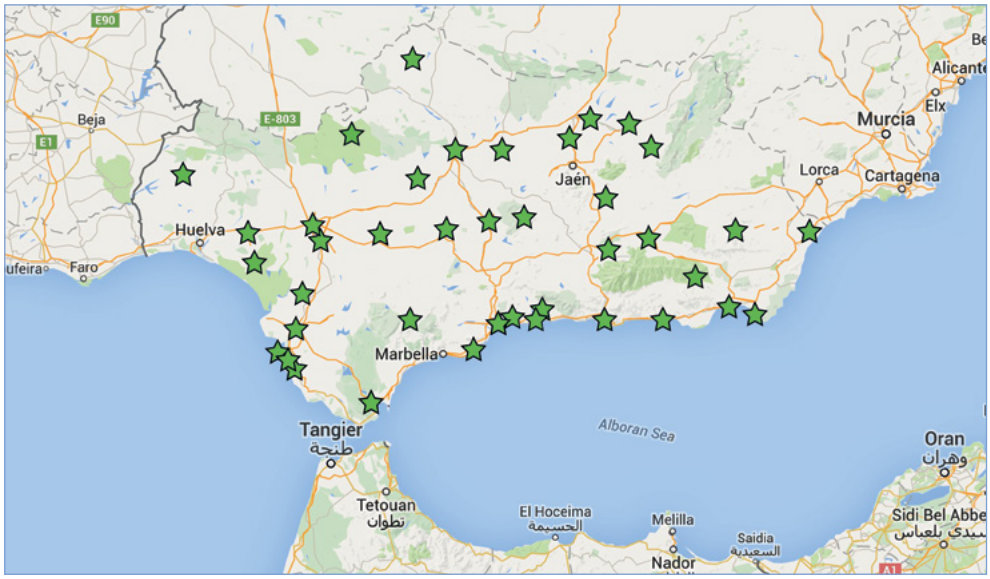
Se trata de un proyecto de investigación conjunto de profesorado y alumnado para establecer una dinámica de cooperación, en la que la transmisión de conocimientos se convierta en una tarea de coordinar y orientar el trabajo a partir de las diferentes situaciones que se establezcan en el aula y de las propuestas, reflexiones y análisis que se vayan realizando.

Tan importante como analizar e investigar la situación ambiental del centro, es comunicar y divulgar los datos que se van obteniendo a lo largo del proceso, así como los resultados finales, creando espacios para el intercambio, la exposición y la divulgación de trabajos y conclusiones, tanto escritas o gráficas como orales.

En reconocimiento a aquellos centros que hayan desarrollado la propuesta con coherencia y calidad, alcanzando los objetivos de mejora, el programa Ecoescuelas contempla la concesión por un periodo de tres años con la distinción del galardón Bandera Verde de Ecoescuelas, que, con el logotipo del programa, identificará como modelo de calidad educativa a aquellos centros que sean un referente de coherencia ambiental.

En la actualidad son 45 centros los que poseen el galardón Bandera Verde de Ecoescuelas[2]. Véase el mapa adjunto.

Mapa de centros que poseen el galardón Bandera Verde de Ecoescuelas en Andalucía. Mayo 2015



2. < http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-ambiental/mapa-galardonados >

Resultados

La Ecoescuela supone una vivencia educativa en la que la reflexión, la colaboración y la participación activa en la resolución de los problemas ambientales del centro, contribuyen a la formación de personas dispuestas a la defensa de la sostenibilidad y a la construcción de un ambiente más humano y más democrático.

Por su propia metodología, este programa favorece la convivencia, la formación global para el ejercicio de la ciudadanía, la calidad y la investigación educativa, el intercambio de experiencias, la igualdad de género y el desarrollo de una cultura científica.

La experiencia de la Red Andaluza de Ecoescuelas durante estos años pone de manifiesto su virtualidad como herramienta para la investigación, la innovación y la mejora de los centros:

- Permite vertebrar el proyecto educativo del centro en torno al eje que constituye el plan de acción que impregna todos los aspectos de la vida del mismo.
- Aúna y da nuevo sentido de compromiso en la acción a todas las iniciativas en relación con los problemas ambientales y la calidad ambiental del centro.
- Fomenta la participación de la comunidad educativa, mediante la presencia de los diferentes sectores en el Comité Ambiental, la información a toda la comunidad de sus planes y propuestas, y la participación de todos en las acciones y compromisos del código de conducta.
- Favorece la comunicación de la escuela con su entorno: ayuntamiento, barrio o localidad, familia, otras organizaciones.
- Proporciona al centro un motivo de identidad y de reconocimiento global a su actividad de mejora.

La implicación activa del profesorado en el programa supone:

- La incorporación de la educación ambiental en las distintas áreas del currículo.
- Favorece la generación de dinámicas de trabajo en equipo para la innovación educativa y la mejora del centro.
- El acceso a una formación específica y oportunidad de encuentro con compañeros y compañeras de otros centros.

El alumnado obtiene una oportunidad educativa excepcional por su participación activa en la Ecoescuela:

- Participación directa en determinados aspectos de la gestión de su centro.
- Aprendizaje a partir de la reflexión y de la acción, al trabajar sobre su centro como objeto de estudio.

En cuanto a los datos de participación en el programa desde su inicio en Andalucía, muestran una clara evolución que se refleja en las siguientes gráficas:

Más información

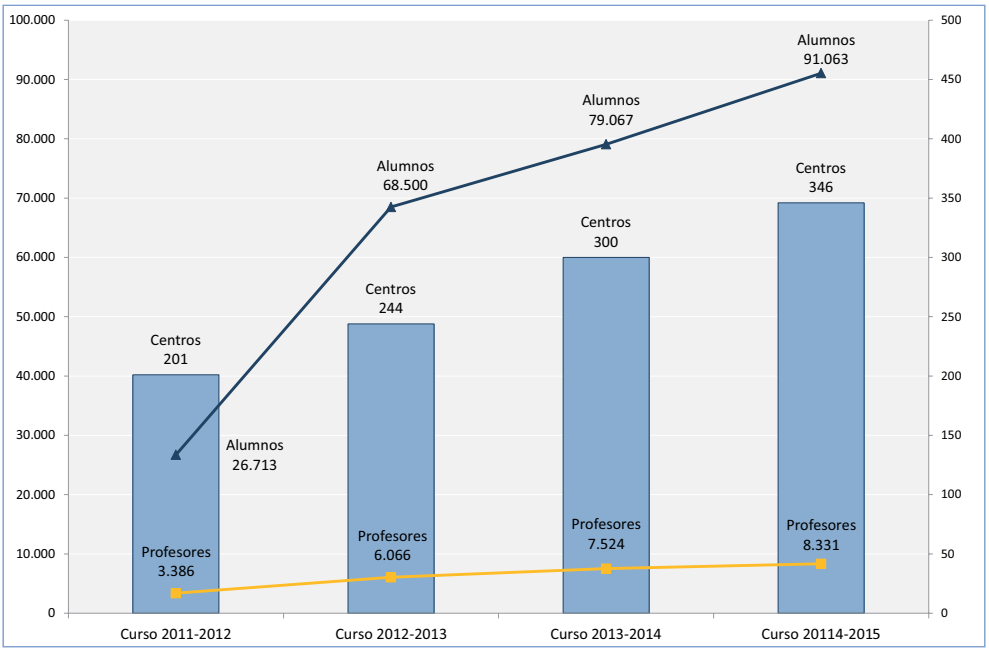
Portal de Educación Ambiental de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte:

- http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-ambiental/inicio

Redes sociales:

- https://www.facebook.com/redandaluzadeecoescuelas
- https://twitter.com/EcoescuelasAND

Evolución de la participación en el programa Ecoescuelas en Andalucía. Cursos 2011-2012 a 2014-2015



Andalucía

La Escuela de Familias

La Consejería de Educación Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía está firmemente convencida de que la participación de las madres y los padres en el proceso educativo de sus hijos e hijas resulta trascendental para el éxito escolar de los mismos.

En este sentido, consideramos que la participación no es solo un derecho y una responsabilidad individual y colectiva, sino una necesidad social, ya que su eficacia es clave tanto en los aprendizajes como en el desarrollo emocional y social de nuestros hijos e hijas. Está constatado su efecto multiplicador en aspectos como la mejora de las relaciones en el seno de las familias, el aumento de la satisfacción en ambas direcciones, la vinculación con el proyecto educativo o la valoración de la educación, incidiendo de manera notable en una mejora del clima de aprendizaje, el mejor ajuste al grupo y en el aumento de la motivación hacia el aprendizaje, todo lo cual se traduce en mejoras de las expectativas de éxito, y del rendimiento e impacto en sus resultados.

Este convencimiento sobre la importancia de las familias en la educación y el efecto multiplicador de su participación y su mejor formación, nos ha llevado a diseñar en los últimos años diferentes estrategias para fomentarlas, desde las AMPA y los Consejos Escolares, con la firma de compromisos educativos y de convivencia o la figura del delegado y delegada de aula, entre otros.

Otra de estas iniciativas ha sido la creación de un portal accesible para toda la ciudadanía, denominado Escuela de Familias, y cuyo lema es «Andalucía te ayuda a educar». El portal se presentó el 21 de enero de 2014 y está regulado mediante las Instrucciones de 19 de julio de 2013, que establecen su estructura de coordinación y funcionamiento.

Este portal ha nacido con vocación de apoyar a las familias andaluzas en el proceso educativo de sus hijos e hijas, ayudándolas a desarrollar mejor su labor, desde la colaboración y corresponsabilidad con los centros educativos, y les aporta información y formación específica que les ayuda a conocer, comprender, animar y ayudar a sus hijos e hijas a lo largo de los numerosos años que componen su etapa escolar. De este modo se contribuye a que la culminen con éxito y la prolonguen en niveles educativos postobligatorios.

En dicho portal, mediante enlaces y documentos, se abarcan múltiples temáticas, como la ayuda en los estudios, el fomento de hábitos lectores, la creatividad, sus necesidades, salud, ocio, relaciones familiares, internet y redes y todos los aspectos relacionados con su desarrollo evolutivo, personal y educativo. Al mismo tiempo se facilitan elementos para impulsar la participación en los centros, la coordinación con los mismos y se dan a conocer experiencias de buenas prácticas al respecto.

A lo largo del año la Escuela de Familias ha recibido 186.370 visitas, y sus contenidos se han difundido a las 2.990 AMPA de nuestra comunidad autónoma inscritas en el Censo de Entidades Colaboradas de la Enseñanza.

Especial relevancia le dedicamos a la formación de las AMPA mediante Talleres Formativos seleccionados de entre sus peticiones y a propuesta de los diferentes servicios de la Consejería. Cuatro de ellos se han puesto en marcha durante este año: «Ayuda a tu hijo o hija en los estudios» (diferenciados por nivel: uno para Primaria y otro para Secundaria), «Mejorando las relaciones con nuestros hijos e hijas» e «Internet seguro». Para su puesta en marcha y para evaluar su desarrollo, se ha contado con la colaboración de las Federaciones Provinciales de AMPA, que han seleccionado unas 30 por provincia para que los llevaran a cabo con su seguimiento y tutorización.

Los talleres están diseñados desde la autoformación para ser autogestionados por aquellas personas o aquellas AMPA interesadas en ponerlos en práctica. Se trata de que cada grupo se organice para moderar y coordinar las diferentes sesiones que los componen, eligiendo para ello a la persona o personas que consideren más adecuadas, de tal manera que, mediante su guía, se dé lugar a la reflexión y el aprendizaje a través de la lectura y debate basados en el material proporcionado, así como a la puesta en común de las propias experiencias de los participantes. Su evaluación positiva nos permite continuar ofertando esta modalidad.

Como se recoge en el XXIII Encuentro de Consejos Escolares y Autonómicos y del Estado: «No se puede dejar evolucionar sin ayuda y a su propio ritmo la asociación entre familia y escuela», y por ello desde Andalucía se apuesta por la formación como uno de los factores que mayor impacto tiene sobre

Portal Escuela de Familias

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familia

los resultados educativos y el buen clima escolar.

Aragón

Proyectos de innovación basados en evidencias. Grupos interactivos

Justificación

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, en su Título Preliminar, cita el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa como uno de los principios y fines de la educación.

El Consejo de la Unión Europea, en sus Conclusiones de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación (publicadas en el *Diario Oficial de la Unión Europea* de 26 de mayo de 2010, 2010/C 135/02), invita a los Estados miembros a hacer que los centros escolares sean más responsables frente a la sociedad en general, a fortalecer las asociaciones entre las escuelas y los padres, las empresas y las comunidades locales, y a integrar más las actividades formales y no formales.

El Decreto 135/2014, de 29 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, dedica su capítulo II a las medidas de intervención educativa. Este decreto ha sido desarrollado por la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Una de las medidas generales de intervención educativa señaladas en el artículo 10.2.k) es «[...] el desarrollo de grupos interactivos [...]».

Base normativa

- Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su formulación establecida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa[1].
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo[2].
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo[3].
- Orden de 27 de agosto de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros, públicos y privados concertados, no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016[4].

Objetivos

Con la puesta en marcha de los grupos interactivos se persiguen los siguientes objetivos para los centros escolares participantes:

a. Promover el éxito escolar, mejorando los resultados del alumnado.

1. < BOE-A-2006-7899 >
2. < http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805084425151 >
3. < http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050 >
4. < http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=809986484242 >

b. Potenciar las prácticas educativas basadas en evidencias científicas.

c. Mejorar la convivencia entre el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, en contextos plurales y diversos.

d. Fomentar un cambio organizativo en las aulas.

e. Hacer que los centros educativos estén más abiertos a la sociedad en general, fortaleciendo sus relaciones con las asociaciones de padres y madres y con las comunidades locales.

f. Favorecer la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el profesorado, de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

g. Reforzar la función docente y la autoridad del profesorado.

Y los siguientes, con respecto a la acción en términos más generales:

h. Desarrollar una red de colaboración interinstitucional en la que participan los profesionales de los centros educativos, los de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, el voluntariado de los distintos centros escolares, los estudiantes de la Facultad de Educación y la red de formación.

i. Vincular las políticas de inclusión escolar con las políticas de innovación educativa.

j. Desarrollar un sistema de indicadores para medir los resultados de esta acción tanto a nivel de resultados académicos como en materia de convivencia.

k. Desarrollar un proceso anual de evaluación de la eficacia de esta política que permita establecer recomendaciones para su desarrollo en un futuro.

Estrategias y actuaciones

Estrategias

1. Firma de un Convenio de colaboración entre el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte y la Universidad de Barcelona para formar a profesionales de la educación en actuaciones educativas de éxito.
2. Implicación de los centros escolares mediante convocatoria pública para la participación y desarrollo de Proyectos de Innovación Basados en Evidencias – Grupos Interactivos (PIBE-GI).
3. Estructuración de una formación conjunta para equipos directivos, profesorado y voluntariado de los centros participantes, impartida por miembros de la Universidad de Barcelona, a través del Centro Especial de Investigación sobre Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades Sociales (CREA).
4. Estructuración de una red de asesoramiento y acompañamiento de los centros participantes por parte de asesores de la red de formación.
5. Establecimiento de unas directrices para obtener datos para su posterior tratamiento y medir el impacto de estas actuaciones en los centros participantes.

Recorrido:

Desde el año 2003 existen actuaciones en la comunidad autónoma que versan sobre las Comunidades de Aprendizaje. Se ha considerado de interés relanzar una parte incluida en el concepto de Comunidades de Aprendizaje, los Grupos Interactivos, como parte de una respuesta para fomentar la innovación educativa y los cambios en las prácticas y metodologías empleadas en el aula, con la mirada puesta en la consecución de mejores resultados para todos los alumnos.

Actuaciones:

1. La formación asociada al programa de Proyectos de Innovación Basados en Evidencias.
2. El asesoramiento y acompañamiento, por parte de asesores de la red de formación, a los centros

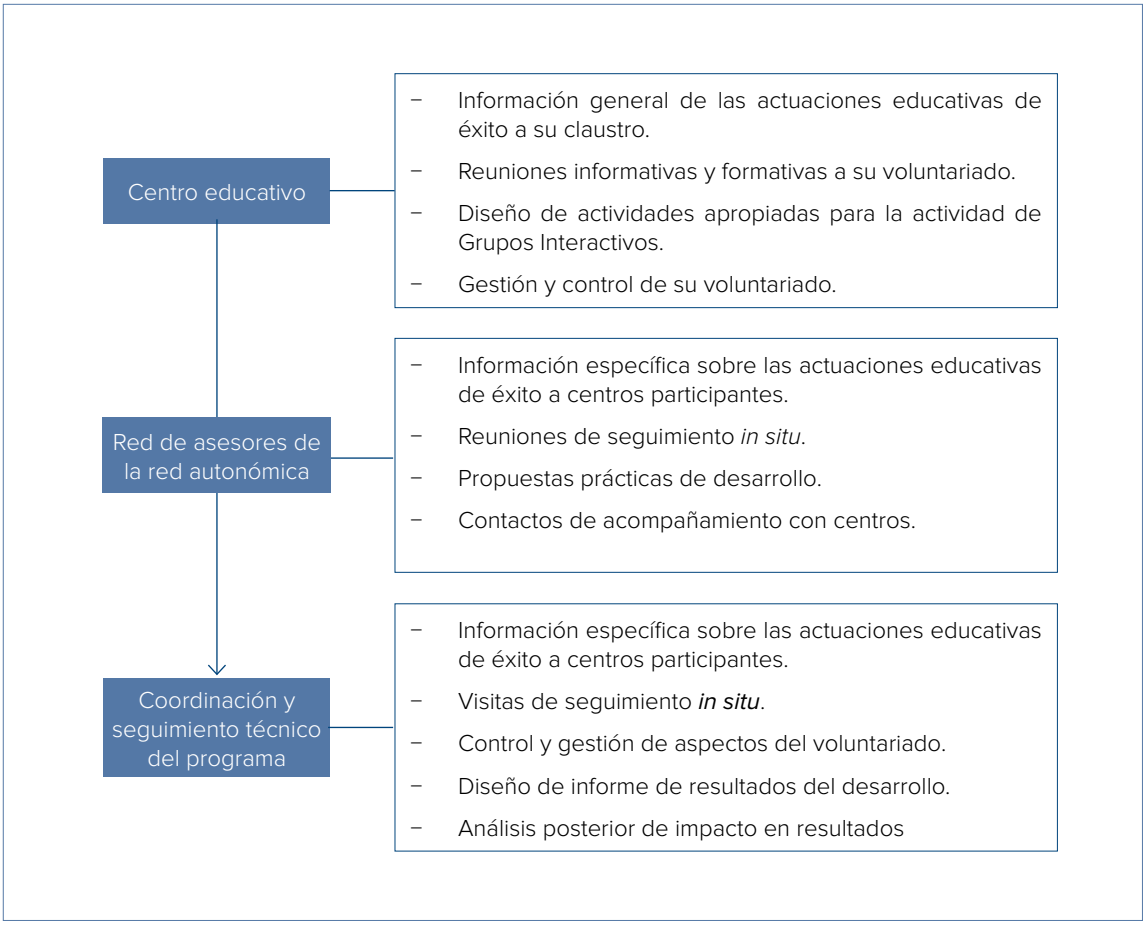
escolares participantes.

3. La gestión del aspecto de seguros de responsabilidad civil y de accidentes del voluntariado participante en el programa.
4. La estructuración, por parte de la Universidad de Zaragoza, de una subred relacionada con las actuaciones de éxito.
5. La vinculación de los centros participantes en la capital con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
6. El establecimiento de un sistema de control de resultados académicos y de convivencia.
7. La difusión del programa dentro del catálogo de programas educativos de la comunidad autónoma.

Niveles de actuación

Junto con la puesta en marcha de este programa, se aprecian distintos niveles de actuación, que se reflejan en el esquema ajunto.

Proyectos de innovación basados en evidencias. Grupos interactivos. Niveles de actuación



Participación

En esta convocatoria específica de Grupos Interactivos participan un total de 14 centros escolares de la comunidad autónoma, 12 de los cuales se encuentran en la provincia de Zaragoza y 2 en la de Teruel. Hay 3 institutos de Educación Secundaria y 1 Centro Rural Agrupado, siendo el resto centros de Educación Primaria e Infantil.

Resultados

El recorrido en la actualidad es reducido en el tiempo, pero aun así, los centros, a través de lo que están viviendo y experimentando, valoran de manera positiva el programa.

Las valoraciones subjetivas recogidas en el Seminario de Coordinación de los centros participantes en la provincia de Zaragoza son las siguientes:

1. Implicación de las familias en la vida escolar.
2. Colaboración compartida entre familias, voluntarios, profesorado y alumnado.
3. Valoración positiva de los distintos sectores participantes a nivel de aspectos de convivencia.
4. Mayor comprensión y respeto por parte de las familias hacia el papel de los profesores, dado que experimentan la vida escolar desde otra perspectiva.
5. Apertura a la comunidad educativa.
6. Dinámicas integradoras generalizadas en otros ámbitos.
7. Integración real en estas sesiones de alumnado que presentan dificultades de aprendizaje.
8. Ilusión vivida por el alumnado.

Con la recogida de los datos de las evaluaciones del alumnado participante antes de iniciar el programa, y con la recogida de los datos longitudinales, se podrá evaluar de manera objetiva el desarrollo y, por consiguiente, su impacto objetivo en la consecución de mejoras en resultados de aprendizaje.

Aragón

Centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista

Justificación

En la comunidad autónoma de Aragón existe una amplia experiencia en la atención al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Como fruto de la misma, y en desarrollo de una norma que regulaba la atención de este alumnado en unidades específicas en centros ordinarios, surgen iniciativas en una serie de centros que pretenden superar dichas experiencias, al objeto de conseguir una mayor implicación del centro en su conjunto y posibilitar la presencia y la participación de este alumnado que, en función de sus necesidades, previsiblemente hubiera sido escolarizado en centros o unidades de educación especial. Por ello, con el ánimo de desarrollar buenas prácticas inclusivas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de presentar un trastorno del espectro autista, se desarrollan los centros de atención preferente.

Base normativa

El desarrollo de esta política se fundamenta en la siguiente normativa:

- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social[5].
- 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[6].
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo[7].
- Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista[8].

Objetivos

- Proporcionar una respuesta educativa de calidad a los alumnos con trastorno del espectro autista, que permita su promoción y desarrollo educativo desde un marco inclusivo.
- Considerar a los centros educativos ordinarios como recursos educativos especializados para la promoción del desarrollo, el aprendizaje y la participación del alumnado con trastorno del espectro autista.

Estrategias y actuaciones

Con respecto a los centros educativos

El papel de los centros educativos se considera clave como garantía del éxito de esta actuación. Se pretende trascender las actuaciones centradas en un profesional concreto o en un aula determinada.

5. < BOE-A-2013-12632 >
6. < BOE-A-2006-7899 >
7. < http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805084425151 >
8. < http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=759655825454 >

– Selección de los centros.

  Con relación a la selección de los centros educativos, se ha establecido un procedimiento para elegir los centros de atención preferente al alumnado con TEA. Este procedimiento suele desarrollarse al inicio del tercer trimestre del curso escolar. En el curso 2013-2014 participan 10 centros educativos.

– Recursos personales especializados.

  La Administración educativa dota a los centros de atención preferente para alumnos con trastorno del espectro autista con los recursos personales especializados que permitan apoyar la labor educativa del centro. Los centros cuentan con la intervención del maestro de audición y lenguaje, del maestro de pedagogía terapéutica y del auxiliar en educación especial.

– Formación de los centros.

  En el mes de septiembre, antes del comienzo de las actividades lectivas con alumnos, la totalidad del centro que se incorpora por primera vez en esta modalidad recibe una formación especializada de carácter institucional, en la que se desarrollan aspectos relacionados con la fundamentación teórica y con buenas prácticas en la atención a este alumnado. Durante el desarrollo del curso escolar, el profesorado de los centros participa en un seminario de formación permanente.

  Tanto la formación inicial como la formación continua son organizadas por el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI), en coordinación con la Dirección General competente en materia de orientación educativa.

Con respecto al alumnado.

– Escolarización.

  Se definen los criterios para la escolarización de este alumnado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Hay que considerar que estos alumnos podrían escolarizarse en centros ordinarios o en centros de educación especial. Es por ello que se considera importante concretar una serie de criterios que permitan la escolarización en el entorno más inclusivo posible, al objeto de garantizar el óptimo desarrollo de este alumnado. Como criterios generales de escolarización en esta modalidad, se contemplan los siguientes:

  a. Se cumplen los criterios correspondientes al trastorno generalizado del desarrollo/trastorno del espectro autista que se definen en los sistemas diagnósticos internacionales.

  b. Los recursos personales y materiales que precisa el alumno para desarrollar aprendizajes significativos en un contexto social y escolar normalizado son mayores y más especializados que los habituales de los que disponen los centros ordinarios.

  c. No requiere de la atención educativa propia de un centro de Educación Especial, que supondría la adaptación significativa y, en grado extremo, de las áreas o materias del currículo oficial que le corresponden por su edad.

  d. En la propuesta inicial de escolarización se prevé un incremento significativo en la capacidad de aprendizaje y de participación en contextos educativos normalizados.

  Además, en la norma se consideran criterios complementarios para las diferentes etapas educativas.

  Por último, en función del tamaño de los centros, se determina un número máximo de alumnos en esta modalidad por línea, del siguiente modo:

    – En Educación Infantil y Primaria, 7 alumnos en centros de una línea reservada y 14 alumnos en centros de 2 líneas reservadas.

    – En Educación Secundaria Obligatoria, 8 alumnos.

– Atención educativa.

  La atención educativa se realiza con el alumnado que está cursando las enseñanzas correspondientes a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El centro

educativo establece los elementos espaciales, organizativos, sistemas de anticipación, contingencia y de información que considere precisos.

Los alumnos permanecen el máximo tiempo posible en sus aulas y grupos de referencia, por lo que en el marco de su programación didáctica, se contemplan las medidas de atención a la diversidad precisas al objeto de permitir la mayor inclusión posible de este alumnado.

Asimismo, se considera que, en ciertos momentos de la jornada escolar, puede ser necesaria la participación de este alumnado en aulas específicas, con una estructura organizativa y espacial muy determinada, teniendo estas la consideración de recurso especializado complementario a la respuesta educativa que con carácter ordinario se presta en el centro.

– Seguimiento y evaluación.

Además del proceso de evaluación continua realizado sobre el desarrollo educativo de estos alumnos al término de la Educación Infantil, al término de los cursos 2.º, 4.º y 6.º de Educación Primaria y al término de cada curso de Educación Secundaria Obligatoria, el equipo docente y el servicio de orientación evalúan el desarrollo educativo del alumno y la adecuación de las medidas de intervención educativa desarrolladas. Como referentes se tienen en cuenta el desarrollo educativo del alumno, los criterios generales y complementarios para cada etapa y el grado de participación del alumno en su grupo ordinario.

Se considera imprescindible contar con la participación de las familias o tutores legales de estos alumnos, por lo que el equipo docente, en colaboración con el servicio de orientación correspondiente, proporciona cumplida información de su desarrollo académico y personal en función de las estrategias y actuaciones planteadas desde el centro.

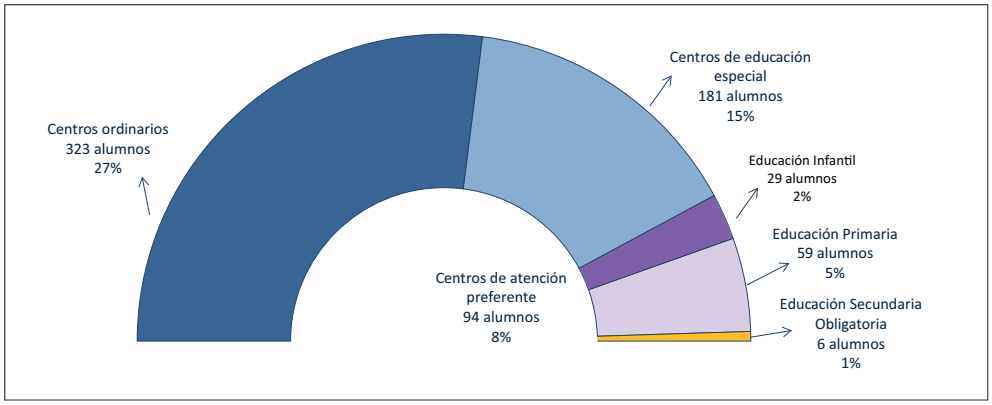
Resultados

En función de los indicadores de evaluación de esta actuación, se presentan los siguientes resultados.

Con respecto a la escolarización total del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista en la comunidad autónoma de Aragón (598 alumnas y alumnos), se observa que el 16 % se escolariza en centros de atención preferente, lo cual contribuye a una escolarización en entornos más normalizados. En términos globales el 70 % del alumnado se escolariza en centros ordinarios y el 30 % en centros de educación especial (véase la figura adjunta).

Con respecto al alumnado escolarizado en los centros de atención preferente al alumnado con trastorno del espectro autista, la mayoría está escolarizado en Educación Primaria (62 %), mientras que en Educación Infantil está escolarizado el 30 % y en Educación Secundaria Obligatoria el 8 %. Hay que reseñar que la escolarización en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ha empezado recientemente, por lo que es de esperar que este porcentaje vaya en aumento progresivamente.

Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista en la comunidad autónoma de Aragón, por tipo de centro y etapa educativa. Curso 2013-2014

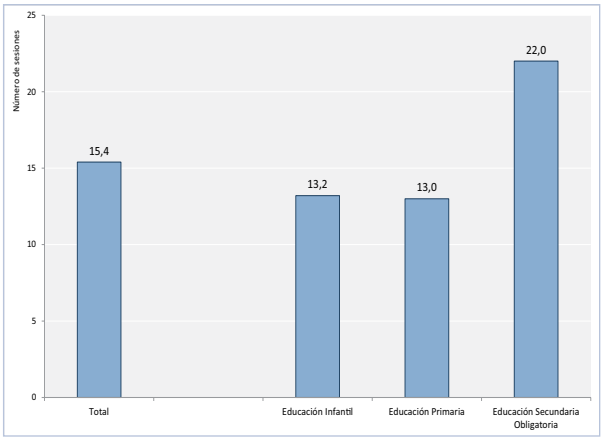


Respecto a la participación del alumnado en el aula ordinaria, la media de sesiones y el porcentaje que supone en relación a la etapa educativa cursada es la que se refleja en el gráfico siguiente.

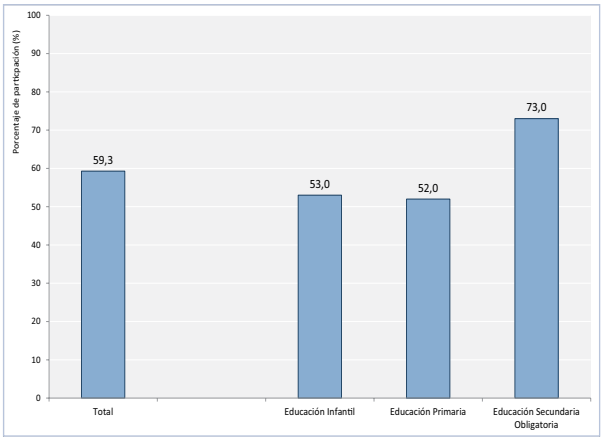
Respecto a los resultados académicos obtenidos por los alumnos en el curso 2013-2014, se ha considerado como indicador el porcentaje de alumnos que finalizan el curso con todas las áreas superadas o con menos de tres áreas no superadas, con o sin adaptación curricular significativa. Asimismo, también se pueden contemplar los resultados correspondientes a la permanencia en las diferentes etapas. Se destaca que el 28 % de este alumnado que ha cursado la etapa de Educación Infantil en el centro en esta modalidad, ha permanecido de manera extraordinaria un curso más en la etapa. Y el 26 % ha permanecido un curso más en la etapa de Educación Primaria. En Educación Secundaria Obligatoria no ha repetido curso ningún alumno hasta el momento. Los resultados obtenidos se reflejan en el gráfico siguiente:

Participación media del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista en la comunidad autónoma de Aragón. Curso 2012-2013

Número medio de sesiones por etapa



Porcentaje de participación con respecto a la etapa



Principado de Asturias

Proyecto piloto de coeducación en la etapa de Educación Infantil

Justificación

La escuela debe fomentar que nuestro alumnado tenga la oportunidad de potenciar valores, actitudes y conocimientos que posibiliten su completo desarrollo, y, de este modo, permitirle una integración responsable y participativa como parte de la sociedad en la que vive sin hacer diferencias por razón de sexo. Se llama coeducación, y debe estar presente en cada uno de los elementos curriculares, objetivos, contenidos, espacios, materiales, etc. Consiste en conseguir que niños y niñas se vean y traten como iguales desde edades tempranas, que compartan responsabilidades sociales y familiares, lo que supone un gran reto para una comunidad educativa inmersa en una sociedad que arrastra principios androcéntricos y patriarcales, provocando la existencia de roles sexuales. Además, aunque la realidad sea otra (las tareas del hogar y del cuidado recaen mayoritariamente en las mujeres, ellas son las que tienen peores empleos y reciben menos salario, las que tienen más difícil el acceso a puestos directivos…); en ocasiones hay personas que piensan que mujeres y hombres tienen ya una igualdad de oportunidades efectiva, actitudes que comienzan a asimilarse en la infancia. Los mensajes que muchas veces niños y niñas reciben desde distintos medios (televisión, cuentos, y, especialmente, la publicidad) son sexistas, por tanto resulta imprescindible dotarles de criterios claros, de valores, porque partiendo de que el objetivo final de cualquier sistema educativo es formar a su alumnado para ser personas autónomas, capaces de relacionarse en un marco de respeto mutuo y en todas las esferas de la vida, es evidente estos valores han de estar presente desde el inicio del sistema educativo.

Base normativa

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género[1].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación[2].
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres[3].
- Decreto 85/2008, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para la comunidad autónoma del Principado de Asturias[4].
- Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género[5].
- I Plan Estratégico de Igualdad entre Mujeres y Hombres del Principado de Asturias 2013-2015.

Objetivos

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Sensibilizar al profesorado sobre los distintos ámbitos de desigualdad de género presentes en la etapa de 0 a 6 años.

1. < BOE-A-2004-21760 >
2. < BOE-A-2006-7899 >
3. < BOE-A-2007-6115 >
4. < BOPA-2008-16849 >
5. < BOE-A-2011-7887 >

– Ofrecerles el conocimiento necesario de la metodología de investigación-acción participativa para la realización de proyectos *ad hoc*.
– Definir estrategias e instrumentos para el análisis sistemático de la realidad y de las prácticas educativas.
– Ofrecer herramientas para la elaboración de diagnosis de centro en materia de coeducación.
– Analizar las prácticas coeducativas existentes en algunos centros, partiendo del análisis del proceso y los resultados.
– Definir un plan de trabajo en cada uno de los centros para avanzar en materia de coeducación, reconociendo los distintos puntos de partida.
– Construir herramientas para la intervención con perspectiva coeducativa en el centro y el aula.
– Establecer las bases para la creación de una red coeducativa en la etapa 0-6 entre los distintos centros participantes.

Estrategias y actuaciones

El pilotaje de este proyecto se centró en los espacios de relación (patio, entradas y salidas al centro o comedor). Tras proponer que cada centro definiera su ámbito de relación concreto, se llegó al acuerdo trabajar unánimemente el patio, observando en él no solo las relaciones que se dan entre iguales, sino también las intervenciones del profesorado en este espacio.

Para su puesta en marcha se contó con la colaboración de personas externas, en este caso con la asociación CoeducAcció, que utilizó un sistema de trabajo semipresencial, organizando a lo largo del curso tres encuentros en los que cada centro presentó el trabajo realizado entre sesión y sesión presencial. De esta manera se generó debate sobre las diferentes propuestas y se pautaron las líneas de actuación a desarrollar en próximos encuentros, al tiempo que se recibió la formación necesaria para que dichas líneas de actuación se pudieran llevar a cabo. Además, se puso en marcha un espacio virtual de contacto en el que se compartieron las investigaciones y prácticas realizadas.

Este proyecto planteó la puesta en marcha de proyectos coeducativos en 12 centros de Educación Infantil, a partir de un plan de trabajo distribuido en cuatro fases: sensibilización, investigación, intervención y evaluación.

1. Sensibilización y puesta en marcha de los equipos de trabajo en los centros.

   Realizada en el primer encuentro de trabajo (20, 21 y 22 de enero 2014). Consistió en la puesta en marcha del proyecto, aspecto que requirió el consenso de un punto de partida teórico y conceptual común, el conocimiento de la realidad de cada centro y, finalmente, el diseño del plan de trabajo con cada uno de los centros participantes.

2. Investigación.

   Efectuada entre el primer y el segundo encuentro de trabajo. Consistió en la realización de un conjunto de observaciones que permitieron elaborar un diagnóstico de cada uno de los centros. Las pautas de observación se explicaron durante el primer encuentro. En esta fase el equipo de apoyo siguió en contacto, mediante el espacio virtual, con la persona interlocutora designada en cada centro para trabajar sobre estos materiales, de modo que se pudieron resolver dudas, modificar pautas, enviar nuevas pautas de observación y ayudar a extraer consecuencias. Esta fase finalizó con el segundo encuentro (24, 25 y 26 de marzo 2014).

3. Intervención.

   Iniciada con el segundo encuentro. En ella se prepararon y aplicaron instrumentos de intervención para modificar los hábitos identificados previamente en la observación como generadores de desigualdades sexistas. Se propusieron estrategias para evaluar el impacto de dichas intervenciones. Se definió como ámbito de intervención el patio; cada centro diseñó sus intervenciones y los dispositi-

vos de cambio para llevarlas a cabo. Una vez diseñados, se llevaron a la práctica durante los meses de abril y mayo. Esta fase finalizó con el tercer encuentro de trabajo (2, 3 y 4 de junio 2014).

4. Evaluación y definición del plan de trabajo futuro.

   Realizada en el tercer encuentro de trabajo. Consistió en el análisis y la evaluación del proceso de cambio y sensibilización realizado, así como el impacto de las intervenciones en los centros y en los hábitos de la comunidad escolar. Dicha fase finalizó con el diseño de propuestas de continuidad.

Con esta metodología investigación-acción se consiguió investigar e intervenir sobre las realidades concretas de cada centro. En este caso, estas pautas de trabajo se hicieron más necesarias aún, puesto que cada centro tenía una realidad distinta; algunos habían realizado proyectos anteriormente y el profesorado contaba con una alta formación en coeducación, mientras que para otros fue el primer contacto. Partiendo de dicha disparidad de situaciones, se planteó que lo más interesante era poder contrastar las distintas realidades entre los centros, de modo que esto permitió evaluar los logros obtenidos por aquellos centros que ya venían trabajando con perspectiva coeducativa. El objetivo fue analizar resultados y procesos, para exportar las buenas prácticas a los centros que aún no habían integrado la coeducación a sus prácticas, así como buscar estrategias para avanzar en la práctica coeducativa en aquellos que ya la están llevando a cabo. Este aspecto, lejos de representar un problema, aportó riqueza y un espacio de aprendizaje colectivo a partir de un planteamiento de trabajo en distintos niveles; de este modo cada centro avanzó desde una determinada situación a otra, en función de su situación inicial y de las posibilidades y capacidad de trabajo.

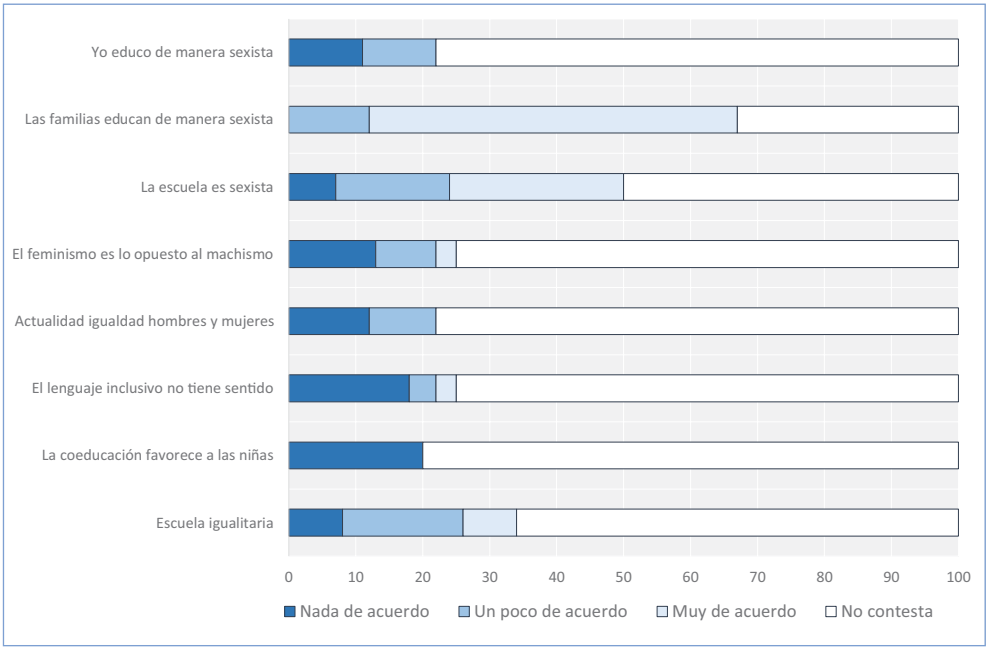
Resultados

Para analizar los resultados del proyecto piloto nos centramos en tres dimensiones:

1. Los cambios que se han realizado en los centros educativos, con un enfoque prioritario en el espacio del patio, pero que también han abarcado otros ámbitos, como son el análisis del lenguaje de los centros (tanto el escrito como el oral), procurando que este sea un lenguaje inclusivo, los cuentos (evitando que estos sean sexistas), la relación con las familias, la ropa de los alumnos, etc. En el caso del patio, se pueden observar los resultados en dos momentos distintos: primero con las transformaciones realizadas a nivel de estructura, materiales, normativa y organización del juego; y segundo con los cambios generados de resultas de los primeros, es decir, ocupación del espacio (similar entre niñas y niños), reducción del número de conflictos, mayor número de momentos y situaciones en los que la calma y el cuidado ocupan el centro del patio, entre otros.
2. La adquisición del hábito de la observación sistemática, del análisis y transformación de la realidad en la práctica educativa de los centros.
3. Los cambios en las creencias del profesorado participante, como puede observarse en la siguiente gráfica, que recoge sus valoraciones ante determinadas afirmaciones.

   Concretamente podemos destacar cómo hay cierta consciencia de que la escuela no siempre educa de manera igualitaria, e incluso el reconocimiento de que su propia práctica educativa en ocasiones puede ser sexista, la valoración de la importancia del uso del lenguaje inclusivo y el hecho de romper con mitos como el de que la coeducación busca favorecer a las niñas o que el feminismo es lo opuesto al machismo.

Opiniones del profesorado con respecto a la coeducación



Principado de Asturias

Educando en igualdad de oportunidades. YO = TÚ

Justificación

La educación se convierte en motor necesario, como elemento incuestionable en la transformación de nuestra sociedad, para llevar a cabo los cambios obligados a la hora de alcanzar modelos más justos en términos de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Por ello, desde la Administración del Principado de Asturias, se impulsa y apoya a los centros educativos a que enfrenten esta realidad, realicen las transformaciones necesarias y, de este modo, ofrezcan a niños y niñas la oportunidad de lograr un desarrollo personal no condicionado por el sexo, sin verse, en ningún caso, con restricciones derivadas de los tan arraigados estereotipos de género.

La propuesta de trabajo, llevada a cabo por el CP Príncipe de Asturias de Tapia de Casariego, consiste en la puesta en marcha de una medida que afecta a todos los ámbitos y a toda la comunidad educativa, como es la implantación del Plan de Igualdad: YO = TÚ, en el que se asientan los pilares de la coeducación.

Se inicia el camino en el curso 2009-2010 con la necesidad de mejorar la convivencia, puesto que se producían algunos conflictos en diferentes espacios y tiempos: insultos entre iguales, agresiones físicas, falta de habilidades sociales, etc. Se analiza la situación y se opta por aunar criterios de actuación por parte de todo el profesorado respecto a las normas del centro y cómo enfrentarse a los diferentes conflictos. Se forma un grupo de trabajo como foro de debate y reflexión respecto a la dinámica diaria de práctica docente. Se inician varias actividades de formación externa con asesoramiento del CPR Noroccidente de Luarca (Valdés) sobre la Convivencia Escolar, la Resolución de Conflictos y la Mediación. (MAPA, Movimiento Asturiano por la Paz), experiencias de otros centros, cursos específicos, etc. Participamos en el Programa de Educación para la Igualdad y la Salud en Primaria: «Yo cuento, tú pintas, ella suma» de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Conseguimos el reconocimiento de Escuela Amiga de UNICEF trabajando sistemáticamente los derechos de la infancia. Tras cuatro cursos de trabajo en convivencia (valores, diferencias, normas, desigualdades, derechos, deberes, etc.), en el curso 2013-2014 se nos brinda la oportunidad de participar en el Proyecto Plurales, Educando en Igualdad.

En este punto, el trabajo del profesorado amplia el ámbito de actuación y se enfoca hacia la educación en igualdad de oportunidades.

Base normativa

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género[6].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación[7].
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres[8].
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias[9].

6. < BOE-A-2004-21760 >
7. < BOE-A-2006-7899 >
8. < BOE-A-2007-6115 >
9. < BOPA-2007-11794 >

– Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género[10].

– I Plan Estratégico de Igualdad entre Mujeres y Hombres del Principado de Asturias 2013-2015.

Objetivos

– Formar al profesorado.

  Se realiza en el primer trimestre un curso de formación en igualdad, de 40 horas, a través del Instituto de la Mujer, en el que participa la totalidad del claustro de profesorado y que comprende los siguientes módulos de contenidos: rompiendo tópicos (roles, estereotipos, sexo y género, socialización diferenciada e identidad de género); ¿dónde están las mujeres? (el uso el lenguaje, papel de las mujeres en los libros de texto); corresponsabilidad y prevención de violencia contra las mujeres (división sexual del trabajo, uso del tiempo y doble jornada); pautas para la elaboración del Plan de Igualdad del Centro.

– Diseñar el Plan de Igualdad.

  Se constituye un equipo de igualdad con la participación de todo el profesorado, así como con la responsable del equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP). Tras el diagnóstico de situación de la educación en igualdad en el centro, se van elaborando y distribuyendo las tareas y actividades por trimestres. En cada una de ellas se establecen las que serán colectivas y/o por tutorías o especialidades, las que serán para las familias, para el alumnado, para el profesorado y para el personal no docente. Se crea un logotipo.

– Implementar el Plan de Igualdad.

  Se inició en el mes de diciembre de 2013. Se diseña una intervención educativa planificada y sistemática, desarrollando las diferentes actividades propuestas.

– Fomentar la participación de toda la comunidad educativa.

  Se informa a las familias con circulares y en las reuniones de tutoría sobre el Plan de Igualdad. También al personal no docente. Se presenta el plan en todas las tutorías, tanto de Educación Infantil como en Educación Primaria.

– Evaluar el Plan de Igualdad.

  Entre otras, se vuelven a realizar las encuestas al alumnado y se analizan los resultados.

Actuaciones

A. Ámbito del lenguaje y la comunicación

– Lenguaje escrito: uso de lenguaje no sexista en los diferentes documentos de comunicación, ya sean internos o externos al centro. Esta medida se toma tanto para la documentación oficial del centro. Tanto en la documentación oficial del centro (actas, programación general anual, memoria anual, programaciones didácticas, proyecto educativo, concreción del currículo, circulares, escritos a otras instituciones y entidades del entorno próximo y lejano) como para la cartelería del centro (tablones de anuncios para el alumnado, familias, profesorado y nombres de las diferentes estancias de los dos edificios del centro).

– Lenguaje oral: se tratan con mucho cuidado las formas en las distintas relaciones que se establecen tanto entre iguales como entre el alumnado y el profesorado, y entre este y las familias. Cuidado en las interacciones con el alumnado en relación a la valoración de las diferentes cualidades.

10. < BOE-A-2011-7887 >

B. Ámbito de roles, estereotipos de género y corresponsabilidad

- Visibilización del papel de la mujer en todos los campos; especialmente se desarrolla un proyecto sobre la Mujer a lo largo de diferentes épocas de la historia. También se hacen diferentes trabajos sobre la mujer en la Literatura, en las Artes, en el Deporte, etc. El alumnado analiza la publicidad en los juguetes y en los juegos, así como los tipos de familias existentes en la actualidad.
- Estudio del reparto de responsabilidades en el trabajo doméstico. Talleres participativos de corresponsabilidad: elaboración de menús, elaboración de jabones.
- Representaciones teatrales en las que se fomentan los valores independientemente del sexo.
- Celebración de diferentes días con actividades donde se expone el papel de la mujer y/o de la niña: del Día Internacional de la Infancia, Festival de Navidad, Día Escolar de la Paz y la No Violencia (DENYP), Carnaval, Día Internacional de la Mujer y Día Internacional del Libro.
- Participación en el concurso anual «Por los buenos tratos» a nivel municipal.

C. Ámbito de los materiales didácticos

- Análisis de ilustraciones y contenido de los libros de texto por parte del profesorado y como actividad de sensibilización por el alumnado de las diferentes tutorías y/o especialidades. Cambio de contenido en diferentes actividades de los libros de texto para tratar dicho contenido de forma coeducativa.
- Adquisición de cuentos coeducativos. Trabajo de la igualdad a través de los cuentos. Cambio de roles en los cuentos tradicionales. Creación de un espacio en la Biblioteca Escolar para los distintos fondos que tratan la igualdad.
- Elaboración de materiales para el trabajo en el aula. En el espacio creado como aula de convivencia se depositan los manuales y/o programas que tratan sobre la educación afectivo-sexual, entre otros, para que el profesorado pueda planificar las actividades que posteriormente se desarrollan en las aulas.

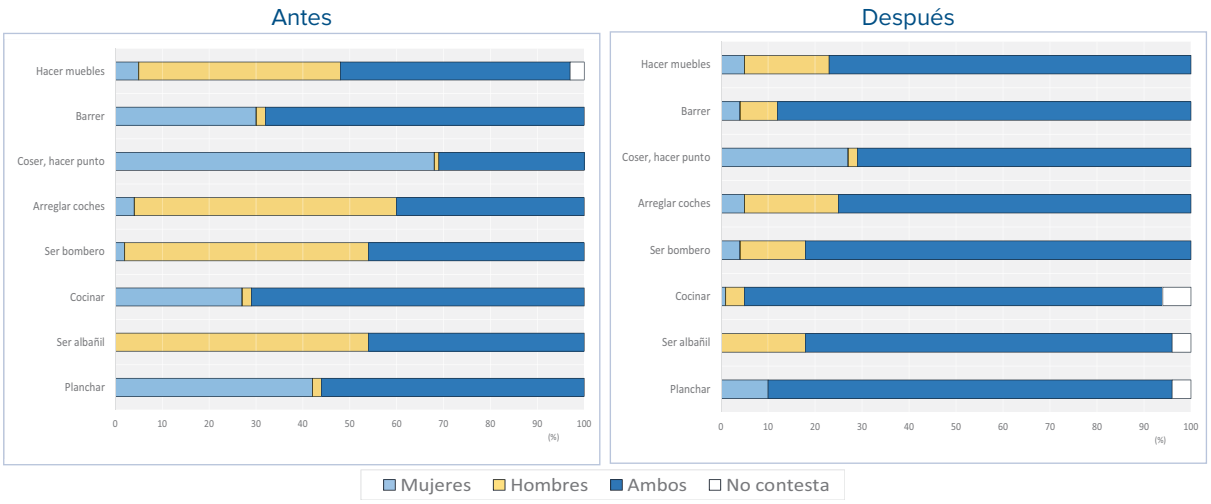
D. Ámbito de los espacios y juegos

- Se desarrolla la capacidad de observación de lo que ocurre; nos ponemos las gafas de la igualdad para evitar conductas sexistas y fomentar actitudes igualitarias.
- Distribución del alumnado en las aulas por equipos igualitarios según las actividades.
- Organización de trabajos, juegos y espacios cooperativos y compartidos dentro del aula. Se estudia la forma más acorde con los principios de la igualdad.
- Habilitación de espacios para el tiempo de recreo con los juegos de mesa en el espacio reservado en el Comedor Escolar.
- Disposición de juegos populares no sexistas en los patios cubiertos y exteriores. Compra de juegos alternativos al fútbol, juego predominante en el tiempo de recreo.
- Día de la semana: «Hoy jugamos a…». Día sin fútbol. Se organizan juegos populares tradicionales a propuesta del alumnado: chapas, patefa, comba, goma, pelota, etc.

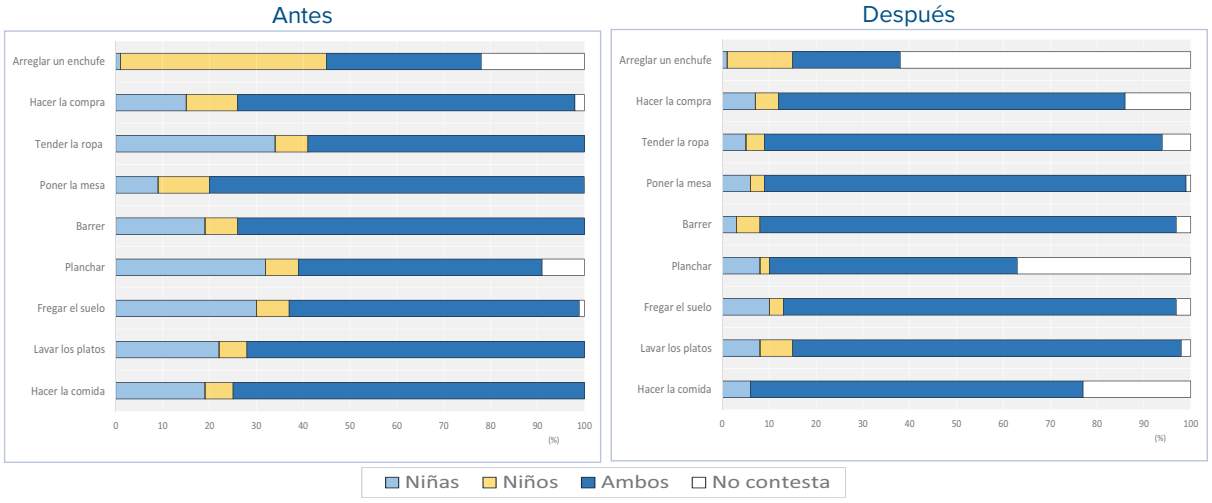
Resultados

El alumnado muestra una clara tendencia y cambio de actitud hacia la igualdad efectiva. Este dato queda reflejado en las siguientes figuras (realizadas a partir de los cuestionarios elaborados desde el proyecto Plurales para su desarrollo):

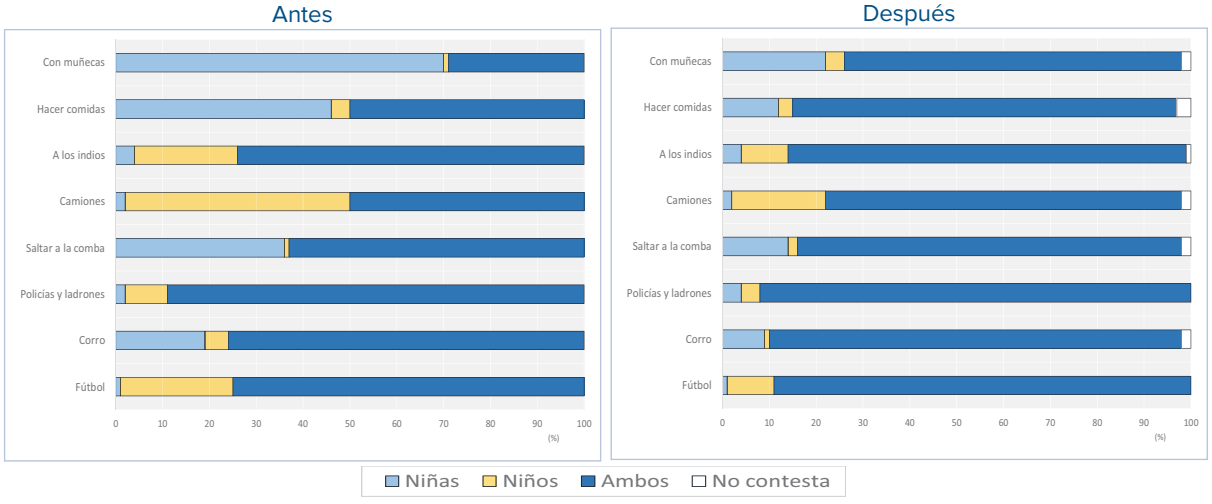
Listado de trabajos, ¿cuáles pueden hacer los hombres y cuáles las mujeres?



Listado de trabajos, ¿cuáles pueden hacer las niñas y cuáles los niños?

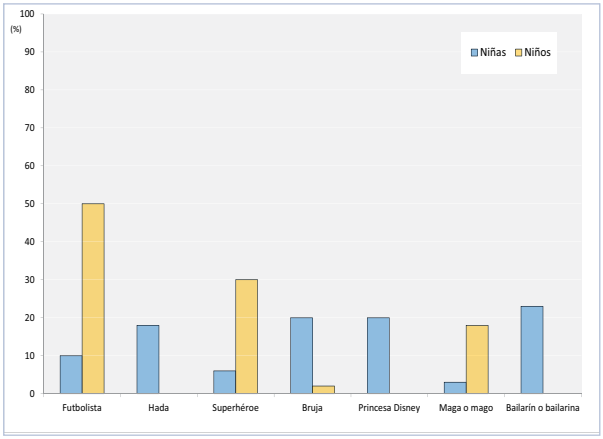


Juegos, ¿a cuáles pueden jugar las niñas y a cuáles los niños?

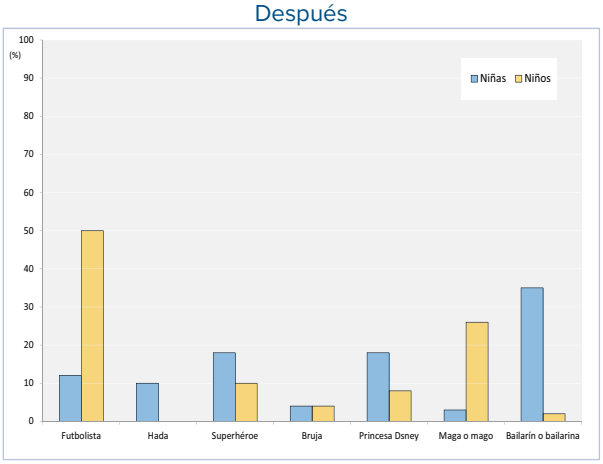


¿Qué disfraz escogerías?

Antes

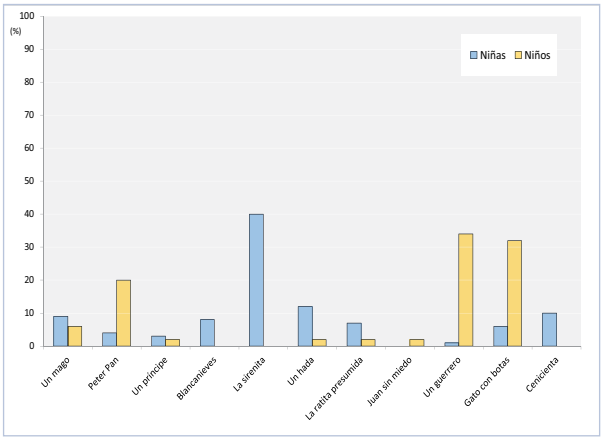


Después

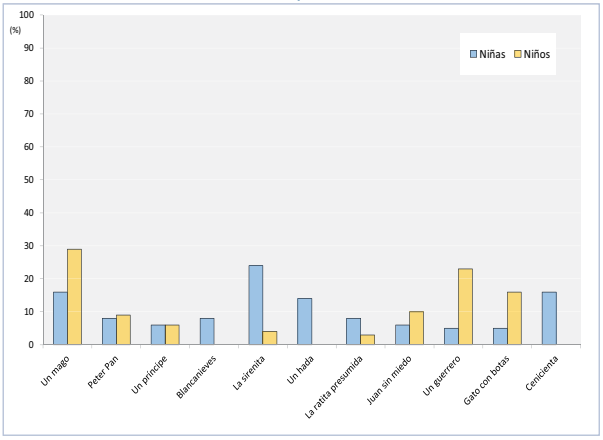


¿Qué personaje te gustaría ser?

Antes

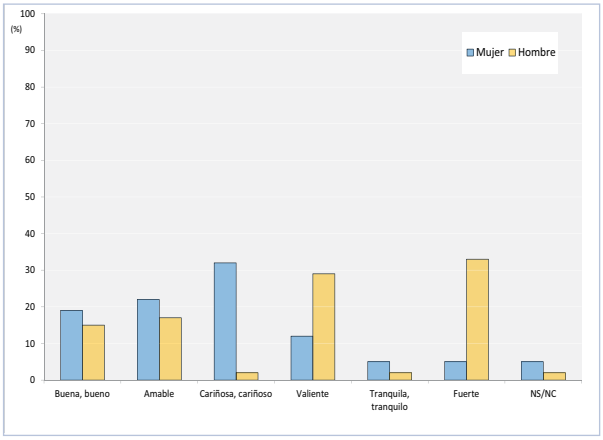


Después

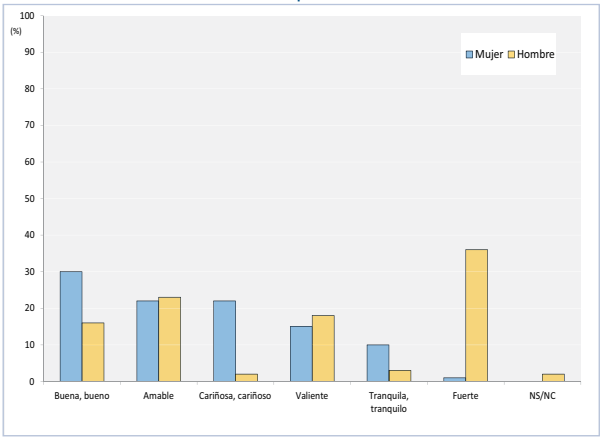


¿Te gustaría que tus amigos o amigas te dijesen que eres?

Antes



Después



Islas Baleares

De la Tierra al currículo

Justificación

La Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares, mediante el Servicio de Formación Continua de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Formación Profesional, convocó durante el curso 2013-2014 el proyecto «De la Tierra al currículo» para que los centros participantes lo desarrollaran durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

Este proyecto, pionero en todo el ámbito estatal, tiene como objetivo facilitar la elaboración de un proyecto curricular integrado de centro a partir del trabajo práctico del huerto ecológico escolar, la cocina ecológica y las artes plásticas. Para hacerlo posible, resulta fundamental contar con la participación de toda la comunidad escolar para poder aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece un modelo educativo basado en la colaboración entre todos los agentes que participan en la educación de nuestros alumnos.

La finalidad del proyecto es desarrollar en los centros educativos participantes, dentro del marco normativo existente, un currículo basado en los principios de la ecología desde un enfoque multidisciplinar, constructivista, holístico y sistémico.

Esta nueva manera de entender los procesos de aprendizaje sugiere el diseño de un currículo integrado, que ponga énfasis en el conocimiento contextual, en el que las diversas áreas temáticas se perciben como recursos al servicio de un foco central. La manera más idónea de llegar a esta integración es emplear el enfoque del aprendizaje basado en proyectos, que es la fórmula ideal para experimentar el pensamiento sistémico, los principios de la ecología en acción y para integrar el currículo en el trabajo con el huerto ecológico escolar.

Este currículo integrado debe enseñar a nuestro alumnado los fundamentos de la vida, como son los principios de la ecología:

- Que un sistema no genera basuras, y los desechos de una especie son el alimento de otra.
- Que la materia se recicla continuamente a través de la red de la vida.
- Que la energía que conduce estos ciclos ecológicos proviene del sol.
- Que la diversidad asegura la resistencia.
- Que la vida, desde el comienzo, hace más de tres millones de años, no se ha repartido en el planeta en forma de combate, sino mediante la cooperación, la asociación y la formación de redes.

Enseñar y llevar a la práctica estos conocimientos ecológicos, que también son sabiduría ancestral, debe ser uno de los objetivos más importantes de la educación en este siglo.

Además, el sistema educativo de las Islas Baleares reúne unas condiciones favorables para iniciar proyectos educativos en la línea de la ecoalfabetización (movimiento que se fundamenta en comprender los principios de organización de las comunidades ecológicas y utilizar estos principios para crear comunidades humanas sostenibles), ya que muchos centros de nuestras islas trabajan el huerto escolar desde hace años y lo tienen incluido en el currículo, principalmente relacionado con el área del conocimiento del medio natural, social y cultural. Por tanto, con este proyecto lo que se pretendía iniciar, de una forma gradual y pautada, es el cambio hacia un currículo integrado a través de la experiencia de los huertos y la alimentación escolar.

Objetivos

Los objetivos del proyecto «De la Tierra al currículo» son los siguientes:

- Profundizar en la calidad del sistema educativo.
- Desarrollar el currículo desde un enfoque multidisciplinar, constructivista, holístico y sistémico.
- Integrar el currículo mediante el aprendizaje basado en proyectos.
- Elaborar un proyecto de currículo integrado de centro a partir del trabajo práctico en el huerto escolar, la cocina ecológica, las artes plásticas, etc., con la participación de toda la comunidad escolar.
- Mejorar las prácticas docentes para alcanzar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Entender los principios de la ecología, experimentar la naturaleza y adquirir un sentido del lugar.
- Experimentar el mundo natural: aprender cómo la naturaleza sostiene la vida, y cultivar las comunidades sostenibles y saludables.
- Incorporar las ideas de una nueva manera de entender el aprendizaje, haciendo hincapié en que el alumno realice la búsqueda de patrones y de su significado, y consiga las habilidades para aplicar el conocimiento ecológico.

Estrategias y actuaciones

El proyecto tiene dos fases claramente diferenciadas:

- Primera fase: durante el primer curso escolar, el objetivo es proporcionar a los docentes participantes la formación y orientación necesarias para elaborar un proyecto curricular integrado de centro adaptado tanto a los recursos materiales y humanos disponibles en cada centro como a las características y edades de los alumnos.
- Segunda fase: durante el segundo curso escolar y posterior, se llevará a cabo la implantación, el desarrollo y la evaluación del proyecto curricular diseñado en la primera fase.

El diseño que se ha hecho de la formación y seguimiento del proyecto responde a la modalidad *blended learning* o semipresencial, con lo cual se llevan a cabo reuniones periódicas de los participantes de modo presencial y, durante todo el desarrollo del proyecto, estos cuentan también con las ventajas de disponer de un entorno de formación a distancia que les permite estar en contacto permanente, aunque se trate de docentes de diferentes islas, y compartir de forma casi sincrónica toda la documentación que se va creando en los diferentes centros bajo el desarrollo del proyecto.

Los destinatarios del proyecto son los centros de Educación Infantil y los de Educación Infantil y Primaria que quieran desarrollar, desde el currículo establecido por la normativa, un currículo integrado que gire en torno al huerto escolar, la cocina ecológica, el arte en la escuela y que se desarrolle principalmente a través del trabajo por proyectos. Los centros participantes son centros de las islas de Mallorca e Ibiza, concretamente la Escoleta Municipal de Esporles, la Escoleta Ses Païsses de San Antonio, y los colegios de Educación Infantil y Primaria San Carlos de Ibiza, San Miguel de Son Carrió, Rodamilans de Sineu, y Son Anglada de Palma.

El proyecto forma parte de una línea formativa iniciada por el Servicio de Formación Continua durante los tres últimos cursos escolares, desde el año 2011, y dentro de la cual se insertan actividades de tanto éxito como han sido las «Jornadas de educación para la vida» en sus cuatro ediciones (2011, 2012, 2013 y 2014), el curso «Un mundo maravilloso, las fábulas de Gunter Pauli en la escuela» (mayo de 2012), el congreso de ámbito nacional «Una educación abierta al mundo. Los retos educativos de la diversidad cultural» (noviembre de 2012), el seminario «Las fábulas de Gunter Pauli en la escuela» (curso 2012-2013),

el curso «Defensa de los Derechos Humanos» (septiembre 2013) o el ciclo de conferencias «La educación, herramienta transformadora» que se ha llevado a cabo en las islas de Mallorca, Menorca e Ibiza y cuya segunda edición se desarrolla durante este curso escolar 2014-2015.

Resultados

Todas estas actividades han movilizado a más de 3.000 docentes interesados en esta línea formativa para poder aplicarla posteriormente a su tarea docente.

Dado el éxito del desarrollo del proyecto «De la Tierra al currículo», tanto en su aplicación en los centros educativos participantes como en los beneficios que de esta aplicación obtienen alumnos, docentes y comunidad educativa, actualmente se está llevando a cabo el diseño de la convocatoria de un nuevo proyecto «De la Tierra al currículo» para el curso 2015-2016, que deberá dar una respuesta diversificada a los centros que ya hayan participado en la convocatoria anterior y a los centros que se sumen a este proyecto por primera vez.

El objetivo, como en su primera edición, es que la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de las Islas Baleares acompañe y dé el apoyo necesario para la implantación en los centros educativos de nuestra comunidad autónoma a nuevos paradigmas educativos que propicien la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, sin menoscabar la calidad ni los resultados que de este proceso se obtienen.

Canarias

Campamentos de verano en residencias escolares para el aprendizaje de la lengua inglesa

-Justificación

Dentro de las medidas emprendidas para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias puso en marcha la acción de Inmersión Lingüística para alumnado de centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias, que se desarrolló a través de la realización de campamentos de verano en residencias escolares de Canarias para el aprendizaje de la lengua inglesa en el mes de julio de 2013. Dado el éxito de la propuesta, esta se ha repetido a lo largo del mes de julio de 2014.

El objetivo principal de estos campamentos ha sido que el alumnado asistente fuese capaz de utilizar el inglés como medio de comunicación, a través de su práctica en situaciones reales de convivencia y mediante el desarrollo de talleres que incluían aspectos culturales, deportivos y lúdicos y que estaban destinados a mejorar la compresión auditiva y la expresión e interacción oral de esta lengua. Por otra parte, se ha pretendido revitalizar el papel de las residencias escolares de la comunidad autónoma de Canarias a través de una propuesta educativa de nueva implantación, al tiempo que se generaba un programa de inmersión lingüística de calidad, sostenible y acorde con la situación socioeconómica actual, y a la que puede optar el alumnado de acuerdo a su nivel de rendimiento sin que la renta familiar sea un condicionante, tal y como sucedía con otras medidas que perseguían el mismo objetivo, pero que implicaban un desembolso económico a las familias al inicio de la actividad.

Base normativa

– Resolución n.º 220, de 2 de mayo de 2014, y Resolución nº 232, de 8 de mayo de 2014, por las que se establece el calendario e instrucciones para la selección del alumnado asistente a los «Campamentos de verano en residencias escolares de Canarias para el aprendizaje de la lengua inglesa», para los centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias[1].

Actuaciones

La organización de las actividades se llevó a cabo por parte de la residencia escolar de destino, y el alumnado estuvo en todo momento bajo la supervisión del personal de la residencia y de los monitores contratados para la realización de las mismas. Se asignó un monitor o una monitora, con un alto nivel de competencia lingüística, por cada quince estudiantes.

Los campamentos se realizaron durante el mes de julio de 2014 y la duración de la actividad para cada grupo fue de una semana. La recepción del alumnado por parte del equipo directivo de la residencia se realizaba cada domingo a las 18.00 horas y permanecían en la misma, en régimen de internado, hasta el viernes a las 15.00 horas, momento en el que eran recogidos por sus familias.

Participó en el programa alumnado de los centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias, seleccionados por el Consejo Escolar de cada centro educativo,

1. < http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/residencias/residencias_escolares_canarias >

que eligió a 2 alumnos o alumnas por curso, con sus correspondientes reservas, de acuerdo con los siguientes criterios:

– Estar matriculado o matriculada en sexto curso de Educación Primaria o en primero o segundo de Educación Secundaria Obligatoria en el año de la convocatoria.

– Presentar una buena evolución escolar global, especialmente en el área o materia de inglés.

Al no contar la isla de El Hierro con residencia escolar, el alumnado de esta isla realizó la actividad en la Residencia Escolar Pedro García Cabrera de Tenerife; el traslado de una isla a otra estaba programado como una actividad propia del campamento. El total de participantes en estos campamentos fue de 1.988 alumnas y alumnos, procedentes de 736 centros públicos de la comunidad autónoma de Canarias, y su distribución por residencias fue la siguiente:

Isla	Residencia	Número de alumnos
Tenerife y El Hierro	Pedro García Cabrera San Andrés	762
La Gomera	San Sebastián	60
Lanzarote	Haría	132
La Palma	San José	144
Fuerteventura	Puerto del Rosario	118
Gran Canaria	Sta. María de Guía Arinaga	772
Total		1.988

La metodología empleada en el desarrollo de los diferentes talleres fue principalmente lúdica; se partió de los intereses del alumnado de estas edades para dar significatividad a los aprendizajes y garantizar el enfoque competencial de dichos talleres. En las propuestas que desarrolló cada una de las residencias estuvieron presentes el trabajo en equipo, las tareas de investigación, la exploración de diferentes entornos, el conocimiento de la riqueza etnográfica y cultural del contexto en el que estaba ubicada cada residencia; el fomento de la creatividad a través del teatro, la música, los juegos; las actividades deportivas; y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, dada la singularidad de las diferentes islas, en cada una de ellas se pusieron en valor sus espacios naturales, así como su riqueza cultural y su patrimonio; el conocimiento y disfrute de los mismos estaba integrado en la propuesta de actividades que cada residencia diseñó. El uso permanente de la lengua inglesa, en todas las situaciones y contextos, fue el denominador común en el desarrollo de los campamentos.

Resultados

Los campamentos de verano para el aprendizaje de la lengua inglesa en las residencias escolares de la comunidad autónoma de Canarias han tenido una excelente aceptación entre los participantes de la edición de julio de 2014, especialmente entre los familiares, el profesorado y el alumnado. En esta edición se han incorporado las mejoras extraídas de la evaluación de la edición de 2013 y ha servido de referente para el diseño y la puesta en marcha de la edición de 2015, que está, en esos momentos, en la fase de selección del alumnado.

La activad se desarrolló de forma muy satisfactoria, sin que se produjeran incidencias, y se cubrió el cien por cien de las plazas ofertadas.

Desde una perspectiva cualitativa, es un recurso complementario a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a lo largo del curso escolar, de gran valor educativo y social, y que se está consolidando en las islas como una situación de aprendizaje excepcional en el ámbito de la lengua inglesa.

Canarias

Plan Canario de Formación del Profesorado, bienio 2013-2015

Justificación

El Plan Canario de Formación del Profesorado (PCFP), bienio 2013-2015[1], ha contribuido a la formación y el desarrollo profesional del profesorado, así como a la consecución de los objetivos trazados en el marco del «Plan global para la universalización del éxito escolar» de la comunidad autónoma de Canarias, en consonancia con los objetivos de Europa 2020: mejora de las tasas de éxito escolar y los niveles de desarrollo de las competencias, disminución del abandono escolar, incremento de las tasas de titulación, mejora de las tasas de idoneidad y disminución de las tasas de absentismo.

Las actuaciones se han estructurado según cuatro principios: la escuela inclusiva, el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo de las comunidades educativas y la formación permanente del profesorado.

El plan definió una serie de líneas estratégicas: las competencias básicas y la programación didáctica; la atención a la diversidad; la organización escolar y la cultura participativa; la formación en el uso de las TIC; el programa formativo: hablar otra lengua; la mejora de la convivencia y del clima escolar; la formación profesional; la educación de adultos; y las enseñanzas artísticas.

Este plan de formación da importancia a los procesos de acreditaciones profesionales docentes que, mediante programas formativos específicos, pretenden contribuir a la mejora de la calidad de los centros escolares a través del ejercicio de una serie de funciones docentes relacionadas con temas esenciales en la escuela, como son: la mejora de la convivencia, la integración de las TIC o el impulso de la igualdad real de oportunidades entre mujeres y hombres.

Base normativa

- Resolución n.º 260/2013 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se convoca la selección de Planes de Formación de centros educativos públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias, curso 2013-2014[2].
- Resoluciones n.º 424/2013 y n.º 425/2013 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por las que se aprueban el proceso de acreditación en el nivel básico de mediación escolar para docentes y el de acreditación en TIC de centros educativos públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias.
- Resoluciones n.º 430/2013, n.º 12/204 y n.º 36/2014 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por las que se convocan y se regulan el procedimiento de acreditación para la igualdad, en capacitación en el uso de entornos virtuales de aprendizaje del profesorado y en silbo gomero de nivel básico de los centros educativos públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias, curso escolar 2013-2014.
- Resolución conjunta nº 14, de la Dirección General de Personal y de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se aprueba y convoca el proceso de acreditación para el desempeño de las funciones de nivel básico en prevención de riesgos laborales para docentes de los centros educativos públicos no universitarios, curso 2013-2014.

1. < http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/programas/2013-15/secciones/ >
2. < http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/boletin/8/resolucion_pfc_2013_14.pdf >

Objetivos

Para el bienio 2013-2015 se han establecido los siguientes objetivos:

1. Potenciar los programas de formación de todos los centros educativos de Canarias para que cuenten con un plan institucional apoyado y evaluado por la Administración educativa.
2. Avanzar en la profesionalización de la dirección de los centros educativos, profundizando en las técnicas y en los factores clave relacionados con el cumplimiento de las distintas funciones de una dirección, gestión y evaluación.
3. Fortalecer el papel de la red de Centros del Profesorado como agentes en la canalización y ejecución de las iniciativas de formación e innovación educativa, propuestas por el profesorado, a través de su implicación en el seguimiento, apoyo y evaluación de los planes de formación.
4. Facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, la inmersión práctica y la eliminación de barreras espaciales y temporales, a través de una oferta formativa en línea, amplia y variada.
5. Potenciar el trabajo colaborativo de los diversos colectivos de profesorado para fomentar la investigación, la innovación y la transmisión de buenas prácticas entre los equipos directivos y servicios de apoyo a la escuela.
6. Dar respuesta a los puestos de carácter singular, a través de la consolidación y el diseño de programas formativos adaptados.
7. Avanzar en los programas de formación inicial de los procedimientos selectivos de los colectivos del funcionariado, dirección e inspección en prácticas.

Actuaciones

A. Los planes de formación en centros

Los planes de formación en centros docentes favorecen la integración de la formación y la práctica profesional, desarrollan la autonomía del profesorado en su formación, junto al trabajo en equipo de este, y promueven la investigación sobre los problemas que le plantean la práctica y la innovación permanente, con relación a la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

B. Las acreditaciones profesionales

Los procesos de acreditación tienen dos finalidades: por un lado, avanzar en el perfeccionamiento profesional del personal docente al definir una evaluación competencial reconocida por la Administración educativa para el desempeño eficaz de una serie de funciones relevantes para los centros educativos, como son: la dinamización de las TIC, la cultura de la mediación escolar, el fortalecimiento de los proyectos coeducativos, o la labor directiva entre otras; y, por otro lado, incentivar la carrera profesional docente, mediante su motivación y el interés por su formación continua.

La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad llevó a cabo, en el curso 2013-2014, los siguientes procesos de acreditación: acreditación en mediación escolar, nivel básico; acreditación en TIC; la función directiva; acreditación en igualdad; acreditación para el desempeño de las funciones de nivel básico en prevención de riesgos laborales; capacitación en entornos virtuales de aprendizaje; acreditación de la competencia comunicativa para la impartición del programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*); y acreditación en silbo gomero.

C. La formación en red

La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad sigue potenciando el uso de las TIC, tanto de manera individual como de forma colaborativa con los siguientes recursos y convocatorias:

- Los entornos virtuales de aprendizaje, que facilitan la conciliación de la vida familiar y laboral, la inmersión práctica y la eliminación de barreras espaciales y temporales.
- La convocatoria de seminarios de trabajo, jornadas y congresos que han potenciado el trabajo colaborativo de diversos colectivos de profesorado perteneciente a distintos centros educativos con la finalidad de fomentar la investigación, la innovación y la transmisión de buenas prácticas.

D. Los programas formativos específicos

El Plan Canario de Formación del Profesorado define una serie de programas formativos específicos que, por su temática o bien por el colectivo al que van dirigidos, requieren de una consideración especial. En particular, se han diseñado un conjunto de actuaciones dirigidas a determinados colectivos estratégicos para el desarrollo de sus competencias y el fomento de su liderazgo pedagógico:

- El programa formativo de los equipos directivos y servicios de apoyo a la escuela.
- El programa formativo de orientación educativa y profesorado de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- El programa formativo del profesorado tutor.
- La formación en apoyo a los proyectos institucionales de la Consejería de Educación.
  - Formación en apoyo al programa infancia.
  - Formación en apoyo al programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).
  - Formación en apoyo al desarrollo de los planes de lectura y escritura de centros y el uso de la biblioteca escolar.
  - Formación en apoyo a las redes educativas.
- La formación de los puestos docentes de carácter singular.
- El programa formativo para promover la igualdad de oportunidades entre ambos sexos desde la escuela.
- La prevención de riesgos laborales.
- Los programas formativos de colectivos en prácticas.
  - La formación inicial de profesorado funcionario en prácticas.
  - Curso teórico de formación inicial para directores y directoras de centros educativos.
  - Fundamentos de la función inspectora.

Resultados

En el curso 2012-2013 participaron un total de 17.529 docentes en actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado incluidas en el Plan Canario de Formación del Profesorado. El número de acciones, acreditaciones profesionales, horas y plazas ofertadas a lo largo del curso 2013-2014 con respecto a cada una de las actuaciones establecidas en el plan, así como la distribución de los participantes según al cuerpo docente al que pertenecen y al sexo, se muestran en las siguientes tablas y figura.

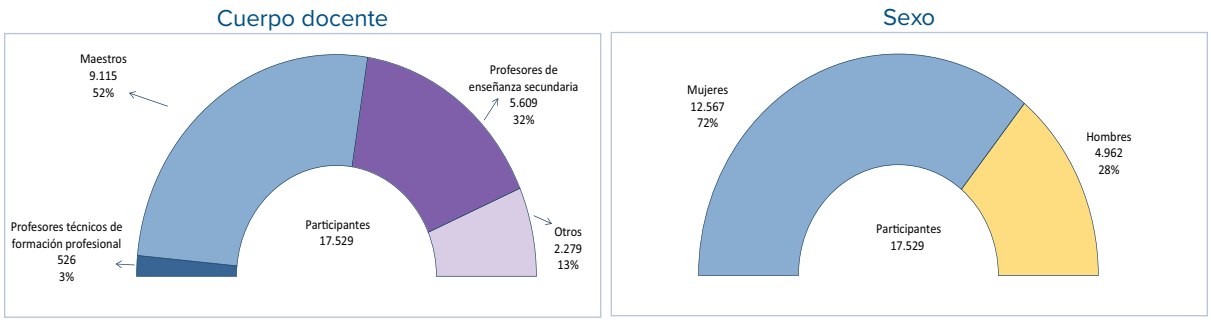
	Acciones	Horas	Plazas
Planes de formación en centros	591	15.769	12.900

Acreditaciones profesionales	Personas acreditadas
Mediación escolar (nivel básico)	111
Acreditación en TIC	96
La función directiva	61
Acreditación en igualdad	69
Desempeño de las funciones de nivel básico en prevención de riesgos laborales	121
Capacitación en el uso de entornos virtuales de aprendizaje	78
Nivel de competencia comunicativa para la impartición del programa CLIL *(Content and Language Integrated Learning)*	75
Acreditación en silbo gomero (nivel básico)	3
Total	614

Formación en red	Acciones	Horas	Plazas
Formación en línea	193	5.770	11.509
Seminarios, congresos y jornadas	122	3.978	3.365
Total	315	25.517	27.774

Programas formativos específicos	Acciones	Horas	Plazas
Equipos directivos y servicios de apoyo a la escuela	49	1.446	1.327
Orientación educativa y profesorado de necesidades específicas de apoyo educativo	21	308	816
Profesorado tutor	9	342	352
Apoyo a los proyectos institucionales de la Consejería	148	3.630	3.553
Formación de los puestos docentes de carácter singular	24	1.060	1.295
Promover la igualdad de oportunidades entre ambos sexos desde la escuela	14	144	391
Prevención de riesgos laborales	24	253	1.174
Total	289	7.183	8.908

Distribución de los participantes en el Plan Canario de Formación del Profesorado por cuerpo docente y sexo. Curso 2013-2014



Cantabria

Pruebas estandarizadas de inglés en 6.º curso de Educación Primaria y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria

Justificación

Una de las líneas prioritarias de actuación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria es la mejora del nivel de competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Para ello, se trabaja en la doble vertiente de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como facilitar al alumnado que finaliza 6.º curso de Educación Primaria y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria un reconocimiento de su nivel de competencia en idiomas con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), por medio de la aplicación de pruebas estandarizadas.

Base normativa

- Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Cantabria[1].
- Orden ECD/44/2014, de 22 de abril, que modifica la Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Cantabria[2].
- Orden ECD/29/2015, de 13 de febrero, que modifica la Orden ECD/124/2013, de 3 de diciembre, que regula las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras para el alumnado que cursa Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Cantabria[3].
- Resolución de 9 de marzo de 2015, por la que convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Cantabria para la realización de las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras en educación primaria y educación secundaria obligatoria, en el curso 2014-2015, y se dictan instrucciones para su desarrollo[4].

Objetivos

- Determinar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos de 6.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al MCERL, mediante la emisión de reconocimientos de los niveles A1 y A2 y los certificados de nivel básico.
- Introducir y reforzar una cultura metodológica en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria que potencie la competencia comunicativa de los alumnos en las cuatro destrezas, incidiendo especialmente en la competencia oral.
- Fomentar una reflexión sobre el currículo actual de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y su correlación con los niveles de referencia que proporciona el MCERL.
- Presentar pruebas estandarizadas que sirvan como ejemplo para reforzar la evaluación desde un enfoque comunicativo, implicando a los propios docentes tanto en la elaboración de las pruebas como en la aplicación y corrección de las mismas.

1. < BOC n.º 1, 237, 11 de diciembre de 2014 >
2. < BOC n.º 82, 30 de abril de 2014 >
3. < BOC n.º 38, 25 de febrero de 2015 >
4. < BOC n.º 52, 17 de marzo de 2015 >

– Reconocer la labor de los docentes de las etapas obligatorias y su capacidad de evaluar y acreditar la competencia comunicativa de su alumnado de acuerdo a los niveles del MCERL, a través de instrumentos de reconocimiento o certificado.

Actuaciones

Esta acción se ha desarrollado en tres fases, con centros voluntarios en las fases de experimentación (curso 2011-2012) y ampliación (curso 2012-2013), previas a la fase que se inicia en el curso académico 2013-2014 de consolidación y de generalización de las pruebas, y que continúa en el curso 2014-2015.

Durante el curso 2011-2012 se diseñaron dos pruebas de inglés para 6.º de Educación Primaria, una de nivel A1 y otra de nivel A2, y una prueba de inglés para 4.º de ESO, de nivel A2. Participaron en esta fase de experimentación 32 colegios de Educación Infantil y Primaria, 17 colegios concertados y 11 institutos de Educación Secundaria.

En la fase de ampliación, curso 2012-2013, se diseñaron dos pruebas de inglés para 6.º de Educación Primaria, una de nivel A1 y otra de nivel A2, y dos pruebas de inglés para 4.º de ESO, una de nivel A2 y otra de nivel B1. Participaron un total de 82 centros, 51 colegios de Educación Primaria y 31 centros de Secundaria y 2.277 alumnas y alumnos, 1.347 de 6.º de Educación Primaria y 930 de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Durante el curso 2013-2014 –fase de generalización de las pruebas estandarizadas–, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria estableció pruebas estandarizadas de inglés con carácter obligatorio para los alumnos de los cursos finales de las etapas obligatorias (6.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria) de los centros sostenidos con fondos públicos. Además, se establecieron comisiones de elaboración de las pruebas y de seguimiento de las mismas y se organizaron las jornadas formativas dirigidas al profesorado de inglés en el Centro de Formación del Profesorado de Cantabria y sus extensiones de Laredo y Viérnoles.

Las pruebas estandarizadas abarcan las cuatro destrezas –comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral–, son elaboradas por una comisión mixta de docentes de Educación Primaria, Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), y se aplican y se evalúan por los profesores especialistas que imparten clase a los alumnos.

La esencia de las pruebas estandarizadas se puede ver en la siguiente tabla:

<table>
<tr><th>Curso</th><th colspan="2">Alumno de un centro ordinario</th><th colspan="2">Alumno PEB
(Programa de Educación Bilingüe)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">6.º Ed. Primaria</td><td rowspan="2">Prueba A1</td><td rowspan="2">Si supera la prueba,
Reconocimiento A1</td><td colspan="2">Si supera inglés de 6.º,
Reconocimiento A1 automático</td></tr>
<tr><td>Prueba A2</td><td>Si supera la prueba,
Reconocimiento A2</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4.º ESO</td><td rowspan="2">Prueba A2</td><td rowspan="2">Si supera la prueba,
Certificado Nivel
Básico</td><td colspan="2">Si supera inglés de 4.º y obtiene el Graduado en ESO:
Certificado Nivel Básico automático</td></tr>
<tr><td>Prueba Nivel Intermedio
(NI) EOI*</td><td>Si supera la prueba,
Certificado Nivel Intermedio</td></tr>
</table>

* Esta prueba no es estandarizada.

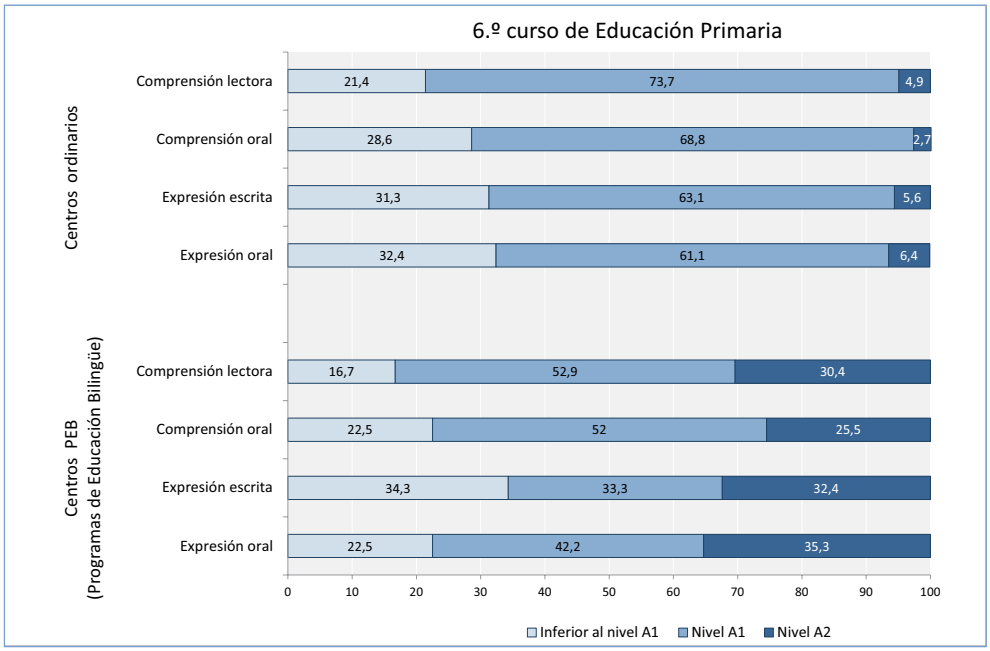
Los alumnos que finalizan la etapa de Educación Primaria y cursan un programa de educación bilingüe (PEB), siempre que hayan superado la materia de Inglés, reciben de manera automática, sin precisar la realización de una prueba específica, el Reconocimiento del nivel A1. Además, estos alumnos pueden obtener el Reconocimiento del nivel A2, si superan la prueba correspondiente. Análogamente, para los alumnos de 4.º de ESO que cursan un Programa de Educación Bilingüe, si superan el inglés y obtienen al título de Graduado en ESO, reciben, de manera automática, sin precisar la realización de

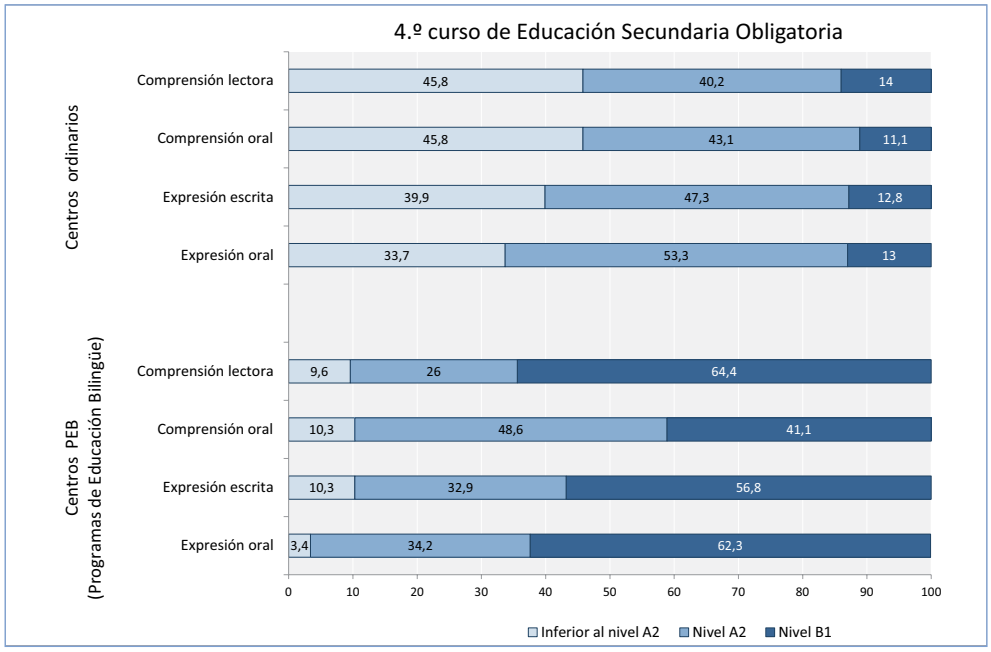
una prueba específica, el certificado de Nivel Básico en dicho idioma. Además, estos alumnos pueden presentarse a la prueba de nivel intermedio que organizan las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI).

Resultados

En los dos figuras siguientes se muestran los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas en el curso 2012-2013, por etapa educativa, según el nivel del MCERL alcanzado.

Pruebas estandarizadas de inglés. Distribución porcentual del alumnado por nivel del MCERL y destreza, según la etapa educativa, teniendo en cuenta si el centro pertenece al programa de educación bilingüe. Curso 2012-2013





Cantabria

Formación Profesional Dual. La búsqueda de talento en la Formación Profesional

Justificación

El Gobierno de Cantabria tiene como uno de sus objetivos principales en formación profesional crear una cultura de la Formación Profesional Dual en las empresas y los centros de Cantabria, que logre proporcionar a las personas la formación requerida por el sistema productivo y acercar las enseñanzas de los títulos de Formación Profesional a la realidad socioeconómica del mercado laboral, respondiendo así a las necesidades de desarrollo personal y de cualificación de los diferentes sectores productivos y de servicios de la economía cántabra. Dada la actual situación socioeconómica, se busca ofrecer estímulos positivos tanto al alumnado potencial de la Formación Profesional como a las empresas demandantes de trabajadores cualificados.

Por otra parte, se oferta una formación específica destinada a los tutores de empresa que desarrollan el programa de Formación Profesional Dual, de la que Cantabria es pionera. Se ha formado a 60 tutores y se continuará con estas píldoras formativas a tutores de empresa.

Con esta formación específica se pretende dotar a los tutores de empresa de las herramientas necesarias para ejercer la tutoría de estos alumnos de forma efectiva.

Base normativa

- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual.
- Orden ECD/84/2013, de 30 de julio, que regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en Cantabria.
- Orden HAC/10/2014, de 6 de febrero, por la que se establecen las bases reguladoras y se aprueba la convocatoria para el año 2014 de subvenciones destinadas a incentivar la estabilidad en el empleo y la contratación indefinida de personas en situación de desempleo en la comunidad autónoma de Cantabria. En el artículo 19.3.e) de esta orden, en el supuesto de que las personas acrediten la titulación en Formación Profesional Dual y sean contratadas por la empresa en que hayan realizado las prácticas, se establece una cuantía para la subvención, por contrataciones a tiempo completo, de 8.000 euros.

Objetivos

- Conseguir una mayor motivación en el alumnado, de tal manera que disminuya el abandono escolar temprano.
- Ofrecer estímulos y motivar a las personas que finalizan la enseñanza general, y tienen necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, para que lo hagan desde un ciclo formativo, con la suficiente y adecuada competencia y cualificación profesional.
- Facilitar la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas.
- Facilitar la incorporación de los jóvenes con una titulación de un ciclo formativo de Formación Profesional del sistema educativo al mercado de trabajo, en condiciones óptimas de respuesta laboral cualificada.

– Potenciar la relación del profesorado de Formación Profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos.
– Establecer entre los centros educativos y las empresas ubicadas en el ámbito territorial de Cantabria un proceso simultáneo, integrado y coordinado de formación y aprendizaje.
– Mejorar la formación, la cualificación y el desarrollo personal de los jóvenes que inician su profesionalización en un campo determinado, alternando la formación y el aprendizaje en el centro educativo y en la empresa.
– Establecer una mayor vinculación y corresponsabilidad entre los centros educativos que imparten Formación Profesional y las empresas, en el proceso formativo de los jóvenes y/o de los trabajadores.

Actuaciones

En la actualidad, los centros educativos donde se está implantando el proyecto son los siguientes:

Ciclo formativo	Centro educativo
CFGS en Automatización y Robótica Industrial	IES Ntra. Sra. de los Remedios. Guarnizo
CFGS en Mecatrónica Industrial	IES José del Campo. Ampuero
CFGS en Programación en la Producción en Fabricación Mecánica	IES Montesclaros. Reinosa
CFGS en Programación en la Producción en Fabricación Mecánica	Centro Integrado FP N.º 1. Santander
CFGS en Producción en Diseño y Amueblamiento	IES Ricardo Bernardo. Solares
CFGS en Transporte y Logística	IES Las Llamas. Santander
CFGS en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	IES Miguel Herrero. Torrelavega
CFGS en Desarrollo de Aplicaciones Web	IES Miguel Herrero. Torrelavega
CFGM en Servicios en Restauración	IES Fuente Fresnedo. Laredo
CFGM en Cocina y Gastronomía	IES Fuente Fresnedo. Laredo
CFGS en Administración y Finanzas	IES Augusto González de Linares. Santander
CFGS en Administración y Finanzas	IES Montesclaros. Reinosa
CFGS en Administración de Sistemas Informáticos en Red	IES Alisal. Santander
CFGS en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria	IES Lope de Vega. Santa María de Cayón.
CFGS en Dirección De Cocina	IES Peñacastillo. Santander
CFGM en Confección y Moda	IES Foramontanos. Cabezón de la Sal
CFGM en Mantenimiento Electromecánico	IES Montesclaros. Reinosa
CFGM en Soldadura y Calderería	IES Ntra. Sra. de los Remedios. Guarnizo
CFGS en Laboratorio de Análisis y Control de Calidad	IES Cantabria. Santander

En total, se imparten, bajo esta modalidad de Formación Profesional Dual, 20 ciclos formativos, de los cuales, 5 corresponden a ciclos formativos de grado medio (CFGM) y 15 a ciclos formativos de grado superior (CFGS).

Resultados

Las ventajas del proyecto por las partes implicadas son las siguientes:

A. Por parte de los alumnos

– Mejora la formación, la cualificación y el desarrollo personal de los jóvenes.

- Facilita la adquisición de conocimientos, de destrezas y de habilidades técnicas; fomenta el desarrollo de la confianza en uno mismo, la madurez, las habilidades interpersonales y la responsabilidad.
- Las enseñanzas profesionales se presentan a los jóvenes de forma atractiva, ya que les permiten poder dedicar media jornada en la empresa desde el primer curso.
- Facilita la inserción laboral. Fomenta las vocaciones en Formación Profesional, así como la madurez de los alumnos a la hora de afrontar la búsqueda de empleo.
- Mayor motivación en el alumnado de Formación Profesional. Autorrealización profesional, la importancia de que el alumno pueda construir un proyecto profesional. El alumno en alternancia asume, desde el inicio, una posición de análisis crítico de su actividad, comparándola y contrastándola con el referencial competencial. Esto supone que debe desarrollar la competencia de explicitar lo que hace, cómo lo hace, por qué lo hace, cómo podría hacerlo mejor y qué competencias está adquiriendo.

B. Por parte de los centros educativos

- Retroalimentación entre la empresa y el centro educativo en la lucha contra el desempleo juvenil.
- Incrementa el número de personas que pueden cualificarse a través de las enseñanzas de Formación Profesional por el atractivo de acercarse a las empresas desde el primer curso.
- Potencia la relación del profesorado de Formación Profesional con las empresas del sector y favorecerla transferencia de conocimientos.
- Mayor vinculación y responsabilidad de la empresa en la formación. Favorecer el contacto con las empresas facilita que el experto vuelva a la aulas.
- Reduce el abandono escolar temprano y es un incentivo para la vuelta a las aulas.

C. Por parte de las empresas

- El alumno está en el centro de trabajo realizando las prácticas durante más de dos años en horario parcial o bien un año en horario completo, lo que implica un número de horas de conocimientos prácticos muy elevado.
- Los alumnos están perfectamente adaptados a los requerimientos tecnológicos de las empresas, por lo que estas sienten que forman parte de una formación actualizada y más flexible del alumno, y trasmiten su satisfacción porque han sido escuchadas en una de sus mayores demandas hacia el sistema educativo, concretamente hacia las enseñanzas de la Formación Profesional.
- Los contenidos dentro del programa formativo permiten incluir formación complementaria de otros perfiles profesionales para adaptarse tanto a las necesidades de los trabajadores como a las de las empresas, con lo que se logra mejorar la inserción laboral del alumno y además se reduce el tiempo de adaptación y formación de un recién titulado cuando es contratado.
- Retroalimentación entre la empresa y el centro educativo, debido a que las necesidades de ambos se trasmiten directamente por las partes —la maquinaria, las infraestructuras, la actualización de los procesos de gestión en las empresas, los programas informáticos—; además facilita a la empresa su búsqueda de talento, por el conocimiento previo de las personas que se van a incorporar al centro de trabajo.
- Fomenta la actualización a tiempo real del profesorado, dado que las empresas se ofrecen para la realización de estancias de los profesores en sus centros de trabajo y para colaborar en los proyectos de innovación.
- Facilita el relevo generacional y consigue una mejor adecuación entre la oferta y la demanda.
- Favorece la puesta en valor, por parte de las empresas, de las enseñanzas de Formación Profesional.

Castilla y León

Plan de seguridad y confianza digital en el ámbito educativo

Justificación

La Comisión Europea puso en marcha en marzo de 2010 la Estrategia Europa 2020, que contiene, entre otras iniciativas, la creación de la Agenda Digital Europea, cuya finalidad es conseguir que la Unión Europea sea en 2020 una potencia tecnológica y digital, a la vez que se garantice la confianza y seguridad en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dentro de este marco europeo, el Consejo de Ministros de 15 de febrero de 2013 aprobó la creación de la Agenda Digital para España con más de 100 líneas de actuación estructuradas en torno a seis grandes objetivos, uno de los cuales consiste en reforzar la confianza en el ámbito digital.

Por otra parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa indica en su preámbulo que las TIC serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, establece que el uso responsable y ordenado de estas tecnologías por parte del alumnado debe estar presente en todo el sistema educativo.

En este contexto, la Comunidad de Castilla y León considera de especial importancia el impulso y el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo. A este respecto es indispensable promover un uso seguro, crítico y responsable de las TIC entre los miembros de la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en el alumnado.

Los menores acceden a internet cada vez de forma más temprana, y es muy habitual que estén conectados de forma permanente, tanto en sus hogares como en sus centros educativos, haciendo un uso, en muchos casos, intensivo de esta herramienta. Por ello, la Administración educativa debe trabajar para conseguir que los menores sean más críticos y selectivos en la consulta de contenidos, al mismo tiempo que más creativos en la producción de los mismos.

Una forma de llevar a cabo este proceso es la puesta en marcha de un Plan de Seguridad y Confianza Digital en el ámbito educativo, como elemento de coordinación, información, difusión y promoción del uso seguro de Internet por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Base normativa

– Resolución de 17 de octubre de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se pone en marcha con carácter experimental el proyecto denominado «Plan de Seguridad y Confianza Digital en el ámbito educativo» en la Comunidad de Castilla y León durante el curso 2014-2015[1].

Objetivos

El proyecto pretende lograr los siguientes objetivos:

1. Impulsar la alfabetización digital de todos los miembros de la comunidad educativa.
2. Formar sobre el uso seguro de internet (especialmente por los menores).
3. Informar sobre las situaciones de riesgo más habituales a las que deben hacer frente los menores cuando navegan por internet.

1. < http://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/10/30/pdf/BOCYL-D-30102014-6.pdf >

4. Elaborar planes básicos de seguridad por edades (niños, preadolescentes, adolescentes, etc.).
5. Ofrecer una línea que facilite la denuncia y la ayuda ante situaciones no deseadas, usurpaciones de identidad, comportamientos inadecuados o contenidos inapropiados o ilegales, así como cualquier otra situación incómoda encontrada en internet.
6. Promocionar y difundir el buen uso de las TIC en la educación mediante la organización de cursos, talleres, encuentros, jornadas, etc.
7. Dinamizar el uso seguro de las TIC en los centros educativos.

Actuaciones

El plan se está desarrollando a lo largo del curso escolar 2014-2015 bajo la responsabilidad de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, con la colaboración de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) y las Áreas de Programas Educativos (APE) de las direcciones provinciales de educación, a través de sus asesores de formación, así como con la colaboración de los centros docentes, a través de los responsables de formación y de los equipos directivos.

El plan comprende las siguientes actuaciones:

1. Elaboración de material, recomendaciones y contenidos específicos en relación con los objetivos de este plan para ponerlos a disposición de los participantes en actividades de formación relacionadas con las TIC, en los sitios web de los CFIE, así como en el Portal de Educación.
2. Potenciación del espacio web existente en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, mediante la incorporación de diversos materiales dentro del espacio web dedicado a la navegación segura y el ciberacoso.
3. Realización de talleres sobre el uso seguro de Internet. Se llevan a cabo talleres informativos y formativos dirigidos a las familias (alumnos acompañados de sus padres) del alumnado de 5.º y 6.º de Primaria y 1.º y 2.º de ESO. Cada taller tiene una parte teórica y otra práctica y versa sobre contenidos de alfabetización digital: uso seguro de Internet, principales amenazas (*ciberbullying*, *sexting*, *grooming*, etc.), redes sociales, control parental, filtro de contenidos, configuración wifi, configuración básica de dispositivos móviles, sitios de referencia.
4. Realización de talleres sobre el uso seguro de internet dirigidos al alumnado de 5º y 6º de primaria y 1º y 2.º de ESO. Estos talleres tienen el mismo objetivo y los mismos contenidos que en el caso anterior.
5. Fomento de la participación de los centros docentes en la celebración del Día Internacional de la Internet Segura para favorecer una labor de promoción y difusión de esta campaña entre la comunidad educativa, y para sensibilizar sobre la importancia que tiene hacer una internet más segura entre todos.
6. Fomento de la participación de los centros docentes en la celebración del Día Mundial de Internet con el fin de sensibilizar acerca de la importancia de Internet.
7. Realización y exposición de vídeos de corta duración, en torno a la importancia que tiene en nuestras vidas Internet y el valor de hacer un uso seguro de ella. Consiste en un concurso destinado al alumnado de 1º y 2º de ESO. Estos vídeos serán sometidos a un proceso de selección, primero provincial y luego autonómico, tras el cual se elegirán los tres mejores videos de toda la comunidad.
8. Celebración de la jornada de educación más segura en internet. Consiste en la realización de diferentes ponencias de expertos y mesas redondas en las que se reflexionará sobre temas relacionados con la seguridad, la educación e Internet.
9. Coordinación con otras actuaciones que, en el ámbito de la mejora de la convivencia y la prevención e intervención en conflictos, tengan relación directa con los derivados de las situaciones contempladas en el objetivo número 5.

Resultados

- Elaboración de materiales específicos, tanto dípticos informativos (13) sobre consejos y recomendaciones, como vídeos de corta duración (16) sobre temas relacionados con la seguridad en internet.
- Creación de un espacio web específico dentro del Portal de Educación de Castilla y León, dedicado al Plan de seguridad y confianza digital[2], que servirá de punto de referencia para la información.
- Diseño, programación e impartición de talleres en centros educativos dirigidos tanto a familias como al alumnado.
- Fomento del Día internacional de la internet segura y del Día mundial de internet: se ha difundido el DIS2015 en Twitter con más de 1500 tuits y se ha participado en un seminario *online* organizado por Espacios CyL Digital.
- Concurso de vídeos de corta duración dirigido al alumnado de 1.º y 2.º de ESO.
- Celebración de la jornada regional «Educación más segura en internet».

2. < http://www.educa.jcyl.es/ciberacoso/es/plan-seguridad-confianza-digital-ambito-educativo >

Castilla y León

Sostenibilidad energética y su repercusión en la educación. Proyecto experimental de optimización y ahorro energético en centros de educación secundaria de Castilla y León

Justificación

Uno de los gastos corrientes que más gravan el presupuesto de los centros educativos (hasta un 70 %) es la factura energética, así como el coste anual en reparaciones y mantenimientos de las instalaciones generadoras de energía. A lo anterior se unen los problemas de gestión que plantean a los equipos directivos de los centros.

Por ello, las actuaciones de ahorro energético en los centros de Educación Secundaria de la comunidad de Castilla y León se abordan haciendo partícipe a la comunidad educativa del análisis, propuestas y evaluación de resultados de la actuación, de modo que el aprendizaje sobre el uso racional de la energía a través de la experiencia se extienda al resto de los ámbitos.

La Administración educativa debe desarrollar una política de sostenibilidad energética responsable, sin descuidar el componente educativo como su sello de identidad.

Base normativa

- Directiva europea 2012/27/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012 relativa a la eficiencia energética[11].
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, 21-02-96)[12].
- Orden de 29 de junio de 1994, sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, 05-07-94)[13].
- Decreto 34/2002, de 28 de febrero, para la creación de Centros de Educación Obligatoria en Castilla y León (BOCyL, 06-03-02)[14].
- Decreto 86/2002, de 4 de julio, Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria (BOCyL, 10-07-02)[15].
- Convenio específico de colaboración entre la Consejería de Educación y el Ente Regional de la Energía de Castilla y León (EREN), formalizado el 10 de septiembre de 2014, para el desarrollo de medidas de gestión y optimización de los suministros energéticos.

Objetivos

Todas las actuaciones acometidas en el ámbito de infraestructuras educativas cumplen unos objetivos comunes:

a. En la ejecución de las medidas:

11. < DOUE-L-2012-82191 >
12. < BOE-A-1996-3834 >
13. < BOE-A-1994-15565 >
14. < BOCyL-315541-DECRETO_2002_34.pdf >
15. < BOCyL-315543-DECRETO_2002_86.pdf >

- Eficiencia energética integral: ahorro de los suministros energéticos, consolidable a largo plazo, así como un uso más eficiente de los mismos, para conseguir un ahorro presupuestario en gastos de funcionamiento.
- Renovación de instalaciones: la decisión de realizar las inversiones, ligada al compromiso de ahorro, se toma por personal especializado y cualificado. En algunas de las actuaciones las inversiones se amortizan con los ahorros conseguidos.
- Facilitar la labor gestora de los equipos directivos de los centros educativos: la gestión y el control de los suministros energéticos se traslada a empresas especializadas que garantizan las mejores condiciones ergonómicas para la docencia y el trabajo en el centro, y se muestran resultados *in situ* para sensibilización e implicación de los centros. Ello permite a los miembros de los equipos directivos dedicar más tiempo a cuestiones educativas.
- Reducción de emisiones de gases de efecto invernadero: se propone, para el año 2020, alcanzar un 20 % de reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero en la Unión Europea. Nuestro objetivo es conseguir esa disminución desde el primer año de ejecución.

b. En la repercusión en el ámbito educativo:

- Compromiso de la Administración educativa para cumplir un papel ejemplar en la aplicación de medidas de ahorro y eficiencia energética: las aulas y los centros son el mejor escaparate para que el alumnado y el profesorado sean testigos y partícipes de estas medidas y colaboren en su integración en la vida diaria fuera de las aulas.
- Sensibilización de la comunidad educativa sobre el uso racional de la energía y la importancia del cuidado del medio ambiente, trabajando en varias direcciones:
  1. Elaboración de recursos didácticos específicos.
  2. Valoración de las inversiones en eficiencia energética dentro de las aulas, implicando en ello a equipos directivos, docentes, alumnado y familias.
  3. Promoción de la innovación en el sector de la eficiencia energética al servicio de la educación.

Para la consecución de los objetivos marcados se hace necesario impulsar la colaboración administrativa tanto a nivel interno, entre los Servicios Centrales (Consejería de Educación), Direcciones Provinciales y centros educativos, como a nivel externo, fomentando la colaboración interadministrativa con el EREN (Ente Regional de la Energía) y otros organismos con competencias en la materia.

Actuaciones

Todas las actuaciones realizadas en el ámbito de la eficiencia energética se han acometido bajo los principios de racionalización del gasto, optimización, eficiencia y sostenibilidad.

Plan de Mantenimiento y Eficiencia Energética en infraestructuras Escolares 2011-2015

a. Principios inspiradores:

- Eficacia en la gestión, teniendo como base la autonomía de gestión de los centros y la implicación y apoyo de la Dirección General de Política Educativa Escolar.
- Formación de los recursos humanos implicados:
  1. Formación para acceso a la función directiva de los centros (módulo formativo energético). Realizada en las 9 provincias entre 2013 y 2014.
  2. Formación de los secretarios de los centros en materia de eficiencia energética. Realizada en las 9 provincias en 2014.
  3. Formación práctica en el uso de la herramienta informática OPTE para el personal de las áreas técnicas de las 9 direcciones provinciales. Realizada en 2014.

b. Actuaciones realizadas:

- Cambio de luminarias.

  En el curso 2013-2014 se desarrolló una experiencia piloto de cambio de luminarias más eficientes en aulas representativas, cuyos resultados fueron clave para su extensión a posteriores actuaciones.

  El proyecto que se desarrolla en el presente curso 2014-15 se realiza al amparo del Convenio específico de colaboración entre la Consejería de Educación y el Ente Regional de la Energía de Castilla y León (EREN).

  Las actuaciones de este proyecto de reposición de luminarias y adecuación lumínica se han desarrollado en tres centros: IES Venancio Blanco, de Salamanca; IES Aliste, de Alcañices (Zamora) y el IES Lancia, de León.

- Elaboración de manuales de eficiencia energética.

  Elaboración y difusión de un manual de eficiencia energética como instrumento fundamental de gestión en esta materia. Se establece como guía procedimental para los gestores educativos, al tiempo que es una guía práctica para los usuarios de los centros.

  Se presenta bajo dos modalidades, una dirigida a la rehabilitación y otra para uso y mantenimiento.

  Utilizando para su difusión la web del Portal de Educación, en los primeros cuatro días, en febrero de 2014, se registraron 404 consultas del manual de uso y 293 consultas del manual de rehabilitación.

c. Programa de optimización de tarifas eléctricas, OPTE:

   Se trata de un programa desarrollado en colaboración con el EREN. En base a una aplicación informática, se reciben avisos automáticos referidos a los suministros de energía eléctrica de cada centro. Después de su tratamiento se posibilita el ajuste de las potencias a las necesidades reales, con el consiguiente ahorro. Se ha dotado a las áreas técnicas de las direcciones provinciales de un *software* de gestión de peticiones de oferta vinculantes derivadas del Acuerdo Marco de suministro de energía eléctrica de la Junta de Castilla y León.

Proyecto piloto 2000ESE en 6 institutos de Educación Secundaria de Valladolid

Las nuevas vías de ahorro y eficiencia energética impulsadas por la Unión Europea, en concreto el Plan 2000ESE, impulsaron la idea de encontrar alguna figura de contrato que aliviara los problemas y las necesidades de los centros educativos, que fuera estable en el tiempo y que pudiera extenderse en un futuro próximo al resto de centros educativos.

Así es como nació el Proyecto Piloto de Eficiencia Energética, que se materializó en el contrato de suministros de energía y agua, servicios energéticos y mantenimiento con garantía total de instalaciones en el centro consumidor de energía integrado por los edificios y equipamientos incluidos en 6 institutos públicos de enseñanza secundaria dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Se trata de un tipo de contrato pionero en nuestra comunidad autónoma, tanto en lo referente al amplio abanico de servicios que incluye como por el ámbito de actuación, por lo que es el primero en articularse de una manera integral en centros educativos públicos.

El contrato incluye la renovación de instalaciones generadoras de energía para hacerlas más eficientes (calefacción, agua e iluminación), el suministro de dicha energía, y el mantenimiento y garantía total de todas las inversiones y equipamientos implicados.

El proyecto tiene una duración de diez años y un presupuesto total de 3.620.000 euros, que representa el 15 % menos del coste que venían teniendo anualmente los 6 centros implicados. El adjudicatario ha realizado una inversión de más de 1 millón de euros que se financia con los ahorros conseguidos, y ha contraído las siguientes obligaciones:

- Garantía de las condiciones de confort en todo momento en los centros educativos.

- Ahorro mínimo garantizado: durante el segundo año del contrato y hasta la finalización del mismo, comprometiéndose a un ahorro del 23,58 % de energía y un 20 % de agua.
- Reparto de los ahorros: el adjudicatario tiene obligación de ceder un 10 % del ahorro en energía y un 8 % del ahorro en agua.
- Mantenimiento preventivo y correctivo de todas las instalaciones objeto del contrato.

Resultados

Los resultados obtenidos con respecto al Plan de Mantenimiento y Eficiencia Energética en Infraestructuras Escolares 2011-2015 son los siguientes:

- Para la comunidad educativa: mayor implicación en la consecución de ahorro y uso racional de la energía.
- Para el alumnado: aprendizaje práctico sobre modelos de actuación para obtener un ahorro energético y concienciación sobre la repercusión de nuestras acciones en el medio natural.
- Para la gestión de los centros: ahorro energético eléctrico en facturación del 50 %, adecuación lumínica a las necesidades según el uso de cada estancia y mejora de la tecnología de las luminarias.

Con relación al Proyecto piloto 2000ESE llevado a cabo en 6 institutos de Educación Secundaria de Valladolid, se han evaluado los siguientes resultados:

- Ahorros constatados de más de un 25 % en la energía consumida.
- Ahorro presupuestario de un 45 % para la propiedad.
- Garantía de confort en los centros.

Con ello se da cumplimiento a la finalidad principal del proyecto: trasladar a los centros educativos públicos un modelo de gestión que engloba varias actuaciones tendentes al ahorro y mejor uso de los recursos energéticos, haciendo partícipes a todos los agentes de la comunidad educativa.

Castilla-La Mancha

Plan de empleo juvenil en Castilla-La Mancha

Justificación

Las conclusiones del Consejo Europeo, 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), constituyen el escenario para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020, y tiene como objetivo que el aprendizaje permanente proporcione a todos los ciudadanos los medios para garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad.

El Informe Español 2010-2011, en el marco de los Objetivos Educativos Europeos y Españoles, establecía la evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que había completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no seguía ningún estudio o formación. En este sentido, el porcentaje medio de abandono escolar temprano en el año 2010, en España, era del 28,4 %, uno de los más altos de la Unión Europea. En los registros mensuales de personas desempleadas constaba un número elevado de jóvenes que entre 18 y 24 años estaban dados de alta en Castilla-La Mancha como personas desempleadas; entre ellos, el grupo socialmente más preocupante era el de los jóvenes que carecían de estudios básicos o de Bachillerato y Formación Profesional. Estos jóvenes conformaban el grupo social más vulnerable por la falta de cualificación, debido al abandono de los estudios sin las titulaciones más elementales. Las enseñanzas de adultos favorecían la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo a través de una formación reglada que les conducía a titulaciones imprescindibles para su posterior incorporación al mundo laboral. Asimismo, estas enseñanzas proporcionaban a las personas sin empleo una oportunidad para retornar al sistema educativo y obtener titulaciones que les facilitaran la consecución de un empleo.

La Consejería con competencias en materia de educación participó y contribuyó al Plan de Acción para el Empleo Juvenil en Castilla-La Mancha, mediante un conjunto de acciones que permitieron la reincorporación al sistema educativo de los jóvenes que lo hubiesen abandonado y ofrecerles un asesoramiento personalizado para mejorar las opciones concretas de empleo. Así, con este plan, se garantizó el derecho de aprendizaje permanente de quienes, habiendo superado la edad de escolarización obligatoria, quisieron reiniciar su progreso personal académico y profesional.

Objetivo

Este programa específico va dirigido a la impartición de formación destinada a jóvenes desempleados, de entre 18 y 24 años, inscritos como demandantes de empleo en una oficina de empleo de Castilla-La Mancha, y conduce a la obtención de las titulaciones académicas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, como formación básica e imprescindible para mejorar su empleabilidad.

Actuaciones

Las acciones educativas del Plan de Acción para el Empleo Juvenil se llevan a cabo durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015.

Modalidades de enseñanzas

Las modalidades de enseñanzas a las que va dirigido este plan son las siguientes:

– Modalidad A: estudios para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

– Modalidad B: estudios para la obtención del título en Formación Profesional.
– Modalidad C: estudios para la obtención del título de Bachillerato.
– Modalidad D: estudios para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de pruebas libres.

Plazas ofertadas

La oferta del número total de 8.000 plazas vacantes, por cursos académicos y participantes, es la siguiente, según las distintas modalidades de las enseñanzas del plan:

Modalidad	Para obtener el título en el curso 2013-2014	Para obtener el título en el curso 2014-2015
A. Graduado en ESO	3.164 plazas	1.836 plazas
B. Título de Técnico en Formación Profesional	1.000 plazas	-
C. Título de Bachillerato	500 plazas	-
D. Graduado en ESO, a través de pruebas libres	1.500 plazas	-

Criterios de selección

Los criterios de selección del alumnado que participó en el plan fueron, por este orden, los relacionados a continuación:

– Haber obtenido una plaza en los procesos de admisión establecidos para participar en este plan, o haber formalizado la correspondiente matrícula en las modalidades de enseñanza a las que se refiere este plan, en el caso de que el alumno ya estuviera cursando las mismas.
– Tramo de edad comprendido entre los 18 y 24 (excepcionalmente, 25 años a 31 de diciembre de 2013); los candidatos de mayor edad tenían prioridad.
– Tiempo desde que consta como demandante de empleo en alguna de las oficinas de empleo de Castilla-La Mancha; tenían prioridad aquellos candidatos que tuvieran computado mayor tiempo como demandantes de empleo.

Alumnado

Con carácter preceptivo, todos los estudiantes admitidos en este programa específico debieron cumplimentar un compromiso explícito de asistencia y aprovechamiento del programa que iban a cursar.

Hasta el 22 de julio de 2013, el total de alumnos adscritos resultó ser 2.740. El alumnado que, al finalizar el programa y tras su evaluación, consiguió el título correspondiente, tuvo derecho a una compensación económica de 1.000 euros, que se estableció con cargo al presupuesto total del plan.

Profesorado

Este programa fue impartido por el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas y de los institutos de Educación Secundaria con la debida titulación para las enseñanzas propias de cada uno de los ámbitos exigidos por la legislación vigente en materia educativa.

El profesorado evaluó el aprendizaje de los alumnos y tomó las decisiones de promoción de los mismos, mediante las calificaciones obtenidas en las distintas áreas o materias, asignaturas y módulos profesionales, para conceder titulaciones académicas a los alumnos que superaron los estudios correspondientes, de conformidad con lo establecido por la legislación vigente en materia educativa.

A propuesta del director del centro educativo en que se llevó a cabo este plan de empleo juvenil, se designó un coordinador que desarrolló funciones generales de organización, seguimiento e información de dicho plan en el centro.

Coordinación y supervisión

La coordinación de este programa específico fue llevada a cabo por la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, que actuó conjuntamente con la Dirección General de Empleo y Juventud en aquellos aspectos del plan que, por su naturaleza, eran competencia de la Consejería de Empleo y Economía de Castilla-La Mancha.

Finalmente, los Servicios de Inspección velaron por el normal desarrollo de este procedimiento y garantizaron el cumplimiento de lo dispuesto en la normativa que se elaboró para su aplicación.

Resultados

Los resultados obtenidos en el curso 2013-2014 se muestran en la tabla siguiente:

Enseñanzas	Plazas ofertadas	Solicitudes	Titulados	Porcentaje de titulados	Beneficiarios de la ayuda
ESO (ESPA-Pruebas Libres)	4.664	4.205	814	19 %	367
Bachillerato Nocturno	500	279	131	47 %	74
Formación Profesional	1.000	1.041	680	65 %	493
Total	6.164	5.525	1.625	29 %	934

ESPA: Educación Secundaria para Adultos

Castilla-La Mancha

Plan estratégico de comprensión lectora y fomento de la lectura

Justificación

La formación integral de las personas en todas sus dimensiones, ámbitos y capacidades debe ser el objetivo primordial de cualquier sistema educativo. La preparación de jóvenes competentes integrados plenamente en la sociedad y capaces de contribuir al desarrollo y mejora de la misma, de manera informada, crítica y activa, es lo que debe guiar a las Administraciones educativas a proponer, estimular y concretar medidas y actuaciones que favorezcan el desarrollo de la dimensión personal, social y profesional de todos los individuos.

La familia y la escuela, que están en el principio de la socialización y desarrollo personal de los ciudadanos, tienen en su mano la posibilidad y capacidad de dotarles de las herramientas, habilidades y destrezas adecuadas para lograr que, a lo largo de su vida, los individuos puedan ir alcanzando sus metas personales y profesionales.

Para que un adulto logre su pleno desarrollo y alcance sus metas personales y profesionales, es imprescindible que haya adquirido una competencia lectora eficaz en sus años de escolaridad.

La lectura es la llave que abre la puerta del arte, la música, la cultura, internet, la comunicación, el conocimiento; en suma, de todo un mundo de posibilidades para el enriquecimiento personal del individuo. La adquisición de las destrezas lectoras es, por tanto, fundamental para asegurar al alumno el éxito académico y personal.

La sociedad del siglo xxi exige ciudadanos competentes, informados y críticos en muchas áreas de conocimiento cuyo acceso está supeditado a la adquisición y el desarrollo de una competencia lectora eficaz que les permita poder aproximarse con garantías a la múltiple y variada información que el mundo de hoy ofrece, especialmente en formato electrónico, y su posterior transformación en conocimiento.

El papel que la escuela, como institución educativa, desempeña en la formación y preparación de los ciudadanos del siglo xxi es insustituible. Su contribución al enriquecimiento personal, social y cultural, así como a la disminución de la brecha económica y social entre los niños en edad escolar, supone un reto para las autoridades educativas. Un ciudadano del siglo xxi incapaz de acercarse a documentos escritos con la actitud reflexiva y crítica que proporciona una buena comprensión lectora, corre un grave riesgo de exclusión social.

La lectura es una herramienta fundamental en el mundo personal, académico y social. Si una sociedad quiere mejorar, crecer, progresar e innovar, debe mejorar sus niveles de alfabetización. La competencia lectora es, por tanto, no solo una meta educativa, sino también una meta económica y social. Leer es una competencia fundamental para la formación del individuo y un requisito imprescindible para el desarrollo económico y cultural de las sociedades, cuya necesidad es cada vez mayor en un mundo globalizado (MEC, 2007:12)[1].

Por ello, las organizaciones internacionales como la OCDE y la Unión Europea ofrecen, desde hace décadas, estudios y evaluaciones internacionales sobre lectura. Los resultados obtenidos por los países europeos en estas pruebas internacionales han motivado al Consejo de la Unión Europea a plantearse como objetivo para 2020 reducir el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en lectura a menos del 15 %.

1. MEC (2007). Instituto de Evaluación Educativa. PIRLs 2006. Informe español.

Base normativa

En la actualidad, asistimos a la realidad de que el acto de leer se hace cada vez más complejo en la llamada «sociedad de la información y el conocimiento», y se requiere un dominio, cada vez mayor, de nuevas estrategias para que el lector sea competente y domine unas habilidades que van más allá de las que se requieren para una lectura tradicional. En definitiva, necesitamos lectores capaces de acceder al conocimiento, de ahí que la mejora de la comprensión lectora sea un aspecto fundamental de la formación integral de nuestros alumnos y una prioridad de nuestra Administración educativa.

En el ámbito europeo, el Informe 2010-2011 sobre los objetivos educativos europeos y españoles, dentro del marco de la Estrategia Educación y Formación 2020, recoge numerosas propuestas, análisis y conclusiones que aspiran a mejorar el rendimiento académico en la educación obligatoria, y que pasan necesariamente por obtener resultados positivos en la adquisición de las competencias básicas.

Partiendo de los más que mejorables resultados de las pruebas de evaluación internacional PISA, las elevadas tasas de abandono temprano en la educación y el reducido número de alumnos que alcanza la excelencia, se pone de manifiesto el bajo nivel obtenido por los alumnos en comprensión lectora, muy alejado del promedio de los países de la OCDE. Adicionalmente, la evaluación de adultos PIAAC, realizada con personas entre 16 y 65 años en 22 países de la OCDE y publicada por el MECD en 2013, ha confirmado la grave situación de la población española ante la lectura. Por todo ello, aunque existe normativa educativa que expresa la necesidad de desarrollar actividades de lectura con el alumnado, los verdaderos referentes han sido tanto la realidad de los indicadores educativos en Castilla-La Mancha, que venían mostrando las dificultades de comprensión lectora en las aulas, como el marco de las evaluaciones internacionales mencionadas.

Objetivo

El objetivo fundamental del plan: conseguir un estado de dinamización y sensibilización social a favor del fomento de la lectura y de la comprensión lectora en el ámbito educativo de Castilla-La Mancha.

Actuaciones

Las actuaciones del Plan Estratégico de Comprensión Lectora se desarrollan con arreglo a cinco áreas de trabajo:

1. Estudios, investigación, prospección.

   a) Estudio sobre hábitos lectores en primaria y secundaria; b) Estudio sobre dificultades de comprensión lectora en Educación Primaria y Secundaria.

2. Alumnos.

   a) Programa para el alumnado de educación especial: leer para comunicarnos e interactuar con el entorno; b) Programa de refuerzo de comprensión lectora para prevenir el abandono educativo; c) Programa «Mira al mundo que te escribe». Concurso de microrrelatos; d) Guía para la detección temprana de las dificultades en Educación Primaria y Secundaria.

3. Profesores.

   a) Proyectos de innovación; b) Seminarios; c) Grupos colaborativos; d) Talleres; e) Creación de una comunidad de profesionales de la lectura en lengua española en Castilla-La Mancha (Canal Lector); f) Acciones de mejora de la comprensión lectora desde el Centro Regional de Formación del Profesorado.

4. Bibliotecas.

   a) Creación de la Red Documental Educativa (RED); b) Plan de mejora de las bibliotecas escolares, como recurso educativo que contribuya a la mejora de la capacidad de los centros para hacer frente a los retos educativos.

5. Familias.

   a) Creación de comunidades lectoras virtuales; b) Encuesta de hábitos lectores en las familias.

Resultados

En el curso 2013-2014 se han desarrollado las siguientes actuaciones:

1. Estudios, investigación, prospección.
   - Elaboración, diseño y gestión de encuestas de hábitos lectores.
   - Elaboración de la «Guía de detección temprana de las dificultades de lectura».
2. Alumnos.
   - Primer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

     Con el objetivo de detectar en los centros educativos el déficit en las habilidades y destrezas lectoras, se ha elaborado una «Guía de detección temprana de las dificultades en lectura».
   - Educación Especial

     En el marco del programa «Leer para comunicarnos con el entorno», se convocó el I Concurso literario de relatos cortos «Un viaje a través de la vida del Greco», en el que participaron 250 alumnas y alumnos y 41 centros.
   - Educación Secundaria Obligatoria.

     Dentro del «I Plan de lectura en centros educativos» se desarrollaron actividades dirigidas al fomento de la lectura y de la comprensión lectora, durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, con una participación de 97 centros, 501 grupos, 7.760 alumnos y 578 docentes.
   - Educación Primaria y Secundaria.

     Se organizó el «I Concurso de microrrelatos: Mira al mundo que te escribe». Su objetivo es fomentar el gusto por la lectura a través del análisis de los microrrelatos finalistas en las ediciones del Premio Internacional de Microrrelatos «Museo de la Palabra». Participación de 3.638 alumnos y 72 centros.
   - Segundo curso de Bachillerato.

     Participaron 27 centros en el XV Concurso Hispanoamericano de Ortografía, en la fase centro y en la fase regional.
3. Profesores.
   - Se ha invitado a los centros a formar parte de la plataforma de Canal Lector, vinculada a la Fundación Germán Sánchez-Ruipérez. El resultado fue la participación de 495 profesores.
   - Desde el Centro Regional de Formación del Profesorado se ha llevado a cabo el proyecto «Comunidades Lectoras Virtuales», en el que participaron 28 centros, 28 profesores y 690 familias, con la finalidad de incentivar el hábito lector en familia y mejorar la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de Infantil y Primaria.
   - En colaboración con el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias se organizó la X Escuela de Verano de Almagro «La Lectura, un enfoque multidisciplinar», en la que participaron 150 profesores. Su objetivo fue profundizar y debatir sobre hábitos de lectura y adquisición de habilidades y destrezas comunicativas.

4. Bibliotecas.

Con el fin de implantar la Red Documental Educativa (RED), se ha iniciado la integración de las bibliotecas escolares y públicas de Castilla-La Mancha, con tres pilares básicos: 1) Catálogo Colectivo de Bibliotecas Escolares; 2) Carnet único e indistinto para bibliotecas escolares y públicas; y 3) Portal de la RED.

Participaron 26 centros en el proyecto piloto, y se consiguió incluir en la RED a 150 centros. Por otro lado, a través del Centro Regional de Formación del Profesorado se impartió formación a 26 profesores responsables de bibliotecas sobre la herramienta AbsysNET de gestión de bibliotecas. Participación en el Plan de Bibliotecas del MECD.

5. Familias.

El Centro Regional de Formación del Profesorado organizó el evento «Leer en familia. Comunidades lectoras del siglo XXI», que reunió a especialistas en creación literaria e investigadores de la competencia lectora, con una participación de 53 personas.

Encuesta de hábitos lectores. Resultados más relevantes con respecto al alumnado

Conocer de forma fiable los hábitos de lectura, de compra de libros, de uso de prensa o de lectura aplicada a las necesidades curriculares, es, sin duda, imprescindible en el ámbito escolar para que, según datos actualizados, se puedan ofrecer actividades adaptadas a las situaciones de déficit conforme se vayan conociendo. La encuesta se aplicó en centros educativos de Castilla-La Mancha, y participaron 7.090 alumnos de Educación Primaria y Secundaria, 2.411 familias y 2.023 profesores.

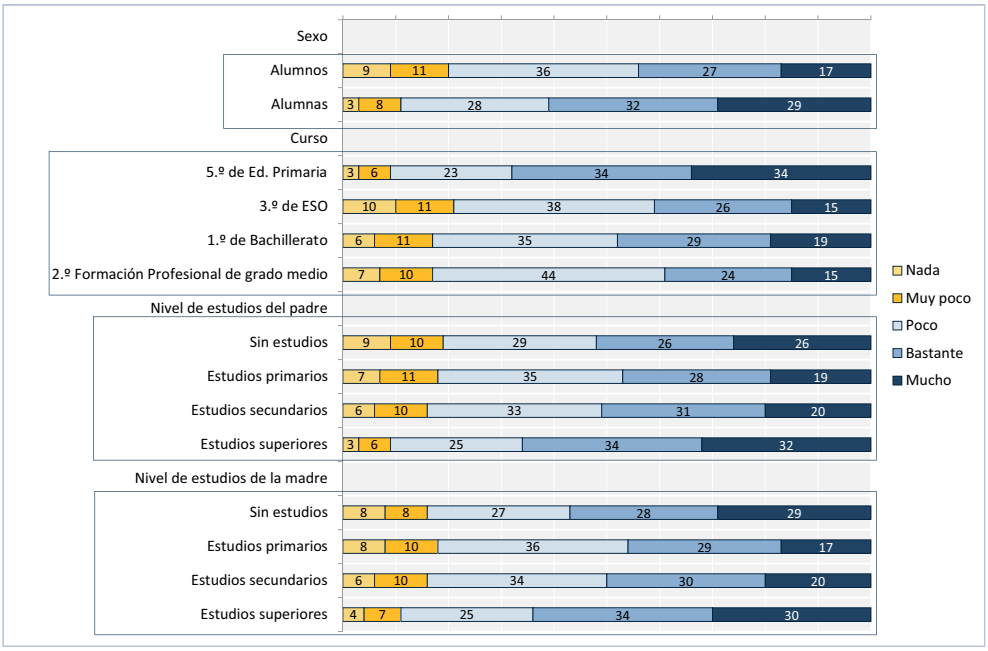
Es importante resaltar, por un lado, que el hábito de leer es aprendido, se crea, no es innato, y, por otro, que la falta de este hábito no es un problema coyuntural, sino más bien estructural, como dan cuenta evidente innumerables estudios.

Respecto al alumnado, los perfiles más lectores destacan por lo siguiente:

– Les gusta más leer a las alumnas que a los alumnos.

– En relación a los niveles educativos, destacan sobre todo los alumnos y alumnas de 5.º curso de Educación Primaria frente al resto.

¿Les gusta leer?



– El mayor nivel educativo de los padres está relacionado con el mayor interés de los jóvenes por la lectura, aunque no sin excepciones. A los que más les gusta leer es a los hijos e hijas de padres y madres con estudios superiores, aunque hay que destacar que también hay muchos que indican que les gusta leer entre los que afirman que sus madres o padres no tienen estudios.

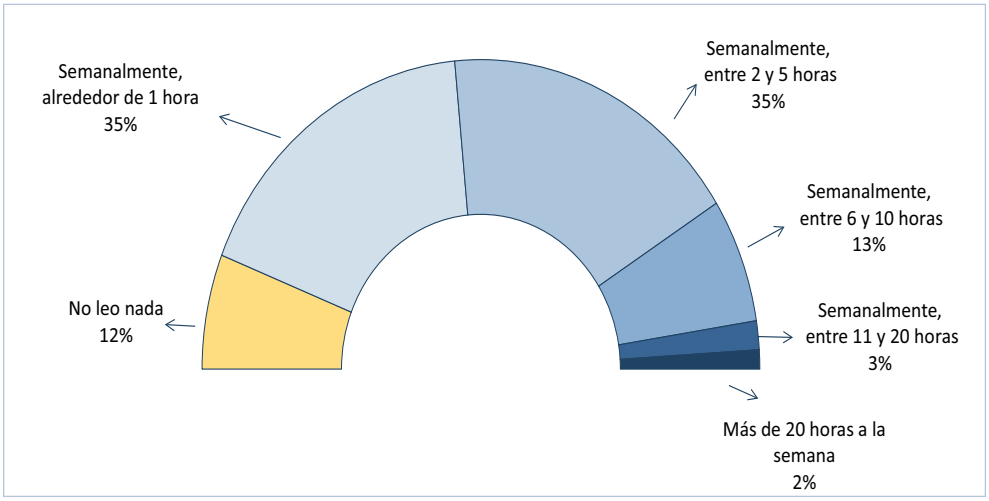
Con respecto al tiempo que los estudiantes dedican a la lectura, la encuesta ofrece los siguientes resultados:

– En su conjunto, los alumnos de Primaria y Secundaria de Castilla-La Mancha leen por obligación, por parte del centro o por sus padres, una media de tres horas por semana, y por ocio, otras tres horas.

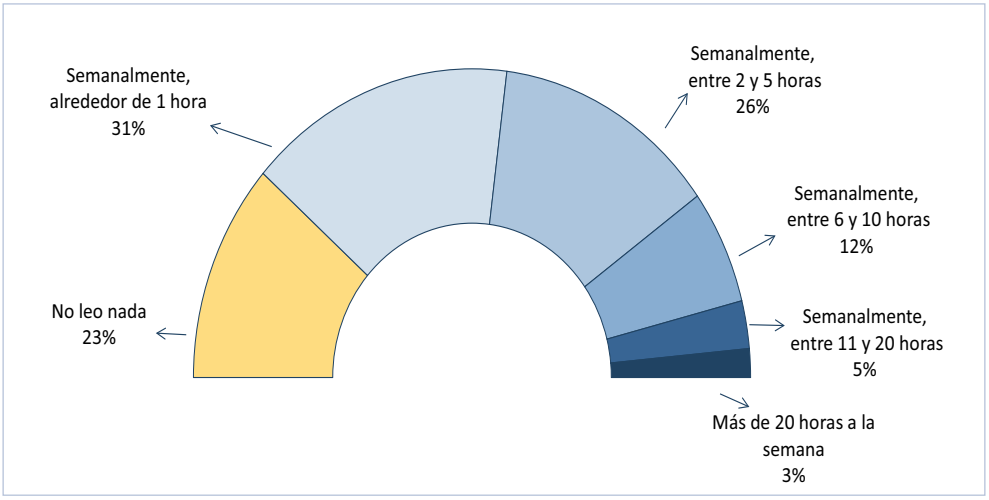
– Es interesante observar cómo distribuyen el tiempo que dedican a leer, pues muestran similitudes entre las horas que dedican a las lectura de ocio y a las obligatorias.

¿Cuántas horas sueles dedicar a leer libros, cómic, novelas, cuentos, revistas o periódicos?

Por obligación



Por ocio



Comunidad Valenciana

Èxit II. Programa de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar en centros públicos

Justificación

El Èxit II, programa de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar en centros públicos, está integrado en el proyecto experimental del contrato-programa desde el curso 2014-2015, y responde a la necesidad del sistema educativo de establecer estrategias, a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico realizadas, que mejoren los resultados académicos generales y las tasas de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, y que reduzcan el abandono temprano de la educación y la formación.

Base normativa

En la Comunidad Valenciana se han desarrollado diversos programas de refuerzo dirigidos a la superación de las carencias e insuficiencias formativas del alumnado. Así, desde el curso 2005-2006, se han aplicado los programas de acompañamiento escolar; desde el curso 2007-2008, el programa de atención extraordinaria y refuerzo durante los meses de abril a julio, dirigido al alumnado de 3.º y 4.º de ESO; y desde el curso 2009-2010, el programa experimental de ampliación del horario escolar.

Cabe mencionar las últimas normas relacionadas con el Èxit II:

- Orden 10/2014, de 12 de febrero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros públicos de Educación Secundaria del proyecto experimental de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar Plan Èxit II, en el curso 2013-2014 (DOCV Num. 7214 /14.02.2014).
- El programa Èxit II, actualmente, queda integrado en la Orden 42/2014, de 3 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental del contrato-programa suscrito entre estos centros y la Administración educativa, en el que se incluye el desarrollo de los programas de compensación educativa (DOCV Num. 7289 / 05.06.2014).

Objetivos

El Èxit II persigue los siguientes objetivos:

1. Mejorar la adquisición de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
2. Facilitar el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas de la etapa para mejorar las posibilidades de graduación del alumnado.
3. Fomentar el hábito lector.
4. Ofrecer una guía y una orientación educativa personalizada al alumnado después de su horario lectivo para la mejora de sus estrategias de aprendizaje.
5. Desarrollar actitudes y hábitos de organización del tiempo y constancia en el trabajo.
6. Potenciar la autoestima en el alumnado con dificultades de aprendizaje para facilitarle la integración escolar y aumentar sus expectativas.

Estrategias y actuaciones

El Èxit II, programa de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar en centros públicos, presenta dos modalidades: acompañamiento escolar y refuerzo educativo en materias instrumentales.

El acompañamiento escolar requiere de la formación de un mínimo de 2 grupos y de 8 alumnos por grupo. Está dirigido a alumnado del segundo y tercer ciclos de Educación Primaria, así como de Educación Secundaria Obligatoria en desventaja desde el punto de vista educativo, con dificultades en el aprendizaje, sobre todo, en las áreas instrumentales, hábitos de trabajo insuficientes y familias que no pueden prestarles un apoyo suficiente en la actividad escolar, pero que adquieren el compromiso explícito de colaborar con el centro y garantizar la asistencia al programa.

En los grupos, que trabajarán fuera del horario lectivo, preferentemente de manera simultánea, dos días a la semana durante dos horas diarias, o bien cuatro días a la semana durante una hora diaria, el alumnado no solo realizará actividades de refuerzo educativo relacionadas con el ámbito académico, sino que participará también en actividades extraescolares, organizadas, en su caso, en colaboración con el ayuntamiento, las asociaciones de madres y padres u otras entidades del entorno.

El refuerzo educativo en materias instrumentales se da con grupos de 10 a 15 alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en los cursos anteriores, sobre todo en las áreas instrumentales, y hábitos de trabajo insuficientes; que se encuentren en riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias clave, a pesar de las medidas ya aplicadas; que muestren una actitud favorable a la participación en las actividades de refuerzo propuestas, y que cuenten con la aceptación y compromiso para participar en el programa realizado de forma expresa por la familia.

La actividad de los grupos se organizará en el ámbito científico y el ámbito sociolingüístico y las horas impartidas por ámbito, en cada grupo, serán dos y media semanales, fuera del horario lectivo, en dos o cuatro días, de lunes a viernes, y opcionalmente los sábados. Cada uno de estos ámbitos atenderá prioritariamente, según corresponda, al refuerzo de las áreas instrumentales de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y Valenciano: Lengua y Literatura, y se podrán reforzar el resto de áreas priorizando la atención a las lenguas extranjeras.

Resultados

Actualmente el Èxit II, programa de refuerzo educativo extraordinario para la mejora del éxito escolar en centros públicos, es un instrumento eficaz en la lucha contra el fracaso escolar, ya que, durante este curso 2014-2015, un total de 244 centros han puesto en marcha el acompañamiento escolar, y 178 el refuerzo educativo en materias instrumentales, con 719 grupos de Secundaria. Todo ello dentro del plan de actuación para la mejora de su contrato-programa. Esta cifra de 178 centros que desarrollan el refuerzo educativo en materias instrumentales en el curso 2014-2015 supone un incremento respecto a la cifra del curso pasado, 2013-2014, ya que en el Plan Èxit II participaron un total de 131 centros públicos de Educación Secundaria, tal como se observa en la siguiente tabla:

Centros con en los que está implantado el plan Èxit II

	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	
	Refuerzos instrumentales	Acompañamiento escolar	Refuerzos instrumentales
Alicante	69	90	82
Castellón	11	37	20
Valencia	51	117	76
Total Comunidad Valenciana	131	244	178

Comunidad Valenciana

Documento puente de concreciones curriculares en Educación Primaria

Justificación

La educación basada en la adquisición de competencias es una tendencia común de los países de nuestro entorno en los últimos años, como muestra la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Por otra parte, las pruebas internacionales de evaluación externa toman como referencia las competencias para obtener los resultados del alumnado y realizar el diagnóstico de los sistemas educativos.

Toda la normativa actual relativa al currículo, tanto a nivel estatal como autonómico, hace una referencia explícita a la necesidad de educar al alumnado para la adquisición de las competencias clave. El Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, que se publicó el día 7 de julio de 2014, plantea una estructura relacional entre los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias clave.

Para conseguir llevar a la práctica educativa diaria las intenciones reflejadas en la normativa actual resulta imprescindible dotar al profesorado de las herramientas y de la formación adecuada. Este es el sentido del «Documento puente de concreciones curriculares en Educación Primaria», que facilita al profesorado la programación y la evaluación de los aprendizajes del alumnado en base a la adquisición de competencias clave.

Base normativa

- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), modificada por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Resolución de 15 de julio de 2014, para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria.

Objetivos

- Establecer los indicadores de logro, relacionados con los criterios de evaluación.
- Dotar al profesorado de una herramienta que facilite la programación por competencias.
- Difundir la presencia de las competencias clave en la estructura curricular.
- Elaborar materiales para la formación del profesorado.

Estrategias y actuaciones

El documento puente es un instrumento que facilita al profesorado que participa en el Itinerario formativo de programación y evaluación de las competencias clave, el paso del currículo prescrito en el Decreto 108/2014 a las programaciones didácticas de las diferentes áreas de Educación Primaria y a la elaboración de las unidades didácticas integradas que se desarrollan en las aulas.

El documento puente contiene una concreción curricular de la etapa de Educación Primaria y propone una estructura relacional de los elementos prescriptivos del currículo: objetivos de etapa, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave. Esta estructura relacional permite hacer explícita la integración de las competencias en el currículo, incorporando un nuevo elemento de carácter orientativo con el que se relacionan las competencias: los indicadores de logro.

Los indicadores de logro están elaborados a partir de los criterios de evaluación y son los elementos que hacen posible graduar, para cada nivel de la etapa, el rendimiento o logro que el alumnado debe alcanzar. Por tanto, garantizan que al finalizar la etapa se alcancen también los resultados de aprendizaje que establecen los estándares relacionados con cada uno de los criterios de evaluación de los que parten. Son elementos elaborados tanto para la instrucción como para la evaluación de los aprendizajes integrados en las unidades didácticas de las programaciones de aula.

Al igual que los criterios de evaluación, los indicadores de logro están redactados en términos competenciales, como resultados de aprendizaje, e incluyen procesos de diferente nivel de complejidad, contenidos de diverso tipo y contextos de realización adecuados a la naturaleza de la ejecución de los aprendizajes, lo cual posibilita su observación y evaluación en contextos reales. Se han secuenciado, como los criterios de evaluación, de forma progresiva y diferenciada para facilitar la identificación y evaluación de los aprendizajes básicos de cada nivel, permitiendo así la atención a la diversidad desde las programaciones de aula y la continuidad de los aprendizajes entre los niveles de la etapa.

Los indicadores de logro, al concretar de forma precisa y detallada los resultados de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar, se pueden asociar con las competencias con las que están relacionados los criterios de evaluación de los que parten, y además a un mayor grado de precisión, permitiendo de este modo que se programen y se evalúen conjuntamente los contenidos y las competencias.

El documento puente se presenta en un formato que permite visualizar la progresión de los elementos que interrelaciona a lo largo de todos los niveles de la etapa. Permite visualizar también, para cada uno de los indicadores de logro, los niveles de competencia que harán posible la programación y evaluación de los aprendizajes de refuerzo, o la ampliación y la realización de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que las requiera, facilitando así su inclusión.

El documento, además, permite que a partir de él se elaboren las concreciones curriculares de nivel que formarán parte de las programaciones didácticas. De este modo se presentan los elementos del currículo del área con una estructura relacional que integra las competencias clave y hace visibles las relaciones de estos elementos con los estándares de aprendizaje y los objetivos generales de área.

A partir de los indicadores de logro se han construido los perfiles de área que menciona la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

De la misma forma, a partir de los criterios de evaluación y los indicadores de logro, se pueden construir los perfiles de cada una de las competencias. Estos perfiles competenciales permiten establecer de forma precisa la contribución que cada área realiza al desarrollo de cada una de las competencias clave desde cada nivel.

Los perfiles de competencia pueden contribuir también a la necesaria alineación de las evaluaciones diagnósticas con las evaluaciones curriculares y facilitar al profesorado la elaboración de los informes finales de la etapa de Educación Primaria, en donde se especifica el grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado que la finaliza.

El documento se plantea, además, como un instrumento para la formación del profesorado a través del Itinerario de programación y evaluación de competencias clave, organizado en dos niveles, inicial y avanzado, que se realiza mediante proyectos de formación en centros ofertados por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte.

Con el objetivo de dar a conocer entre el profesorado esta herramienta y la formación en base a la adquisición de competencias, se han organizado diversas jornadas a lo largo de toda la Comunitat Valenciana, bajo el título «Integración curricular de las competencias clave. Del currículo a las aulas», en las que se ha presentado, entre otros elementos del Decreto 108/2014, el documento puente y el Itinerario de programación y evaluación de competencias clave.

Finalmente, cabe señalar que el documento puente está accesible en el sitio web de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Próximamente se publicará una edición en soporte electrónico y también estará accesible desde la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de KeyCoNet[1].

Resultados

El documento puente ya está publicado y accesible. Por otra parte, las jornadas de difusión se han completado en su totalidad.

En cuanto a la formación del profesorado, cabe destacar que en el Itinerario de formación y evaluación de competencias clave, durante el curso 2013-2014, participaron 2.000 docentes de 77 centros de la Comunitat Valenciana y, durante el curso 2014-2015, participan 2.900 docentes de 110 centros en dos niveles formativos semipresenciales, además de 220 profesores y profesoras que han participado en la modalidad en línea, diseñada para los centros del nivel avanzado.

1. < http://www.keyconetspain.org/wordpress >

Extremadura

eScholarium. Puesta en producción de una enseñanza digital para toda la comunidad educativa

Justificación

En los últimos diez años, la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura ha realizado un importante esfuerzo por conseguir el uso real y cotidiano de las TIC tanto en las aulas como en los hogares extremeños. Así, en 2003, se inició un ambicioso despliegue tecnológico que ha permitido que todos los centros educativos, independientemente de su ubicación, del número de alumnos, o de otras particularidades, tengan conectividad de banda ancha y una amplia dotación informática, pasando del modelo anterior de «TIC en la escuela» al de «TIC en el aula», y creando una potente Red Tecnológica Educativa Extremeña (RTEE), dotada de conectividad y *software* básico para su funcionamiento (gnuLinEx, con sus específicas adaptaciones para los centros educativos).

En 2005 se constató la necesidad de extender este modelo hacia el de «TIC en la Comunidad Educativa», incluyendo así, además de las aulas, a la Administración educativa y a los hogares entre los lugares de acceso a las TIC y a los recursos educativos digitales. De este modo, en 2006, se planteó crear Rayuela, la plataforma de gestión integral de todos los servicios académicos y administrativos educativos a través de Internet. Gracias a este proyecto, Rayuela se ha convertido en una herramienta imprescindible para la gestión diaria de los centros educativos, supone en la actualidad un sistema crítico y esencial de nuestra Consejería, ya que es el repositorio principal de información relativa al alumnado, a la oferta educativa extremeña y a los distintos procesos académicos que tienen lugar a lo largo del curso escolar.

Todo este despliegue tecnológico se vio apoyado, de 2008 a 2012, con el programa Escuela 2.0, un proyecto mediante el que nuestra Consejería, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), mejoró la dotación tecnológica de nuestras aulas para adaptarlas a las nuevas formas de enseñar y aprender del siglo xxi, reforzando así la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Para ello se dotó a determinadas aulas extremeñas de pizarras digitales y un ordenador portátil propio para cada alumno y docente, que han usado como herramienta de trabajo en clase y en casa.

Paralelamente, durante este periodo, hemos asistido a un aumento muy importante en el número y calidad de los contenidos educativos digitales. Libres o de pago, producidos por la Administración educativa, por las editoriales o por profesorado, los recursos educativos digitales han pasado a ser parte muy importante del proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado en nuestras aulas.

Llegados a este punto, se hace necesario dar un paso más en la formación con recursos digitales, y poner a disposición de la comunidad educativa una herramienta mucho más potente, funcional, que implemente técnicas de *Learning Analytics,* y que suponga una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando medios digitales, y, en especial, los libros de texto digitales, libres o de pago, y el posterior seguimiento de la relación que dichos contenidos establezcan con los alumnos y docentes.

Este «Entorno virtual de aprendizaje para enseñanzas no universitarias», que se ha denominado *eScholarium*, continúa, en este nueva etapa, un nuevo plan iniciado por la Consejería de Educación y Cultura, que se encuentra encuadrado en ITER, el Programa Estratégico de TICs Educativas de Extremadura, como Plan «Comunidad Educativa 2.0», con lo que se permitirá la enseñanza con contenidos y libros de texto digitales. Este plan pretende poner en marcha el uso de las TIC en el aula de un modo decisivo y definitivo, integrando de modo cotidiano los libros de texto digitales en dicho sistema.

Para ello será necesaria la creación de diferentes plataformas y laboratorios que permitan el seguimiento telemático del alumnado y la reproducción y edición de contenidos educativos digitales. Por ello se exige

un periodo largo, de al menos 42 meses, para hacerlo de un modo progresivo y sostenible, de tal manera que se rentabilice al máximo la productividad y eficacia de los fondos públicos.

Base normativa

Tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como los objetivos fundamentales para la Convergencia Europea, establecen la necesidad de potenciar el uso de las TIC por parte del alumnado y del profesorado, en la estructuración de un sistema de educación ciudadana continua y permanente a lo largo de la vida, y en la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a los intereses de los alumnos.

Dentro de este marco legal, en febrero de 2005, nace el Proyecto ITER, Programa Marco para la Dinamización y Fomento del Uso de las TIC en la Comunidad Educativa, mediante el cual la Consejería de Educación y Cultura pretende fomentar eficazmente el uso de las TIC por parte de todos los miembros de su comunidad educativa (docentes, alumnos, familias o Administración), de manera que las innumerables posibilidades de los sistemas tecnológicos actuales se traduzcan en una mayor calidad educativa. Para ello se han desarrollado numerosas acciones, entre las que destacan la creación del Portal Educativo de Extremadura, EducarEx v2.0., el desarrollo de los Laboratorios Virtuales (de lectoescritura, matemáticas, inglés, portugués, física y química, y tecnología), la creación del portal multimedia Mercurio o los Rincones Didácticos.

El Consejo de Gobierno Extraordinario de Cáceres, de 29 de septiembre de 2012, definió el Plan de Acción «Comunidad Educativa 2.0», que fue ampliado posteriormente en los Consejos de Gobierno Extraordinario de Badajoz, de 6 de abril de 2013, y de Don Benito, de 8 de Octubre de 2014, cuya descripción resumida puede enunciarse como un ambicioso plan educativo por activar eficazmente el uso de las TIC en los centros y hogares, de manera que mejoren eficazmente el rendimiento académico y educativo, y con el que se pretende poner en marcha todos los factores necesarios para el funcionamiento de la enseñanza con contenidos educativos y libros de texto digitales en el seno de la comunidad educativa, desarrollar potentes aplicaciones TIC para el aprendizaje y mejora de áreas instrumentales, tales como la lectoescritura, las lenguas extranjeras o las ciencias, renovar aulas de informática obsoletas (Primaria) o instalar Aulas TIC (pizarra digital, servidor de aula, internet y conexión wifi) en todas las aulas de todos los centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos.

Objetivos

Con *eScholarium* se busca que esta nueva plataforma permita dar un paso más en la educación extremeña, y ponga a disposición de toda la comunidad educativa de:

1. Una aplicación web que permita la realización, el desarrollo y seguimiento de actividades de enseñanza y aprendizaje en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, de enseñanzas no universitarias, pero que sea mucho más potente y adaptada específicamente a las enseñanzas no universitarias, y no solo a la formación a distancia clásica de adultos.
2. Un modelo de educación virtual apoyado en las TIC, que se adapte a las condiciones personales y laborales de los individuos (en cualquier sitio y en cualquier momento) y a las características peculiares de nuestro territorio.
3. Una única plataforma para todas las áreas y miembros de la comunidad educativa, que impida así que cada usuario tenga que usar una distinta para cada asignatura. Además, será neutral e independiente de sistemas operativos y dispositivos.
4. Técnicas de *Learning Analytics* (es decir, inteligencia artificial y asistida para mejorar el rendimiento y los servicios educativos de cada usuario), y que permita detectar de modo rápido y ágil las diferentes dificultades que puedan presentar los alumnos en su proceso de aprendizaje, para darle solución del modo más rápido posible.

5. Uso de contenidos y libros de texto digitales, y el aprovechamiento óptimo de los recursos tecnológicos con los que se ha dotado a los centros educativos.
6. Incluir de un modo masivo al profesorado y alumnado de todos los niveles y a sus tutores legales, por lo que se hace necesario que tenga una curva de aprendizaje mínima y sea ergonómica, sencilla e intuitiva hasta el extremo.
7. Una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al utilizar las tecnologías educativas para promover formas de aprendizaje más eficaces: autoaprendizaje y autoevaluación, trabajo en equipo y colaborativo, aprendizaje reflexivo y por proyectos, evaluación por competencias clave, así como otras necesidades que en este aspecto se vayan derivando de los centros educativos, los grupos de innovación y las decisiones que se tomen en el seno de las comisiones técnicas que se desarrollen, o de la propia Administración educativa.
8. Un espacio fundamental de comunicación y colaboración entre padres, profesorado y alumnado en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, para colaborar como una verdadera «comunidad de aprendizaje», fomentando sinergias que optimicen el rendimiento escolar y la educación de nuestros jóvenes, e incluso promoviendo la gamificación de algunos procesos educativos (como el fomento de la lectura, etc.).
9. Un sistema integrado con Rayuela, los repositorios de contenidos educativos digitales nacionales y regionales y demás servicios educativos, para formar así una herramienta integrada de los recursos profesionales del docente.
10. Y, en definitiva, una mejora de la calidad educativa, el rendimiento académico y el éxito escolar.

Actuaciones

Antes de la puesta en marcha de la plataforma *eScholarium*, se seleccionó a 42 centros educativos de diferentes tipologías (colegios, institutos, conservatorios y escuelas de idioma, tanto urbanos como rurales), y se les realizó una formación sobre la enseñanza digital.

Se dispuso de la plataforma *eScholarium* a partir del 25 de noviembre de 2013, una vez finalizado el proceso de adquisición mediante concurso público. Desde entonces, se procedió a la primera instalación en los servidores del Gobierno de Extremadura de una versión inicial de la plataforma, que ha sido mejorada y adaptada, hasta que se presentó públicamente en abril de 2014, momento en el que empezó a utilizarse en los centros pilotos.

El 13 de junio de 2014 se publicó la resolución 25/2013, por la que se precisa el procedimiento para la puesta en marcha de la plataforma educativa *eScholarium* y la enseñanza con contenidos educativos y libros de texto digitales en Centros Educativos Públicos No Universitarios de la Comunidad de Extremadura. Mediante este proceso, el número de centros pilotos aumentó hasta 92, 44 de la primera fase que prorrogan su participación y 48 nuevos centros que deciden adherirse a este proyecto.

Resultados

Los resultados del proyecto *eScholarium* se miden en el impacto del proyecto en diferentes ámbitos y agentes presentes en el día a día de la comunidad educativa extremeña:

– Centros educativos

  Como se ha comentado en este documento, actualmente *eScholarium* está presente en 92 centros educativos, lo que representa un 11 % del total de los centros extremeños. Estos centros están repartidos en ambas provincias (33 en Cáceres y 59 en Badajoz), por lo que se trata de una muestra representativa de la realidad educativa extremeña: 32 CEIP (Colegio Educación Infantil y Primaria), 25 IES (Instituto Educación Secundaria), 23 IESO (Instituto Educación Secundaria Obligatoria), 3 CEPA (Centro Educación para Adultos), 2 CEE (Colegio Educación Especial), 2 CRA (Centro Rural

Agrupado), 2 COM (Conservatorio Oficial de Música), 2 EOI (Escuela Oficial de Idiomas), y 1 EAO (Escuela Oficial de Artes y Oficios). Así pues, se involucra a diferentes grupos de alumnos y profesores de cada uno de estos centros, con un media de 8 profesores (y sus correspondientes grupos de alumnos) por centro.

El número de centros que utilizan *eScholarium* ha crecido este curso respecto al pasado (92 centros en el curso 2014-2015, frente a 45 centros en el curso 2013-2014). La estrategia para el siguiente curso es que se mantenga dicho número, pero que se incremente el número de docentes *eScholarium* de cada centro.

– Formación y soporte

El Equipo de Gestión del Cambio de *eScholarium* (eSchoCAU) en colaboración con el Servicio de Formación de la Consejería, ha realizado un total de 64 sesiones de formación presencial a profesores de *eScholarium*, que han contado con 1.333 asistentes en total (442 docentes en el curso 2013-2014 y 891 docentes en el curso 2014-2015). A su vez, eSchoCAU ha atendido en este tiempo un total de 1.312 incidencias a usuarios de la plataforma.

– Editoriales

En *eScholarium* se han cargado un total de 43.747 licencias de acceso a contenidos digitales de editoriales. A su vez, se está trabajando con las editoriales para conseguir que sus contenidos digitales estén más adaptados a las necesidades de profesores, alumnos y padres.

El número de licencias de acceso a contenidos digitales editoriales crece cada año. La tecnología de *eScholarium* se completa con todos los avances *e-learning* del mercado editorial.

Extremadura

Creación de aplicaciones educativas para dispositivos móviles sin conocimientos de programación

Justificación

España lidera el uso de dispositivos móviles en Europa. En la actualidad, 23 millones de españoles utilizan un *smartphone*, una tableta o una PDA y se producen diariamente cuatro millones de descargas de aplicaciones para dispositivos móviles.

Esta realidad está obligando a instituciones, organismos y empresas a adaptarse a los nuevos hábitos de los usuarios, los cuales utilizan su dispositivo móvil una media de tres horas al día.

La contundencia de estos datos es irrebatible, por lo que no percibir el inmenso potencial educativo que esta realidad nos brinda sería dejar pasar una oportunidad única, ya que el creciente uso de dispositivos móviles en nuestra vida diaria hace que se hayan transformado en unos elementos que deben tenerse en cuenta en la labor docente, e introducirse paulatinamente en las tareas y actividades docentes habituales.

La amplia difusión que estos dispositivos tiene entre nuestros alumnos puede lograr que, en ratos de ocio, se utilicen para reforzar contenidos y conocimientos educativos que consoliden lo tratado dentro de las aulas. Obviamente, el sistema educativo no puede ser ajeno a todas estas circunstancias.

Por esto, desde el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de la Secretaria General de Educación, surge como iniciativa la formación para los docentes de niveles previos a la universidad. Esta iniciativa se orienta a la creación de aplicaciones educativas para dispositivos móviles sin necesidad de que se tengan conocimientos de programación y partiendo de un nivel mínimo de conocimientos informáticos (nivel usuario), para que puedan incorporar este recurso a su aula empleando únicamente un navegador web, un equipo informático estándar y grandes dosis de interés.

Base normativa

- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX).
- Orden de 31 de octubre de 2000, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.
- Orden de 21 de mayo de 2002, por la que se modifica la Orden de 31 de octubre de 2000.
- Decreto 69/2007, de 10 de Abril, por el que se regula el sistema de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Extremadura.

Objetivos

Como objetivo principal de la iniciativa, se pretende que los docentes extremeños usen en sus aulas, con sentido y eficacia, una tecnología que está al alcance de los alumnos, y la vean como una aliada para facilitar la mejora del rendimiento educativo de los alumnos, de tal manera que el uso de *apps* educativas se normalice y generalice, teniendo en cuenta que son los móviles y las tabletas los dispositivos que más abundan en las aulas.

Con este proyecto se pretende que los alumnos puedan reforzar sus conocimientos en casa sin apenas ser conscientes de que están estudiando o repasando. Por tanto, la primera necesidad de la iniciativa es formar a los docentes en el uso de esta tecnología sin que esto suponga grandes esfuerzos y conocimientos por su parte.

Los objetivos concretos de los cursos de formación a docentes fueron:

– En primer lugar, facilitar la creación de *apps* para dispositivos móviles al profesorado, sin necesidad de conocimientos previos ni específicos de programación y sin coste económico.
– Transmitir la utilidad que las *apps* educativas pueden tener para la mejora del rendimiento escolar de los alumnos.
– Crear *apps* de diferentes tipos, temáticas, por etapas educativas, etc.– partiendo de las opciones disponibles– a un nivel básico.

Como objetivo general, resaltar la importancia de utilizar estas aplicaciones por los docentes y que esto repercuta en el éxito educativo.

Actuaciones

Ante la situación actual se hacía imprescindible que, de manera inmediata, se pusieran en marcha programas formativos que capacitaran a los docentes para aprovechar las posibilidades que ofrecen las aplicaciones para móviles en el ámbito educativo.

Por ello, se planteó el reto de programar actuaciones formativas específicas que capacitaran a docentes sin conocimientos informáticos avanzados, para crear aplicaciones educativas que sus alumnos pudiesen utilizar en sus propios dispositivos móviles durante sus horas libres e incluso en el aula.

La iniciativa comenzó con una formación inicial para aquellos asesores pertenecientes a la red de formación del profesorado que estuvieran interesados en el tema. El objetivo era que, a partir de ahí, se realizara una formación en cadena a través de cada CPR, de manera que se formara a ciertos docentes y que estos, a su vez, formaran a sus propios compañeros. Como dato curioso, hay que destacar que el 95 % de los miembros de la red de formación se formó voluntariamente con intención de ser formadores de los docentes de su ámbito.

En el curso inicial celebrado en la localidad de Trujillo, se revisaron distintos servicios web que permiten generar aplicaciones educativas paso a paso, partiendo de conceptos y actividades sencillas, hasta llegar a procedimientos y desarrollos más complejos. Entre las distintas plataformas y servicios web revisados llamó la atención, por sus posibilidades y buen funcionamiento, el generador de *apps* desarrollado por Mobincube, empresa española dedicada a ofrecer estos servicios.

La característica principal de esta herramienta radica en que no es necesario poseer conocimientos previos sobre programación. Cualquier docente puede llevar a cabo la creación de aplicaciones debido a las facilidades que ofrece su manejo, por lo que el único límite la creatividad de cada docente y sus necesidades e intereses, ya que pueden desarrollarse aplicaciones educativas sobre cualquier área o nivel: idiomas, lengua, matemáticas, fomento de la lectura, alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Además, las *apps* creadas con Mobincube® son compatibles con la gran mayoría de los móviles y tabletas del mercado.

Posteriormente a esta formación, hubo un curso de especialización para futuros ponentes en el que se presentaban recursos más complejos para solucionar problemas y profundizar en el tema.

Un mes después se puso en marcha la formación en cascada para todos los docentes de Extremadura, en cursos denominados «Creación de *apps* sin conocimientos de programación», que contó con 307 solicitudes, distribuidas en 12 cursos entre los 18 Centros de Profesores de la región.

A partir de este momento, y en vista de la gran demanda generada, se organizó un curso a distancia que sigue teniendo gran aceptación y que cuenta ya con tres ediciones.

A modo de conclusión, hay que destacar que durante el curso 2013-2014 se han formado 435 docentes en 21 actividades formativas.

Resultados

Como resultado de la iniciativa, hay que destacar el interés y la puesta en práctica de los docentes extremeños en *apps* educativas, tanto en la selección de las mismas, como en la creación por el propio docente. En estos momentos está pendiente la creación de una base de datos que recopile todas las *apps* creadas por docentes extremeños, agrupadas por temáticas (competencias clave, idiomas, etc.), etapas educativas, niveles, etc.

Gran parte de los docentes ya formados han continuado su formación en este tema a través de proyectos de innovación, grupos de trabajo, comunidades virtuales de aprendizaje, cursos de especialización y otras actividades. En definitiva, el principal objetivo, que era disponer de personas formadas, capaces de poner en práctica esta iniciativa, ha sido plenamente conseguido.

La propia red de formación ha creado una *app* llamada CprEx1 para que cualquier docente, a través de sus dispositivos Android, pueda estar al día de la oferta formativa existente en la comunidad extremeña.

La experiencia ha sido un éxito y se pretende dar continuidad a la misma extendiendo la formación del profesorado, profundizando en la temática para conseguir un mayor grado de especialización y creando espacios colaborativos que faciliten el intercambio de experiencias.

Galicia

educonvives.gal. Estrategia Gallega para la Convivencia Escolar 2015-2020

Justificación

En la agenda de la política educativa en Galicia está muy presente la necesidad de promover un adecuado clima educativo que favorezca la convivencia escolar como condición para garantizar el pleno derecho a la educación.

En coherencia con este objetivo, se aprobó la Ley gallega 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar, en la que se trata de articular, partiendo de una visión integral, tanto los derechos y deberes vinculados con la convivencia y la participación, como las normas básicas de convivencia en los centros, así como la participación de las familias.

En esta norma se regulan temas cruciales para el sistema educativo, como la articulación de los derechos y deberes en las normas básicas de convivencia, la condición de autoridad pública del profesorado, el desarrollo de medidas y programas preventivos que promuevan la resolución pacífica de los conflictos, y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia, entre otros, además de regular la prevención y el tratamiento de las situaciones de acoso escolar, y por primera vez, el ciberacoso.

En línea con el mandato legal, se han implementado desde el curso 2011-2012 programas que dan coherencia al trabajo para la mejora de la convivencia. En este sentido, la línea de convivencia es prioritaria en las convocatorias de la comunidad autónoma de contratos-programa y de los planes de formación dirigidos a los centros. Asimismo se favorece la existencia de una red de centros educativos especializados en mediación escolar y la colaboración interinstitucional con, entre otros organismos, el Valedor do Pobo de Galicia.

Por otra parte, Galicia está involucrada en programas europeos vinculados a la mejora de la convivencia y la lucha contra el *bullying*, como el programa ARBAX «Against Racial Bullying and Xenophobia[1]».

En 2013, en cumplimiento de uno de los mandatos establecidos en la ley, se presentó por primera vez el protocolo educativo general para la prevención, detección y el tratamiento del acoso escolar.

El más reciente hito normativo lo constituye el Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio. En esta norma se sientan las bases de trabajo para un despliegue de acciones por parte de tres agentes fundamentales: los centros educativos, el Consejo para la Convivencia Escolar de la comunidad autónoma de Galicia y la propia Administración educativa.

La «Estrategia Gallega para la convivencia escolar 2015-2020», recientemente presentada a la comunidad educativa de Galicia, constituye el lógico correlato de toda la trayectoria de políticas públicas educativas desarrollada en este campo.

Base normativa

- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa[2].
- Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar[3].

1. < http://www.schoolbullying.eu/es/project >
2. < DOG-136, 15 de julio de 2011 >
3. < DOG-17, 27 de enero de 2015 >

Objetivos, estrategias y actuaciones

La normativa gallega sobre convivencia sitúa a los propios centros educativos como pilar fundamental. En este sentido, para el ejercicio de la autonomía del centro y la ejecución de su proyecto, el plan de convivencia constituye un elemento fundamental, ya que es el documento en el que se articula la visión de la convivencia escolar en la comunidad educativa y las líneas generales del modelo que se pretende implantar, los objetivos específicos que hace falta alcanzar, las normas que la regulan y las actuaciones que se deben implementar.

Dicho plan de convivencia establecerá, sobre la base de un diagnóstico previo, las necesidades, los objetivos, las directrices básicas y las actuaciones, incluyendo la mediación en la gestión de los conflictos, y contendrá actuaciones preventivas, reeducadoras y correctoras.

El segundo pilar es el Consejo para la Convivencia Escolar de la comunidad autónoma de Galicia, regulado en el mencionado Decreto 8/2015.

Funciona como órgano de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa en lo que se refiere a la convivencia escolar. Está adscrito a la Consellería con competencias en materia de educación, y cuenta con el apoyo de los servicios técnicos de la Administración educativa, para fomentar la participación de los miembros de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia.

Ejerce, entre otras, las siguientes funciones: evaluar la situación de la convivencia en los centros, estableciendo estrategias para la recogida de información, análisis y difusión de los datos, e impulsando la investigación en este ámbito; analizar y proponer líneas de actuación de investigación, prevención e inclusión; proponer iniciativas de cara a la mejora del clima escolar, elevando propuestas de actuación a la Administración educativa y realizando el seguimiento y la evaluación de estas iniciativas; proponer líneas de actuación en materia de formación del profesorado y colaborar en el desarrollo de programas preventivos y para la detección precoz de situaciones conflictivas en los centros educativos.

El tercer pilar lo constituyen los servicios técnicos de la Administración educativa, que, entre otras atribuciones, posibilita el trabajo fluido del Consejo para la Convivencia Escolar de la comunidad autónoma de Galicia desde su perspectiva macro, y de las Comisiones de Convivencia, centradas en el microcosmos de los centros educativos.

En este contexto nace la «Estrategia gallega para la convivencia escolar 2015-2020 educonvives.gal[4]», en la que, partiendo de una visión compartida, se trazan, con un objetivo integrador, objetivos y actuaciones para el periodo de referencia.

Se organiza en torno a 5 ejes que fijan 12 objetivos y 35 acciones, que incluyen desde estudios diagnósticos hasta medidas de prevención, medidas de intervención, protocolos y orientaciones, y acciones formativas y de difusión de buenas prácticas.

El eje 1 lo constituye el diagnóstico y seguimiento de la convivencia escolar.

Un buen diagnóstico de la situación es lógicamente un prerrequisito de cualquier actuación. En este sentido la primera actuación de este eje es la de elaborar un instrumento de diagnóstico inicial que permita identificar los puntos fuertes y débiles en la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos.

En 36 centros de Galicia se ha puesto en marcha una prueba piloto de una herramienta en línea de gestión, que mediante la puesta a disposición de cuestionarios para los distintos actores de la comunidad educativa (dirección, profesorado, alumnado, familias, personal no docente), la recogida de los datos y su procesamiento, permita a los centros tener un mapa claro de la situación de la convivencia en el centro que le permita ajustar el plan a sus necesidades y expectativas.

El alcance de este piloto, ya en marcha, es de unos 1.000 docentes, cerca de 7.000 alumnas y alumnos, unas 3.000 familias (en caso de alumnado menor de 18 años) y más de 100 integrantes del

4. < http://www.edu.xunta.es/web/Educonvives.gal >

personal no docente. Se trata de un proceso clave para afinar la robustez y eficacia de los procesos que garantizan la fluidez en las respuestas, la protección absoluta del anonimato, la agregación estadística de datos y la generación de informes personalizados para cada centro.

El piloto permitirá afrontar con garantías la recogida censal de datos prevista para el primer trimestre del curso 2015-2016, que supondrá uno de los mayores esfuerzos en el diagnóstico de la convivencia escolar realizado hasta la fecha, ya que participarán más de 1.300 centros, lo que supondrá un alcance de unos 500.000 cuestionarios, y el procesado de más de 30 millones de datos.

El proceso tendrá como resultado, por una parte, la entrega a cada centro de sus datos particulares, que permitirán definir un perfil que facilitará el proceso de toma de decisiones, la adecuación de los planes y medidas en curso y, en definitiva, el proceso de elaboración y desarrollo de sus respectivos planes de convivencia, y, por otro lado, la elaboración de un diagnóstico global a nivel de comunidad autónoma.

El eje 2 de la estrategia se centra en la formación, la investigación y mejora de la calidad en materia de convivencia escolar.

El eje 3 tiene como finalidad el apoyo a los centros y la comunidad educativa, haciendo hincapié en protocolos y herramientas para favorecer el trabajo ordinario de los centros.

El eje 4 trata de la vertebración de las iniciativas y acciones comunitarias, con especial atención a la labor del Consejo para la Convivencia Escolar y de las familias, con apoyo expreso a las Escuelas de Madres y Padres.

Por último, el eje 5 aborda las conductas contrarias a la convivencia y su gestión partiendo de la prevención, y de mecanismos como la mediación escolar, pero también facilitando pautas a los centros en el caso de aplicación de las medidas correctoras.

Comunidad de Madrid

Programa 4.º ESO + Empresa

Justificación

Este proyecto se lleva a cabo con el objetivo de acercar el mundo empresarial e institucional a la educación. Por medio del mismo, los jóvenes que participan de manera voluntaria complementan el currículo de 4.º de ESO, se sensibilizan con el entorno tecnológico, económico y profesional, adquieren experiencia del mundo laboral, ponen en práctica conocimientos adquiridos en el aula y mejoran su autonomía en un contexto real.

El programa, iniciado en el curso 2007–2008, ha permitido que hasta la fecha cerca de 25.000 alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hayan tenido la oportunidad de realizar estancias educativas en empresas e instituciones públicas o privadas.

Base normativa

– Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria[1].

  En su artículo 3 señala como una de las finalidades de la etapa preparar a los alumnos con las debidas garantías, para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral. En su artículo 4 apartado g) se establece, como uno de los objetivos de la etapa, el desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.

Estrategias y actuaciones

El programa educativo de la Comunidad de Madrid «4.º ESO + Empresa» se lleva a cabo con la colaboración de empresas y entidades de la Región.

El carácter voluntario del programa supone el consentimiento informado, tanto del alumno que desea formar parte del mismo, como de sus padres y tutores en el centro educativo.

El documento «Compromiso centro + empresa», firmado por el director del centro junto con el gerente o representante legal de la empresa o institución, establece las pautas y limitaciones del programa relacionadas con las actividades y los horarios.

Las estancias educativas se organizan de modo coordinado entre el centro educativo y la propia empresa. Durante el curso 2013–2014, los alumnos realizaron una estancia educativa en una empresa o institución durante tres, cuatro o cinco días lectivos consecutivos, en el período comprendido entre el 31 de marzo y el 30 de abril de 2014.

El seguimiento del programa requiere la participación de un profesor tutor por cada 20 alumnos, así como de un responsable por parte de la empresa o entidad correspondiente, que supervisa el desarrollo de las actividades en la misma.

El Seguro Escolar cubre las eventualidades que puedan surgir durante la estancia o *in itinere*.

1. < http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&idnorma=5706&word=S&wordperfect=N&pdf=S >

Al finalizar su estancia, los alumnos realizan una memoria que incluye actividades, registro de asistencia y aspectos evaluadores.

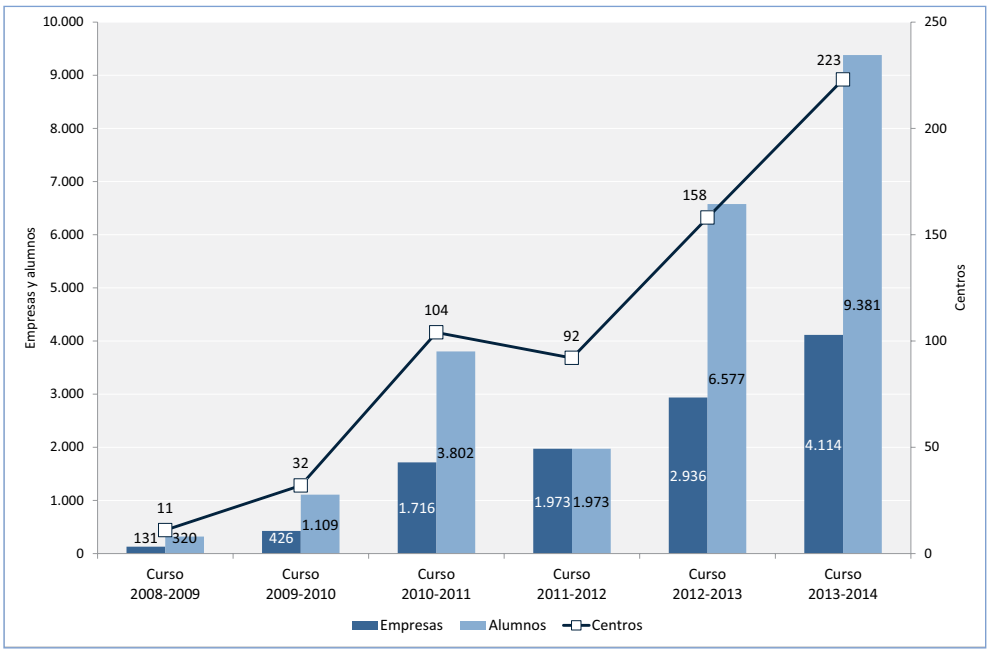
Para el desarrollo de este programa, los centros educativos de la Comunidad de Madrid han contado con la colaboración de empresas grandes, medianas y pequeñas, así como de organismos públicos, semipúblicos y privados:

- Grandes empresas. Algunas de las mayores empresas de nuestro país que cotizan en el IBEX35 han participado en el programa.
- Empresas medianas, pymes y micropymes, donde se centra el mayor número de estancias.
- Organismos públicos, semipúblicos y privados:
  a. Agencia Estatal de Meteorología (AEMET).
  b. Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial (INTA).
  c. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), a través de su Delegación de Madrid, que participa con 21 institutos y organismos vinculados.
  d. Cuerpo de Bomberos de la Comunidad de Madrid.
  e. Fuerzas Armadas. Delegación del Ministerio de Defensa en Madrid.
  f. Universidad Politécnica de Madrid.
  g. Policía Municipal.

Resultados

El programa «4.º ESO + Empresa», iniciado en el curso 2007-2008 en dos centros públicos, ha contado en el curso 2013-2014 con la participación de 223 centros (143 institutos de Educación Secundaria y 80 centros privados concertados).

Evolución del programa «4.º ESO + Empresa» de la Comunidad de Madrid. Cursos 2008–2009 a 2013–2014

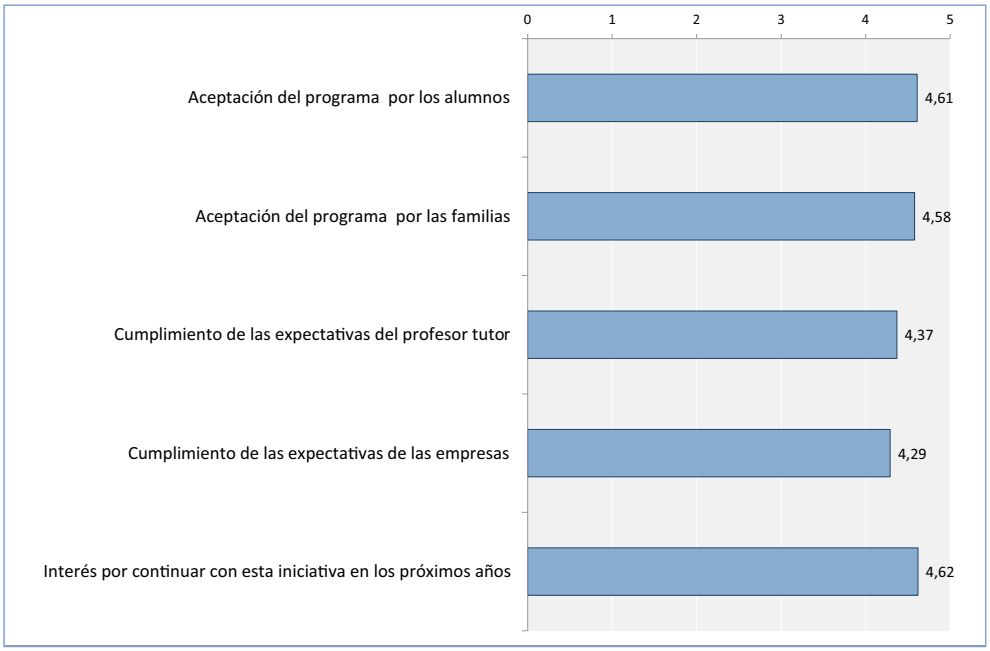


Fuente: Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial.

A lo largo del curso 2013–2014 un total de 9.381 alumnos realizaron las estancias educativas en 4.114 empresas o instituciones de la Comunidad de Madrid. Esto supone un incremento del 43 % sobre el total de alumnos participantes en el curso anterior.

En una escala de valoración de 1 a 5, se constata la elevada aceptación del proyecto por los alumnos y sus padres, así como el cumplimiento de las expectativas del profesor tutor y de las empresas o entidades colaboradoras. Con un registro de 4,62 como valoración de este proyecto por parte de los centros educativos, se pone de manifiesto su interés por continuar con esta iniciativa en los próximos años.

Valoración del programa «4.º ESO + Empresa» de la Comunidad de Madrid. Curso 2013–2014



Fuente: Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial. Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

Comunidad de Madrid

Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades

Justificación

Este programa de la Comunidad de Madrid es una iniciativa cuya participación es de carácter voluntario y sin coste para las familias, y se lleva a cabo fuera del horario escolar. Tiene carácter extracurricular y proporciona a alumnos con perfil de alta capacidad y edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, oportunidades para profundizar en diferentes áreas del conocimiento a través de la experimentación, la investigación y la creación.

Base normativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Artículo 76 establece que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y adoptar los programas de enriquecimiento que permitan desarrollar al máximo sus capacidades.

Estrategias y actuaciones

El programa se desarrolla desde el curso 1999-2000 a través de un Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Juventud y Deporte) y la Fundación CEIM (Confederación Empresarial de Madrid–CEOE), y es coordinado por la Dirección General de Educación Infantil y Primaria.

Se estima que entre el 3 % y el 5 % de la población escolar presenta un perfil de altas capacidades[1]. Estos alumnos poseen una elevada inquietud intelectual y muestran gran fluidez y flexibilidad de pensamiento para explorar nuevas vías de análisis y conocimiento.

Los ámbitos que abarcan las actividades de este programa son los siguientes:

- Humanístico–literario.
- Científico–tecnológico.
- Expresión artística.
- Habilidades sociales.

Las estrategias que el programa desarrolla van dirigidas a fortalecer la autonomía y responsabilidad de los alumnos a través del trabajo en equipo, el esfuerzo y la búsqueda de la excelencia.

En el programa participan 110 profesores. Cada uno de ellos se responsabiliza del trabajo de dos o tres grupos de alumnos de edad similar. Los padres y los profesores tutores de sus respectivos centros escolares reciben información sobre la participación de sus hijos y de sus alumnos.

El programa, que se ofrece en toda la Comunidad de Madrid, se realiza a lo largo del curso escolar en cinco sedes distintas ubicadas en institutos de Educación Secundaria. Las sesiones, que tienen lugar dos sábados al mes, con un horario de 10.00 a 13.00, incluyen talleres y actividades que complementan la formación que los alumnos reciben en sus centros escolares. También se programan otras actividades

1. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea» (Dictamen de iniciativa), enero 2013, nota al pie, página 3. < http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IE0963&from=ES >

que cuentan con la participación de expertos en los diferentes ámbitos de estudio y se realizan visitas a instituciones de especial interés.

Resultados

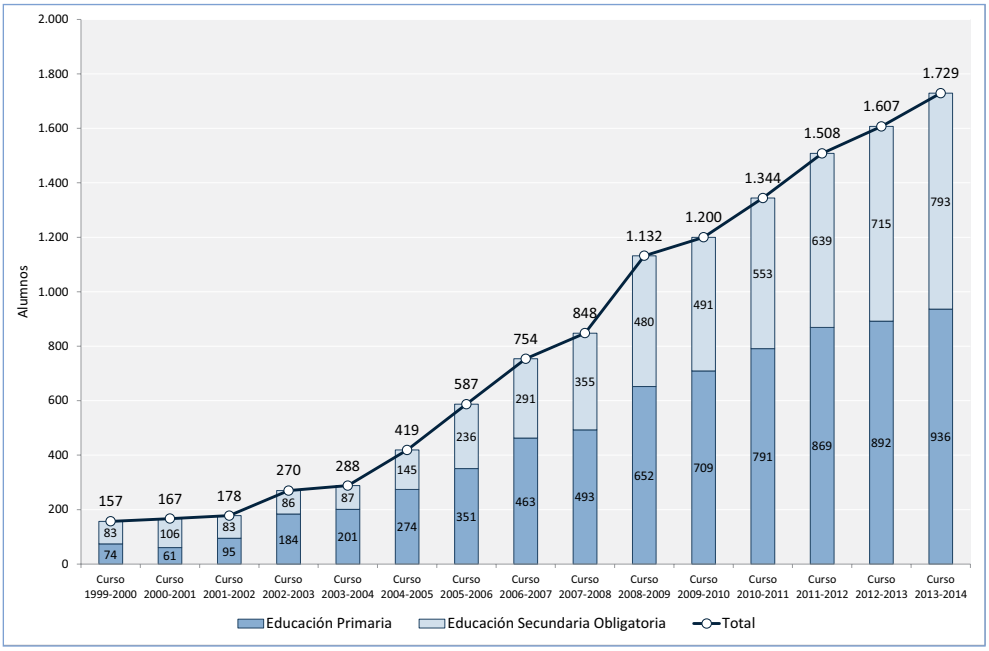
El programa ha multiplicado el volumen de alumnos participantes, que ha pasado de los 157 alumnos de la primera edición, que tuvo lugar en el curso 1999-2000, a los 1.729 alumnos que participaron en el curso 2013–2014.

Las valoraciones de padres, alumnos participantes y profesores muestran un elevado grado de satisfacción. Como resultado, se constata que:

- La mayoría de los alumnos participantes en el programa permanecen en él hasta 2.º curso de Bachillerato.
- Las familias muestran una alta implicación en todas las actividades que se proponen.
- Los profesores colaboradores manifiestan su deseo de continuar participando en este programa.
- El número de solicitudes de participación de nuevos alumnos experimenta un incremento continuo todos los años.

Finalmente, hay que indicar que, a partir de la experiencia del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid, el Comité Económico y Social Europeo aprobó en enero de 2013 un dictamen de iniciativa instando a los 27 países miembros a reforzar la detección y la atención dirigida a los niños y jóvenes con altas capacidades.

Evolución de la participación de los alumnos en el programa «Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades» de la Comunidad de Madrid. Cursos 1999–2000 a 2013–2014



Fuente: Dirección General de Educación Infantil y Primaria. Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

Región de Murcia

Formación Profesional Dual

Justificación

La Consejería de Educación, Cultura y Universidades, consciente de la importancia de impulsar la Formación Profesional Dual, lleva a cabo desde el curso académico 2012-2013 programas experimentales como iniciativa formativa para mejorar la cualificación profesional de los trabajadores, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación.

La Formación Profesional Dual se basa en una estrecha colaboración y participación de las empresas en los sistemas de Formación Profesional, propiciando una participación más activa de la empresa en el proceso formativo del alumnado y, permitiendo que estas conozcan de manera más cercana la formación que reciben los jóvenes, cada vez más adaptada a las necesidades de los sectores productivos y a los requerimientos específicos de las empresas.

Con la Formación Profesional Dual se pretende que la empresa y el centro de Formación Profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación.

Base normativa

La base legal se encuentra, en primer lugar, en los artículos 6 y 11.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que especifican que la colaboración de las empresas en el desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se desarrollará, entre otros ámbitos, mediante su participación en la formación de los alumnos en los centros de trabajo, favoreciendo la realización de prácticas profesionales de los alumnos en empresas y otras entidades, y llaman a establecer los mecanismos adecuados para que la formación que reciba financiación pública pueda ofrecerse por centros o directamente por las empresas, mediante conciertos, convenios, subvenciones u otros procedimientos.

El artículo 42.bis.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé que «La Formación Profesional Dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo».

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, que establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo, en su artículo 31 determina que «Podrán desarrollarse programas formativos en alternancia en colaboración con empresas», y que «Para la aplicación de lo establecido en este será necesaria la suscripción de un convenio entre la empresa y la Administración educativa».

El Real Decreto 1529/2012 de, 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual, en su Título III recoge el marco de la Formación Profesional Dual del sistema educativo para el desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual, con la coparticipación de los centros educativos y las empresas, cuando no medie un contrato para la formación y el aprendizaje.

En la Región de Murcia, al estar regulada esta modalidad dual de la formación profesional, se establece una beca del 80 % del IPREM en función de las horas de asistencia del alumno o alumna a la empresa, y con obligación de cotización a la Seguridad Social con arreglo a lo establecido en el Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación,

en desarrollo de lo previsto en la disposición adicional tercera de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de la Seguridad Social.

Estrategias y actuaciones

En el curso 2012-2013 la Consejería de Educación, Cultura y Universidades decidió poner en marcha la experiencia de la Formación Profesional Dual, antes incluso de que fuera publicada la normativa nacional que la regula, Real Decreto 1529/2012 de, 8 de noviembre, para lo que se publicó una normativa autonómica que amparara dichos proyectos (Resolución de 10 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se dan instrucciones para el desarrollo del programa experimental de Formación Profesional Dual en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, para el curso académico 2012-2013).

En aquel momento se puso en marcha la experiencia con dos proyectos, de la modalidad que nosotros llamamos armonizada, en la que el alumnado recibe contenidos del currículo tanto en el centro educativo como en la empresa. Fueron dos las empresas implicadas, Repsol y Estrella de Levante, y 30 los alumnos seleccionados para la experiencia.

Puestos en marcha esos primeros proyectos, se advirtió la dificultad de encontrar en la Región empresas que pudieran acoger a grupos completos de alumnos y que estuvieran preparados para impartir contenidos correspondientes a un currículo oficial, bien por falta de personal suficiente, bien por falta de recursos para ello.

En la convocatoria del curso 2013-2014 se diseñó la modalidad de profundización, con el ánimo de llevar adelante la experiencia adaptándonos a las características de nuestro tejido productivo. En estos proyectos la totalidad de los contenidos del currículo se imparten en el centro educativo, y el alumnado recibe la formación en los centros de trabajo de las empresas participantes, junto con otros contenidos relativos a los sistemas de producción y organización propios de cada empresa.

El modelo de profundización permite que para el mismo grupo de alumnos colaboren empresas diferentes, que por tanto pueden acoger en formación a un número de alumnos reducido, circunstancia que está en consonancia con las características de las pymes y que facilita la incorporación de estas a la experiencia.

Con este nuevo modelo, que fue el elegido mayoritariamente por los centros participantes, se incrementó la oferta de Formación Profesional Dual a 13 proyectos, en 10 centros públicos y 1 concertado, con 65 empresas colaboradoras y 151 alumnos.

Para el curso 2014-2015 se abrió la convocatoria de Formación Profesional Dual también a centros privados, extendiéndose el modelo a 35 ciclos formativos, 15 de grado medio y 20 de grado superior, con 489 plazas disponibles y 196 empresas participantes.

Por último, la Resolución de 12 de febrero de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional, establece el procedimiento a seguir por los centros que imparten Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia para adherirse a la Formación Profesional Dual, en su modalidad de Profundización, para aquellos ciclos formativos cuyas enseñanzas tienen autorizadas.

Mediante esta convocatoria cualquier centro educativo, para cualquier ciclo formativo y en cualquier momento, puede adaptar el programa formativo del alumnado de tal modo que, sin interferir en su normal asistencia al centro educativo, pueda recibir formación de tipo práctico en la empresa interesada en colaborar en su formación. El único requisito a cumplir es que la empresa reúna características de idoneidad para ello y que la duración de esta formación sea al menos de 660 horas.

Desde la Administración se han realizado charlas divulgativas y mesas redondas con agrupaciones empresariales se ha invitando a empresas participantes en los proyectos de Formación Profesional Dual, con el objetivo de fomentar la participación de las empresas en este modelo formativo y aclarar dudas

al respecto, con muy buenos resultados tanto en participación como en el número de iniciativas de formación *a posteriori*.

Resultados

Las ventajas para el alumno que cursa una Formación Profesional Dual son evidentes:

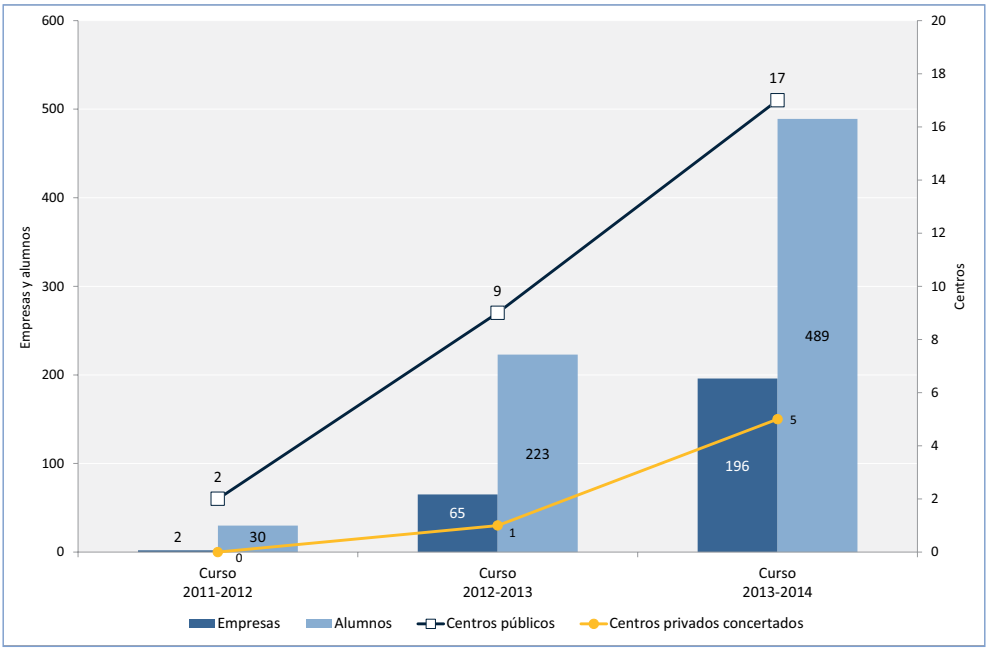
- Mayor vinculación con el ámbito laboral, lo que incrementa aprendizajes sobre trabajo en equipo, relaciones laborales, normas de seguridad propias de las empresas, cultura empresarial…
- Mayor inserción laboral, el 100 % de los alumnos que cursaron Formación Profesional Dual en la primera promoción encontraron empleo antes de un año.
- Mayor motivación del alumnado que, además de recibir una beca, tiene mayores expectativas.

Las ventajas para la empresa son:

- Mayor flexibilidad para adaptar el horario y periodo de las prácticas.
- Formar a un futuro trabajador de la empresa, de modo que cuando termina el ciclo puede incorporarse inmediatamente a la cadena productiva.
- Posibilidad de entrevistarse con los candidatos al puesto formativo, participando en el proceso de selección.

Por tanto, la Formación Profesional Dual y su propia evolución hacia modelos más flexibles y adaptados al tejido productivo de la Región de Murcia, están dando unos resultados muy positivos, tanto en cuanto al incremento en la participación de empresas en la formación, como respecto a la inserción profesional de los alumnos que toman parte en estos proyectos.

Evolución de la Formación Profesional Dual en la Región de Murcia. Cursos 2012-2013 a 2014–2015



Región de Murcia

Área de Lectura comprensiva

Justificación

La expresión de ideas y sentimientos, la comprensión de textos y de mensajes, la construcción de los propios aprendizajes, la reflexión sobre un mundo en continuo cambio, son algunas de las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo xxi.

Consciente de la importancia que tiene la lectura como estrategia fundamental de adquisición de los conocimientos del aprendizaje y la aplicación de los mismos para desenvolverse con éxito en la sociedad actual, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia ha apostado de forma decidida por fomentar las destrezas necesarias para leer, comprender e interpretar todo tipo de textos y mensajes escritos, así como despertar la curiosidad e interés por la lectura en las diferentes etapas educativas, y especialmente en la etapa de Educación Primaria.

Con la implantación de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la Consejería de Educación, Cultura y Universidades ha incluido en el nuevo currículo de Educación Primaria un área de libre configuración autonómica denominada «Lectura comprensiva», que todos los centros de la Región de Murcia imparten en los tres primeros cursos de la etapa.

Esta nueva área pretende potenciar la comprensión lectora como estrategia fundamental de acceso y adquisición de los conocimientos del aprendizaje, y se sustenta en la búsqueda de equilibrio entre la lectura mecanizada y constante y la lectura gozosa y gratificante, potenciando la motivación de los alumnos a la hora de leer a través de textos muy diversos y ajustados a sus intereses, y contribuyendo a la disminución del fracaso escolar y la mejora de la calidad educativa.

Base normativa

- 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.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia.
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia.

Objetivos

1. Estimular la comprensión lectora como estrategia fundamental de acceso y adquisición de los conocimientos del aprendizaje.
2. Potenciar destrezas necesarias para leer, comprender e interpretar todo tipo de textos y mensajes escritos.
3. Adquirir estrategias que ayuden al alumno a seleccionar y utilizar la información presente en los textos, desarrollando de forma progresiva una comprensión literal, interpretativa y evaluativa.
4. Facilitar el acceso de los alumnos a los distintos niveles de comprensión de los textos, fomentando la creación de opiniones personales y críticas sobre ellos.

5. Crear futuros lectores expertos capaces de comprender y extraer los conocimientos de los diferentes tipos de texto.
6. Despertar la curiosidad e interés por la lectura a través de la motivación constante del alumno.

Actuaciones

- Secuenciación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del área para los cursos 1.º, 2.º y 3.º de Educación Primaria, incluida en el anexo II del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre.
- Orientaciones metodológicas específicas para el área, incluidas en anexo II del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre.
- Elaboración y publicación de la *Guía didáctica de Lectura comprensiva* desde la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, para ayudar a los docentes de Educación Primaria y en especial al profesorado que imparte el área de Lectura comprensiva. La guía didáctica incluye pautas, orientaciones y actividades para el trabajo en el aula con los alumnos del 1.º, 2.º y 3.er cursos de la etapa.
- Difusión de dos ejemplares de la guía impresa a todos los centros de la Región de Murcia que escolarizan alumnos de Educación Primaria, y descarga de la guía en formato pdf a través de la web del Servicio de Ordenación Académica[1].
- Creación del Plan lector en Educación Primaria. Los centros, dentro de su Proyecto educativo, recogen el plan lector en el que se definen las actuaciones que el centro va a poner en marcha para fomentar el hábito de la lectura.
- Dedicación de al menos media hora diaria a trabajar la lectura comprensiva. El equipo docente de cada grupo de alumnos decide qué áreas fomentan la lectura cada día de la semana, tal y como establece el artículo 8 de la Orden de 20 de noviembre de 2014.
- Cursos de formación para el profesorado sobre el área Lectura comprensiva: programación, evaluación y metodología.

Resultados

La implantación del área Lectura comprensiva en la Región de Murcia a lo largo del curso 2014-2015 ha implicado a docentes, alumnos y centros, alcanzando las siguientes cifras:

- 2.669 maestros que imparten Lectura comprensiva en 1.er y 3.er cursos de Educación Primaria.
- 35.910 alumnos de Educación Primaria, ya que todos los matriculados en primero y tercero cursan Lectura comprensiva.
- 470 centros (públicos y concertados) que imparten Educación Infantil y Primaria.

1. < http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c1635$m3993 >

Comunidad Foral de Navarra

Ir al médico

Justificación

Planificamos este proyecto para el alumnado de las aulas de educación especial del colegio público Remontival, de Infantil y Primaria, que acogen a 7 alumnos divididos en 2 aulas. Son alumnos con grave afectación cognitiva y que, en muchas ocasiones, presentan problemas de salud asociados.

Nuestros alumnos tienen claras dificultades en el acceso a cuidados sanitarios debido a que:

- Les resulta difícil comunicar una sensación de dolor. Ello puede influir en una infradetección de dificultades perceptivas o situaciones de malestar. Para hacer frente a esta situación precisan de sistemas alternativos de comunicación.
- Las exploraciones médicas suponen a veces soportar situaciones de malestar. Algunos de nuestros alumnos viven estas situaciones con miedo o les resulta difícil controlarse en situaciones de estrés.
- No entienden las reglas, demandas y expectativas de los profesionales sanitarios, por lo que necesitan que se les anticipen las situaciones que van a darse y así poder colaborar mejor.

Objetivos

El objetivo general es el de mejorar la salud de nuestros alumnos y se concreta en los siguientes objetivos:

1. Capacitar a nuestros alumnos para comunicarse en situaciones de visita médica.
   - 1.1. Expresión de sentimientos e ideas a través de comunicadores en situación de visita médica.
     - 1.1.1. Reconocimiento en pictogramas de las diversas partes del cuerpo.
     - 1.1.2. Reconocimiento de los pictogramas de «dolor» «estar enfermo».
     - 1.1.3. Expresión a través del comunicador de situaciones de dolor o malestar en situación de aula.
     - 1.1.4. Presentarse a través del comunicador y solicitar la anticipación, por parte del personal sanitario, de las acciones que va a llevar a cabo con él.
     - 1.1.5. Expresión a través del comunicador de situaciones de dolor o malestar en situación de visita médica acompañados por las profesoras.
2. Colaborar en situación de visita médica.
   - 2.1. Conocimiento del instrumental médico y desensibilización hacia el mismo.
   - 2.2. Comportamiento adecuado en cada una de las situaciones de visita médica.
     - 2.2.1. Conocimiento de cada uno de los pasos que conlleva: traslado al centro de salud, esperar, colaborar en la exploración y despedirse adecuadamente...
     - 2.2.2. Comportarse de manera adecuada en la sala de espera.
     - 2.2.3. Tolerar la exploración física y colaborar en la misma.
     - 2.2.4. Comunicación de posibles situaciones de malestar o dolor

Estrategias y actuaciones

Definición del Proyecto

El proyecto «Ir al médico» se define básicamente como vivencial y emocional. Se ha pretendido que el proyecto sea algo práctico, que ayude a los alumnos a desenvolverse mejor en situaciones reales, utilizando una metodología muy vivencial y basada en sus necesidades.

Definición de necesidades de aprendizaje

Algunos de los conocimientos previos con los que contaban los alumnos con respecto al tema del proyecto eran los siguientes:

- Señalaban las principales partes del cuerpo.
- Comprendían los conceptos de médico, enfermo... y eran capaces de expresarlos mediante lenguaje gestual.
- Tenían numerosas experiencias de visitas médicas.

Las peculiaridades de nuestro alumnado exigen una atención muy individualizada, que permite llegar a conocerlo muy bien, detectar sus necesidades y poder ajustarnos a ellas. Es por eso que los objetivos de aprendizaje han venido principalmente definidos por el profesorado. A lo largo de la puesta en práctica del proyecto han ido surgiendo nuevas necesidades de aprendizaje a las que hemos procurado irnos ajustando.

Temporalización del Proyecto

Las actividades con el alumnado se han llevado a cabo a lo largo de dos semanas y hemos participado en ellas todo el profesorado implicado en el proyecto.

Evaluación

En la fase de planificación se ha diseñado una ficha registro para cada una de las actividades, donde se incluye un apartado de observaciones en el que pueden valorarse las mismas.

Grupos de trabajo

Nuestro trabajo se ha centrado en dos alumnos. Son alumnos acostumbrados a trabajar juntos. No se han previsto objetivos específicos de cooperación entre ellos, aunque esta sí se ha producido en diversos momentos y se valora de manera positiva.

Organización del trabajo

Nuestros alumnos precisan de una metodología de trabajo muy pautada y las actividades que se les han presentado han estado muy estructuradas.

Resultados

La valoración es, en general, muy positiva. Consideramos que ha ayudado de manera significativa al cumplimiento de los objetivos planteados.

Por una parte, los alumnos han mostrado interés hacia la mayoría de las actividades y disfrutado con ellas. Nos ha sorprendido gratamente el comportamiento mostrado por nuestros dos alumnos en la mayoría de las actividades, por lo que hemos percibido que dichas actividades estaban ajustadas y respondían a los intereses de los alumnos.

Por otra, los profesionales médicos nos han manifestado también su valoración positiva y la importancia de plantear estos objetivos.

Como aspectos en los que consideramos que deberíamos de introducir mejoras, señalamos que:

- Vemos la necesidad de continuar con el trabajo iniciado, extendiendo a las familias el material para que pueda ser utilizado en situaciones reales de visita médica.
- Deberíamos haber tenido más en cuenta la evaluación en la planificación de las actividades, introduciendo un apartado específico para ello.

País Vasco

Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo y realización de proyectos de actuación en este ámbito

Justificación

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco promovió, al inicio del curso 2013-2014, una iniciativa de calado en relación con la coeducación y la prevención de la violencia de género, para seguir avanzando en la transformación de un modelo de escuela mixta a un modelo de escuela coeducativa.

Se parte de que los centros escolares deben contribuir a la transformación de relaciones de poder entre el alumnado, realizando los cambios necesarios para asegurar una socialización igualitaria que respete la diversidad de identidades existentes y permita el desarrollo personal tanto de las alumnas como de los alumnos. Para ello, se han priorizado una serie de iniciativas en las que toman parte distintos agentes y servicios educativos, incluido el propio Consejo Escolar de Euskadi.

El reto es de gran envergadura porque aborda la transformación de determinados valores asociados a modelos que influyen enérgicamente y con absoluta naturalidad en el mantenimiento o crecimiento de esas diferencias. La manera de abordarlos se integra en todos los aprendizajes con la implicación de toda la comunidad educativa y social.

Base normativa

Ya la Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, incluye entre sus fines el de «asegurar el carácter coeducador de la enseñanza que se imparta» como referente de una política educativa que ha pretendido incorporar de manera transversal la coeducación.

La Ley 4/2005 de 18 de febrero, para la igualdad de hombres y mujeres, amplía y profundiza en este fin que de por sí es dinámico porque se adapta a las necesidades y avances que se producen en esta materia.

Durante el curso 2013-2014, se diseñó y aprobó el «Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo» y, posteriormente, se publicó la Resolución de 5 de noviembre de 2013, de la viceconsejera de Educación, por la que se convocó a los centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Euskadi para la realización de proyectos de actuación en el ámbito de la coeducación y la prevención de la violencia de género, a desarrollar en los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016.

El Consejo Escolar de Euskadi emitió un informe valorativo de la Comisión permanente sobre el Plan Director, en el que se expresaba una valoración global positiva «en la medida en que, a través de las acciones que se planifican, la escuela y la sociedad progresarán en la coeducación y se darán pasos para reducir las situaciones de violencia de género en un futuro».

Objetivos

1. Proveer al sistema educativo de estructuras y personas para impulsar de manera coordinada el modelo de escuela coeducativa.
   1.1. Capacitar al profesorado y a la comunidad educativa para garantizar que sus intervenciones se realicen desde la coeducación y la prevención de la violencia de género.

1.2. Desarrollar figuras y estructuras de coordinación para implementar la coeducación y medidas de igualdad en los centros escolares.

1.3. Impulsar la capacitación en coeducación en los procesos de provisión del personal docente y educativo.

1.4. Promover la coordinación para dotar de coherencia desde la perspectiva de género a las distintas iniciativas/programas existentes en el ámbito educativo.

2. Promover procesos de transformación en la escuela mixta hacia una escuela coeducativa.

2.1. Impulsar que los centros educativos incorporen la perspectiva de género en su cultura, políticas y prácticas.

2.2. Incorporar la perspectiva de género en los planes de tutoría y orientación.

2.3. Impulsar la coordinación entre los diferentes ámbitos de la comunidad escolar.

3. Poner en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz de la violencia de género y de todos los tipos de violencia que tengan el sexismo en su origen.

3.1. Promover la socialización preventiva de la violencia de género.

3.2. Crear mecanismos para responder rápida y eficazmente ante situaciones de violencia de género y de cualquier tipo de violencia que tenga el sexismo en su origen.

Actuaciones

1. Diseño y gestión de la formación básica, así como seminarios, cursos, materiales, orientaciones y directrices necesarias para el desempeño de la labor educativa en materia de coeducación, diversidad afectivo-sexual y prevención de la violencia de género.
2. Seminarios zonales en los Berritzegunes, así como formación y asesoramiento en los propios centros educativos que se comprometan a llevar a cabo un proyecto de transformación de la escuela mixta a la escuela coeducativa y preventiva de la violencia de género, a través de la convocatoria específica que les dotará con tres horas de crédito de horario semanal durante tres cursos, para que la persona responsable coordine y dinamice el proceso.
3. Dotación horaria, formación, asesoramiento y seguimiento por parte de Berritzegunes e Inspección Educativa para el desarrollo de proyectos integrales en diez centros piloto de características y situaciones socioculturales diversas. Difusión de la experiencia a través de los Berritzegunes.
4. Nombramiento de profesorado responsable de coeducación en los centros escolares y de representante de igualdad en los Órganos de Máxima Representación, que tendrán acceso a sesiones formativas organizadas por el departamento y por las AMPA. Creación de estructuras de coordinación y participación de toda la comunidad educativa.
5. La coeducación y la prevención de la violencia de género como prioridad de los servicios estratégicos del Departamento (Berritzegune, Dirección de Innovación, Inspección Educativa, ISEI-IVEI), en sus diferentes ámbitos de actuación, por lo que tendrán formación, se impulsará la coordinación y en cada uno de ellos se dispondrá de una plaza con requisito formativo en materia de coeducación, igualdad y violencia de género.

Evaluación

Gestión, seguimiento y evaluación

– Evaluación del proceso.

Permite incorporar mejoras durante el desarrollo del plan a través de una batería de indicadores para sus tres objetivos estratégicos, que serán revisados anualmente y a su finalización (curso 2015-2016).

– Evaluación del impacto.

  Para medir el nivel de cumplimiento de los logros y compromisos adquiridos por el Departamento a través de las metas propuestas.

  Para medir los cambios producidos en el propio sistema educativo, el plan prevé la realización de un estudio por parte del ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa) dirigido a obtener información sobre el desarrollo del modelo de escuela coeducativa y preventiva de la violencia de género.

Estructuras

– Comisión de seguimiento.

  Presidida por la viceconsejera de Educación y con la participación de la presidenta del Consejo Escolar de Euskadi, entre otras figuras, garantiza la puesta en marcha y el desarrollo del plan. Establece las estrategias de intervención y evaluación, y recoge las propuestas de los sectores sociales implicados en el desarrollo del plan.

– Comisión técnica.

  Presidida por la Dirección de Innovación Educativa y con la participación, entre otros, de una representante del Consejo Escolar de Euskadi, elabora anualmente un borrador de planificación de las actuaciones a realizar, hace el seguimiento de las actuaciones y propone los mecanismos correctores y de mejora necesarios, recoge la información para el seguimiento y evaluación del plan, elabora los informes de seguimiento, evaluación y de propuestas de mejora dirigidas a la comisión de seguimiento.

Sistema de comunicación

– A la comunidad educativa mediante la difusión y comunicación del plan a través de jornadas de formación y sensibilización e intercambio de buenas prácticas, con la participación de los centros educativos, profesorado y familias.

– Comunicación interdepartamental e interinstitucional para ofrecer información de los avances y desarrollo del plan.

– Comunicación a la sociedad en general, garantizando el derecho a la información, así como el seguimiento e implicación en el plan.

Resultados

1. Realización de 15 Seminarios en todos los Berritzegunes zonales con 263 participantes (220 mujeres y 43 hombres) de 215 centros públicos y concertados. Aumento de un 15 % sobre la participación registrada anteriormente.
2. Diseño del módulo de 10 horas de sensibilización-formación dirigido a centros escolares y presentación a las asesorías responsables de coeducación.
3. Se han ofertado cursos específicos sobre coeducación, diversidad afectivo sexual y violencia de género. Un total de 17 cursos de entidades, más 9 de gestión propia, impartidos en su mayoría por el Berritzegune Central, y un curso *online* sobre masculinidad gestionado por Gizonduz. Siete cursos que se han suspendido porque el número de matrículas no era suficiente. Las actividades formativas que más se rentabilizan son las que se hacen en centro.
4. Cincuenta centros seleccionados a través de la Resolución de 5 de noviembre de 2013, ya comentada en el apartado referido al marco normativo, por la que se convocó a los centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Euskadi para la realización de proyectos de actuación en el ámbito de la coeducación y la prevención de la violencia de género.

5. Una sesión de formación para equipos directivos y propuesta para organizar alguna sesión específica que tenga que ver con cómo incluir la perspectiva de género en los Proyectos Educativos de Centro. La Inspección educativa ha realizado recientemente una sesión de formación y el ISE-IVEI, tanto el curso pasado como este, han participado en formación en diseño de estudios con perspectiva de género y estudios de género.

   En todos los casos la formación se valora de forma positiva y se hacen propuestas de continuidad.

6. Participación de 22 asesores y asesoras de los 18 Berritzegunes en seminarios donde se trabajan propuestas que se trasladarán a los seminarios zonales.

   Una sesión de formación para el personal del Berritzegune que va a ser sustituida por una intervención en los propios Servicios para abordar la misma propuesta se hace llegar a los centros.

7. Se nombra en todos los Berritzegunes zonales a las responsables de coeducación, igualdad de mujeres y hombres y violencia de género, que son personas encargadas de los seminarios zonales.

   Nombramiento en todos los centros que han participado en las convocatorias de los proyectos de la persona responsable de coeducación y representante de igualdad en el Órgano Máximo de Representación, así como creación o designación de una estructura de coordinación en materia de igualdad. Implicación de la Inspección en este punto.

   Recursos (crédito horario, asesoramiento, materiales…) a los 50 centros que tienen proyecto oficial y que participan en los seminarios sobre coeducación y prevención de la violencia de género.

8. Tres sesiones de formación por territorio, para las personas representantes de igualdad en los órganos máximos de representación de 136 centros. La valoración es muy buena.

   Se elaboran y facilitan herramientas para impulsar la labor de las figuras y las estructuras responsables de desarrollar la coeducación en los centros escolares, a través de los seminarios y de los cursos de formación. También se han habilitado espacios digitales para el acceso a materiales y herramientas propias y de otras comunidades y países.

   Jornada de intercambio de buenas prácticas entre los centros que han nombrado las figuras y las estructuras de coordinación para implementar la coeducación.

9. Se ha colaborado con las escuelas de magisterio en la difusión del plan y en el impulso de la formación en materia de coeducación y violencia de género del futuro profesorado.

10. El ISEI-IVEI ha formado un grupo de trabajo interno y ha constituido una comisión mixta con Inspección, Berritzegune Nagusia, y la Unidad Administrativa de igualdad para trabajar sobre el estudio, sobre el seguimiento a centros integrales, etc.

11. Realización y difusión de propuestas curriculares asociadas a buenas prácticas para trabajar el 8 de marzo en los centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación de Personas Adultas y Berritzegunes.

12. Incorporación de la perspectiva de género como elemento estratégico en todos los documentos de planificación facilitados desde la Dirección de Innovación, para que los centros hagan revisiones y mejoras en sus documentos, decisiones, acciones, etc.

13. Elaboración de materiales para el diagnóstico de igualdad de centro y su correspondiente difusión en todos los centros con proyectos oficiales y en los que participaban en los seminarios zonales (unos 200).

14. Trabajo con las asesorías de coeducación en el diseño de una guía para la elaboración del plan de respuesta a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, que incorpora la perspectiva de género, y para revisar y/o elaborar el Plan Educativo de Centro (PEC) desde esta perspectiva.

15. Colaboración entre la Unidad Administrativa de igualdad, junto con la Inspección, para generar un borrador de procedimiento interno para canalizar las quejas sobre materiales sexistas.

16. Introducción en la Resolución de principio de curso de la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los planes de tutoría y orientación.

17. Se ha constituido un grupo trabajo, en su mayoría con mujeres gitanas, para trabajar algunas claves para a la prevención del abandono escolar de alumnas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social. También se han incluido algunas indicaciones en este sentido en la guía de elaboración del plan de respuesta a la diversidad.
18. Se ha mantenido una reunión de trabajo con 23 técnicas de igualdad de ayuntamientos y mancomunidades para presentar el plan y proponer formas de participación.
19. Puesta en marcha de mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz de la violencia de género y de todos los tipos de violencia que tengan el sexismo en su origen con tutoras y tutores de 1.º, 3.º y 5.º.

    En 16 centros de Secundaria se está trabajando de forma experimental con unas unidades didácticas.

    Desde el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se presta atención especial, en 8 centros, al trabajo de tolerancia en Primaria y en el caso de Secundaria, a los modelos de atracción.

    En 23 centros, con ayuda Berdindu, se promueve la prevención de la violencia más centrada en diversidad afectivo sexual.
20. Una sesión de formación de 4 horas, sobre el buen trato y las relaciones entre jóvenes en las redes sociales, con las personas responsables de coeducación de los centros con proyectos, y con el resto de personas que asisten a los seminarios (aproximadamente 260). Recopilación de materiales y elaboración de una unidad didáctica.
21. Se han ofertado cursos para promover y apoyar actuaciones frente a las diferentes formas de violencia y abuso contra las mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes y adultas), en particular las más sutiles, naturalizadas y menos visibles (microviolencias). Selección de materiales que posibiliten la reflexión a personas adultas, pero también al alumnado.

    En el seminario de Comunidades de Aprendizaje han abordado la naturalización de la violencia en niños y niñas pequeñas, y sus consecuencias de ello en la adolescencia y/o en la madurez.
22. Intervención de Berdindu con el programa europeo Rainbow y Rainbow Has, liderados por la institución del Ararteko, con programas, materiales, etc., sobre diversidad sexual desde la perspectiva de género, ya experimentados y evaluados tanto en los centros como con responsables de los seminarios zonales de coeducación (200 personas).
23. Recabar información en centros donde hay población considerada de riesgo en prácticas de mutilación genital femenina (MGF) y participación en un grupo interdisciplinar, coordinado por el Ayuntamiento de Bilbao para realizar, de forma experimental, un protocolo de prevención. Se ha llevado a cabo la sensibilización sobre el tema, y se ha proporcionado material a las personas responsables de coeducación de los centros que participaron en la formación general citada (200 personas), a representantes de igualdad de consejos escolares presentes en dicha sesión y a los 56 que han participado este año.

En resumen, se han realizado la mayoría de las acciones previstas e iniciado otras que no lo estaban, y la valoración global es muy buena. El tema ha estado muy presente en los medios de comunicación de una manera bastante constructiva.

Prioridades a corto plazo para el curso 2015-2016

- Impartir en los centros el módulo de 10 horas implicando no solo al profesorado.
- Reforzar la formación a Consejos Escolares priorizando que las personas representantes de igualdad pertenezcan a un estamento diferente al docente, para que haya más diversidad.
- Diversificar las ofertas de formación e introducir cursos *online*.
- Reforzar la formación a equipos directivos.
- Organizar la formación de orientadores y orientadoras, consultores y consultoras.

- Aumentar la producción propia de materiales tanto en castellano como en euskera.
- Contar con una guía sobre violencia de género para los centros escolares y una batería de indicadores para detectar cualquier tipo de violencia.
- Diseño de protocolos de acompañamiento, orientación del deseo, identidades diferentes a la normativa, etc.
- Revisión y mejora del protocolo de actuación en el ámbito educativo dentro del II Acuerdo Interinstitucional.
- Elaboración de un protocolo para asegurar que las propuestas, materiales… que lleguen a los centros escolares sean coherentes con el plan.
- Intervención en los Observatorios de la convivencia de los centros y revisión de los planes de convivencia para que integren la perspectiva de género.
- Intervención de Inspección en relación al cumplimiento del plan que aparece en las resoluciones de principio de curso.
- Introducir los cambios pertinentes en los procesos de provisión de plazas.
- Analizar e impulsar los procedimientos administrativos para posibilitar ciertos cambios en las relaciones de puestos de trabajo de ciertos servicios del departamento.
- Impulsar que tanto en los centros que imparten Formación Profesional como Educación para Personas Adultas desarrollen sus Planes Directores de coeducación y prevención de la violencia de género.
- Establecer una coordinación y colaboración con la Universidad del País Vasco y con otras universidades.
- Generar un impulso especial a la socialización preventiva de la violencia de género, trabajando la tolerancia cero desde los cero años, la naturalización de la violencia en niños y niñas pequeñas y las consecuencias de ello en la adolescencia y/o en la madurez, los modelos de atracción, las nuevas masculinidades, etc.

La Rioja

Proyecto de innovación e intervención inclusiva con el alumnado con altas capacidades

Justificación

En el marco de las actuaciones integrales de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de La Rioja, dirigidas a conseguir el éxito escolar para todo el alumnado, se están llevando a cabo diferentes experiencias como la que se describe.

La misma se fundamenta en algunos de los principios esenciales que guían este tipo de actuaciones en nuestra Comunidad, como son:

- Promover la inclusividad en las prácticas de los centros como un principio que intenta superar el concepto de integración, y que supone que los cambios metodológicos y organizativos implementados para satisfacer las necesidades del alumnado con altas capacidades beneficien a todo el centro.
- Integrar la innovación en las programaciones de los centros y en su práctica diaria.
- Fomentar el desarrollo de prácticas enriquecedoras del currículo, que –desde la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales– estimulen la participación, promuevan las redes sociales y redunden en el éxito escolar de todo el alumnado.
- Explotar las posibilidades que la autonomía de centro permite para desarrollar proyectos exitosos contextualizados y que fomenten la participación de toda la comunidad educativa.

Base normativa

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria[1].
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de La Rioja.
- Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de La Rioja[2].
- Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de la Rioja.

Objetivos

El proyecto que se presenta se enmarca en la Convocatoria de Proyectos de Innovación de esta Consejería y dentro del Plan de Atención a la Diversidad del colegio de Educación Infantil y Primaria Cervantes de Fuenmayor, y su objetivo es desarrollar una acción triple:

1. < BOE-A-2014-2222 >
2. < BOR n.º 74, 16 de junio de 2014 >

– Por una parte, pretende generar una reflexión en el profesorado a través de la información y la formación sobre las necesidades específicas (tanto intelectuales como de ámbito emocional) de los alumnos con altas capacidades.
– El segundo de sus objetivo es establecer sistemas eficaces que protocolicen la detección de este alumnado.
– Por último, y con toda certeza la tarea más compleja, se pretende realizar una intervención educativa específica que estimule y potencie las capacidades de nuestros alumnos más capaces y provoque una radiación de excelencia en todo nuestro alumnado.

Otros objetivos planteados a un nivel más específico son:

– Formar a los profesionales de la educación para mejorar la detección, la identificación y la respuesta al alumnado con altas capacidades.
– Sistematizar y protocolizar los procesos de identificación temprana desde el modelo colaborativo y dentro del plan de atención a la diversidad.
– Consolidar la intervención del Equipo de Orientación en la evaluación psicopedagógica y respuesta al alumnado con altas capacidades.
– Impulsar la colaboración con las universidades para el desarrollo de cursos de formación del profesorado, propuestas de enriquecimiento curricular y extracurricular, cursos de verano, etc.
– Organizar el trabajo con grupos de enriquecimiento curricular (ciencia, ajedrez, etc.).
– Aprender a intervenir en el aula generando experiencias encaminadas al éxito escolar.
– Impulsar y articular vías de colaboración entre familia, escuela y comunidad.
– Impulsar la participación en proyectos colectivos que refuercen esta línea educativa basada en principios de Inclusión y Equidad a través del trabajo cooperativo.

Estrategias y actuaciones

Las necesidades educativas que presentan los alumnos con altas capacidades son, como ya sabemos, en buena parte comunes a las que presentan el resto de sus compañeros. Por esta razón, muchas de las actividades programadas para ellos pueden desarrollarse también con alumnos que no presentan altas capacidades aunque, por supuesto, con un nivel de exigencia distinto. Es decir, se programan tareas que permitan cierta diversidad a la hora de la ejecución, así como diferentes tipos de respuesta por parte del alumnado.

Se considera que el enriquecimiento es una estrategia de actuación que puede brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y a la comunidad educativa en general. Con la puesta en marcha de este proyecto, se intenta desarrollar un modelo de enriquecimiento integrador, un modelo que excluya la condición de aislamiento que se admite en escuelas que proporcionan programas especiales para alumnos de alta capacidad. Se parte de la idea de que el enriquecimiento se debe proporcionar a todos los alumnos y que son ellos, cada uno con sus habilidades y capacidades, los que determinan el «techo» de dicho enriquecimiento. Se trataría, pues, de ofrecer situaciones enriquecidas de aprendizaje para todos los alumnos respetando la individualidad y sacando provecho óptimo de aquellos alumnos excepcionalmente dotados.

El proyecto se estructura en tres fases:

– Fase I. Formación del profesorado, en el primer trimestre.

  Los profesores asisten a varias jornadas de formación (15 horas) en el ámbito de las altas capacidades.

  Esta fase comenzó con la organización de una jornada de formación para profesores (abierta a profesorado de otros centros) con el título: «La atención educativa al alumnado con altas capacidades

intelectuales en un marco inclusivo», impartida por expertos de talla internacional en el campo de las altas capacidades, como la Dra. Luz Pérez y el Dr. Jesús Beltrán.

– Fase II. Enriquecimiento programado, en el segundo trimestre.

  El grupo de profesores denominado «Equipo de enriquecimiento», integrado por cuatro miembros, elabora materiales de enriquecimiento, agrupados en varias acciones, para que todos los participantes los lleven a la práctica en sus aulas. Todas ellas, cuya denominación se detalla a continuación, han sido programadas y registradas en una memoria completa de más de 3.000 folios.

  – Charlas de experto.

    Consiste en recurrir a los expertos de la comunidad educativa para que ofrezcan a los alumnos contenidos que no pueden ser satisfechos desde la escuela dentro del marco de los contenidos curriculares. Se trata de una buena metodología de enriquecimiento que utiliza los recursos de la comunidad educativa, no tiene coste económico alguno y favorece la interacción socio-emocional.

    Para ello se cuenta con la colaboración desinteresada de padres, familiares y amigos, expertos de diferentes asociaciones o empresas, lo que muestra la gran potencialidad de la apertura a la comunidad educativa.

  – Ciencia en el aula.

    La esencia misma de la ciencia es que necesita del uso de habilidades de pensamiento creativo y crítico, por cuanto los alumnos investigan las hipótesis y los hechos. Mediante el uso de los pasos básicos del método científico para explorar y descubrir nuevos productos e ideas, los alumnos de Infantil y Primaria aprenden a formular preguntas, investigar, plantear hipótesis, recolectar y analizar la información para sacar conclusiones a partir de sus datos y presentar sus investigaciones.

    Se han realizado más de 28 experimentos en los diferentes niveles y con temáticas basadas en contenidos curriculares y en el tema central del programa.

  – Enriquecimiento en inglés.

    Incluye actividades como *Synthetic Phonics*, teatro en inglés, cuentos «Artigal» y grupos interactivos en inglés.

  – Enriquecimiento en música.

    Desde este ámbito se trabajan tareas del tipo: dominó de notas musicales, trivial musical, el juego «¿Qué instrumento soy?», y «Cuatro colores», que es un juego tipo *party* con varias pruebas de contenido musical que incluyen contestar a preguntas, dramatizaciones, canciones, etc.

  – Enriquecimiento en religión.

    Con motivo de algunas festividades religiosas y de las dudas surgidas en clase sobre por qué se celebraban, los alumnos de 3.º de Primaria plantearon una serie de preguntas al respecto, las respondieron mediante investigación en red y elaboraron presentaciones orales.

  – Ajedrez dentro del currículo.

    La enseñanza sistemática del ajedrez comparte con la escuela el propósito del desarrollo del pensamiento, la enseñanza de valores y el facilitar hábitos virtuosos del carácter. En el ajedrez encontramos una disciplina sumamente beneficiosa para el desarrollo integral de nuestros alumnos.

  – Huerto escolar.

    La asamblea general de la ONU ha declarado 2014 como Año Internacional de la Agricultura Familiar. Este fue el motivo que llevó a centrar las experiencias de enriquecimiento colectivas en el tema «El suelo» y que, finalmente, ha cristalizado en diferentes actividades que se encadenan desde 1.º de Educación Infantil hasta 6.º de Educación Primaria. La actividad «Huerto escolar» es el eje de contenidos que ha tenido un tratamiento vertical dentro de las actividades de enriquecimiento del programa inclusivo.

Se construye un huerto urbano. De la explotación didáctica de ambos, se encarga el segundo ciclo de Educación Primaria.

Al mismo tiempo se desarrolla otra actividad llamada «Terrario», que trabaja con los animales que viven en la tierra, sus hábitats y sus necesidades, y que culmina con la construcción de un terrario. De esta actividad se encarga el primer ciclo de Educación Primaria.

Como el huerto, al inicio, está por hacer y hay muchas tareas previas al plantado, se determina englobar en una acción distinta todas aquellas actividades de preparación y mantenimiento del huerto (quitar piedras, labrar, pintar valla, etc.). A estas actividades se une la de «Compostaje» (elaboración de compost orgánico para abonar el huerto). Esta acción la desempeñan los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria.

Por último, una vez acondicionado el huerto exterior, se asigna la explotación didáctica del mismo a los grupos de Educación Infantil (plantación, riego, actividades de conteo, decoración, etc.).

En todos los casos, la programación ha intentado trascender hacia competencias relacionadas con la ecología y el medio ambiente.

– Fase III. Enriquecimiento individual en el tercer trimestre.

Los profesores participantes llevan a la práctica numerosas actividades de enriquecimiento diseñadas por ellos mismos, de las que destacamos las principales agrupadas por ciclo y ámbito en la siguiente tabla:

Ciclo	Ámbito	Actuación
Educación Infantil	Huerto	Trabajos en el huerto. Actividad bilingüe *cupcakes*-huerto
	Actividad plástica	Cuadros *Arcimboldo*
	Ciencia en el aula	Teñir claveles. Mr. Potato
Primer ciclo de Educación Primaria	Ciencia en el aula	Teñir claveles. Abono natural. Teoría molecular. Electrólisis
	Desarrollo de la atención	Menudo desorden
	Creatividad-matemática	Sudoku de formas geométricas. Pon a volar tu imaginación. Tangram
	Inglés	Dr. Livingstone
Segundo ciclo de Educación Primaria	Ciencia en el aula	El ciclo del agua en una ventana. Exposición oral sobre el suelo. *The plants and the flowers*. Cinco factores de germinación
	Lógica	*Letters go*!. Cubiletras
	Inglés	*The giant´s Causeway*
	Ajedrez	Ajedrez, técnicas básicas
Tercer ciclo de Educación Primaria	Educación Física	Conocemos y vivimos el *Goalball*. Hoy toca innovar: diseñamos *webquests*. Juegos populares con el centro de día de mayores. Visita al club de balonmano Naturhouse
	Inglés	*Epic breakfast*. Enriquecimiento Dr. Livingston
	Naturaleza	Aventura en *Azelarután* (cómic sobre una historia inventada)

Resultados

La evaluación del proyecto se realiza considerando las tres fases del proyecto. Los criterios a evaluar son los siguientes:

– Grado de consecución de los objetivos del proyecto (profesorado).

– Grado de implicación y satisfacción de los alumnos en las distintas actividades (alumnado).

– Grado de satisfacción de la comunidad educativa.

Entre los instrumentos que se han utilizado está un cuestionario de satisfacción para alumnos, que se muestra a continuación.

Título de la actividad:	**HUERTO ESCOLAR**	**FECHA:**	**CLASE:**
La actividad	Me ha gustado mucho	Ha estado bien	Me he aburrido un poco
¿Has aprendido?	SÍ		NO
Lo mejor ha sido			

A lo largo del proyecto se han recibido numerosas opiniones altamente positivas de las familias. Para hacer una evaluación más objetiva se confeccionó una tabla de valoración específica. Los resultados de este cuestionario han sido enormemente satisfactorios y se ha percibido el respaldo y el agradecimiento de las familias. También se han recogido sugerencias de mejora a tener en cuenta en lo sucesivo. Las puntuaciones han sido muy altas, todas entre 4 y 5, en una escala de 0 a 5.

La Rioja

Formación Profesional Dual y Formación Profesional Dual-Bilingüe

Justificación

El II Plan Riojano de Formación Profesional (2012-2015) establece como objetivo estratégico «Impulsar la participación de las empresas como agente activo de la red de Formación Profesional», considerando para ello fundamental el desarrollo de una Formación Profesional Dual que persiga una mayor implicación de las empresas en el programa educativo y que favorezca, a su vez, la inserción laboral y la contratación directa de los jóvenes.

Por otro lado, una de las principales apuestas de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo ha sido el impulso del conocimiento de una segunda lengua extranjera. La combinación de ambos objetivos estratégicos, Formación Profesional Dual + Bilingüismo, ha dado lugar a la puesta en marcha de proyectos de Formación Profesional Dual-Bilingüe que han mostrado excelentes resultados.

Base normativa

- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual[1].
- Resolución n.º 2598, de 9 de octubre de 2012, del Director General de Educación, por la que se convoca el proceso de selección de los alumnos participantes en el proyecto experimental de Formación Profesional Dual en la comunidad autónoma de La Rioja, en el ciclo formativo de Grado Medio en Soldadura y Calderería[2].
- Resolución n.º 1451, de 29 de mayo de 2013, de la Dirección General de Educación, por la que se autoriza la impartición del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración de Sistemas Informáticos en Red en el proyecto de Formación Profesional Dual y Bilingüe al centro docente privado Salesianos-Los Boscos de Logroño[3].
- Resolución n.º 1926, de 5 de junio de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2014/2015[4].

Objetivos

El desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual y Dual-Bilingüe persigue los siguientes objetivos:

- Incrementar el número de personas que puedan obtener un título de Enseñanza Secundaria postobligatoria a través de las enseñanzas de Formación Profesional.
- Conseguir una mayor motivación en el alumnado disminuyendo el abandono escolar temprano.
- Facilitar la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas.
- Incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la Formación Profesional.

1. < BOE-A-2012-13846 >
2. < BOR n.º 124, 15 de octubre de 2012 >
3. < BOR n.º 69, 5 de junio de 2013 >
4. < BOR n.º 73, 13 de junio de 2014 >

– Potenciar la relación del profesorado de Formación Profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos.
– Favorecer el conocimiento de una segunda lengua extranjera en los proyectos bilingües.

Estrategias y actuaciones

La primera experiencia de Formación Profesional Dual se desarrolló durante el curso escolar 2012-2013, a través del Proyecto Experimental en el Ciclo Formativo de Grado Medio en Soldadura y Calderería, en el IES Inventor Cosme García de Logroño.

El proyecto se diseñó para que aproximadamente el 60 % de las 2.000 horas de que consta el ciclo se realizaran en la empresa. Para garantizar que los alumnos, antes de incorporarse a sus respectivas empresas, contaran con los conocimientos básicos y los niveles mínimos de formación en prevención de riesgos laborales, durante el primer trimestre del curso recibieron la formación necesaria íntegramente en el centro educativo. A partir del segundo trimestre (febrero de 2013), los alumnos se incorporaron a las empresas alternando dos días a la semana de clase en el instituto Inventor Cosme García, con tres días de formación en la empresa. Durante los días de permanencia en la empresa, los alumnos se ajustaron al horario laboral establecido para el resto de trabajadores. Durante el segundo año (curso 2013-2014) el tiempo de permanencia en la empresa se incrementó, alternando un día a la semana en el centro educativo y cuatro días en la empresa.

Cada empresa participante ha designado a una persona como responsable-tutor del alumno, encargada de la supervisión de su formación y progreso. Esta labor se ha realizado en estrecha coordinación con el tutor del centro educativo. La evaluación de la formación ha sido llevada a cabo por el profesorado del centro educativo responsable de cada módulo, teniendo en consideración la valoración del tutor de la empresa.

El proceso de selección de candidatos se llevó a cabo mediante convocatoria pública y constó de dos fases:

– Primera fase: selección de los 20 candidatos con mejor expediente académico.
– Segunda fase: entrevista personal a los 20 candidatos seleccionados en la primera fase en la que se valoraron diferentes aspectos como la aptitud, motivación y capacidad de trabajo en equipo, el encontrarse en la franja de edad de 16 a 25 años sin una cualificación profesional previa, la disponibilidad horaria y de desplazamiento, y la experiencia laboral previa. En esta segunda fase participó en la comisión de selección una representación de las empresas.

Los alumnos seleccionados recibieron una beca de 400 euros al mes durante su estancia de formación en la empresa. Conforme al Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación, la Consejería se hizo cargo de los costes de la cotizaron a la Seguridad Social durante ese periodo. Para completar las coberturas, todos los participantes contaron con un seguro de responsabilidad civil durante el periodo de estancia en las empresas, suscrito y sufragado por la Consejería de Educación, Cultura y Turismo.

En el éxito de este proyecto, y de los que se han puesto en marcha posteriormente, ha sido clave la participación de las empresas. Para articular dicha colaboración, la Consejería estableció en 2012 un Convenio Marco de colaboración con la Federación de Empresarios de La Rioja para el desarrollo de proyectos de Formación Profesional Dual. Este convenio marco ha establecido las bases que han posibilitado el desarrollo de los distintos proyectos y que se han concretado en las respectivas adendas anuales.

Tras los resultados obtenidos con el primer proyecto, en el curso 2013-2014 se puso en marcha el segundo proyecto de Formación Profesional Dual en el ciclo formativo de Grado Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red en régimen dual y bilingüe en el Centro Educativo

Salesianos-Los Boscos de Logroño. Se trata del primer ciclo formativo en España que conjugó estos tres elementos (TIC + Dual + Bilingüe). Una de las novedades que presentó este proyecto respecto del anterior, fue la rotación del alumno por tres tipos de empresa diferentes, lo que le permitió poder adquirir una formación más completa en relación con todos los módulos formativos que comprende el ciclo. Para ello, los alumnos permanecieron un periodo de cuarenta días en una empresa de cada sector, rotando hasta cubrir los tres sectores siguientes:

- Sector de servicio de asistencia técnica (hardware y software).
- Sector de redes y seguridad.
- Sector de programación, bases de datos y web.

A los dos proyectos anteriormente citados hay que añadir los dos nuevos proyectos puestos en marcha este curso:

a. Proyecto de Formación Profesional Dual del ciclo formativo de Grado Medio de Instalaciones Frigoríficas y de Climatización en el IES Inventor Cosme García de Logroño.

b. Proyecto de Formación Profesional Dual y Bilingüe del ciclo formativo de Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones web en el CPC Sagrado Corazón de Logroño.

En el curso 2014-2015, por tanto, son cuatro los proyectos de Formación Profesional Dual implantados en La Rioja.

Resultados

Los principales resultados a destacar son:

- Alto índice de titulación de los alumnos participantes (de los 12 alumnos que iniciaron el primer proyecto, 9 obtuvieron el título, es decir, el 75 %).
- Reducción de las tasas de abandono de las enseñanzas de Formación Profesional, por la mayor motivación del alumnado.
- Mayor implicación real de las empresas en el proceso.
- Mayor y más rápida inserción laboral (el 70 % de los alumnos que han titulado en el primer proyecto experimental están trabajando a día de hoy).

Conclusiones

Los proyectos de Formación Profesional Dual llevados a cabo en La Rioja han demostrado que el modelo es válido para alcanzar los objetivos perseguidos (mayor motivación del alumnado, mayor inserción laboral, mayor implicación de las empresas). No obstante, la aplicación de este modelo no puede generalizarse ni debe considerarse sustitutiva del modelo ordinario de Formación Profesional, ya que cada sector y cada momento presenta unas características específicas que deben ser analizadas antes de abordar la puesta en marcha de un proyecto de Formación Profesional Dual.

El presente INFORME SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO culmina un ciclo de cuatro años que coincide con el mandato de la presidencia del Consejo Escolar del Estado, relativo a la legislatura 2011-2015. Los dos rasgos más generales del enfoque que comparten los INFORMES anuales correspondientes a este cuatrienio consisten, por un lado, en una separación nítida entre la parte descriptiva y la parte valorativa-propositiva; y, por otro, en la adopción para la parte descriptiva sobre la situación de la educación española de una aproximación de carácter sistémico que permite estructurar la multiplicidad de contenidos en torno a cuatro categorías: *inputs*, procesos, resultados y contexto.

Esos invariantes en la elaboración de dichos INFORMES han ido acompañados de un ordenado y laborioso proceso de participación de todos los sectores implicados en los órganos colegiados del Consejo –Ponencia de Estudios, Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, Comisión Permanente y Pleno–, como corresponde a la naturaleza y al significado del propio Consejo; proceso que ha ido enriqueciendo progresivamente la estructura fina de los INFORMES y su contenido.

El INFORME 2015 refleja una preocupación por los problemas básicos del sistema educativo español, por su clarificación a la luz de las evidencias empíricas que han sido puestas de manifiesto, analizadas y comparadas con la ayuda de indicadores objetivos y mediante una profundización en sus tendencias de fondo. Se trata con ello no solo de hacer más transparente el sistema educativo, sino de contribuir asimismo a la concienciación de todos los actores de la educación española sobre los retos que ésta tiene ante sí para el logro de un futuro mejor en los planos personal, social y económico.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO