

# INFORME SOBRE EL ESTADO Y SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ANDALUCÍA

Curso 2019/20

Borrador

3

## CALIDAD Y PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN

- 3.1. **LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**
    - 3.1.1. Procesos electorales en los Consejos Escolares de centro
    - 3.1.2. Entidades Colaboradoras de la Enseñanza
    - 3.1.3. Ayudas al fomento del asociacionismo activo
    - 3.1.4. Otros recursos y mecanismos de participación
  - 3.2. **CONVIVENCIA E IGUALDAD**
    - 3.2.1. Convivencia escolar y cultura de paz
    - 3.2.2. Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación
  - 3.3. **LOS CENTROS EN SU ENTORNO SOCIAL: EL PLAN DE APERTURA**
  - 3.4. **DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**
  - 3.5. **BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO**
  - 3.6. **PROCESOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA**
    - 3.6.1. Evaluación y autoevaluación de centros
    - 3.6.2. Evaluación de rendimientos Escolares
  - 3.7. **PROGRAMAS EDUCATIVOS**
    - 3.7.1. Programas educativos sujetos a la convocatoria
    - 3.7.2. Programa Escuelas Deportivas
  - 3.8. **TRANSICIONES Y RESULTADOS EDUCATIVOS**
  - 3.9. **LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**
- ANEXO 3. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA**

1 Buena parte de las transformaciones sobrevenidas a lo largo de las últimas décadas en el sistema  
2 educativo han venido impulsadas por dos grandes líneas de actuación -equidad y calidad- si bien el  
3 énfasis puesto en una u otra ha variado históricamente. Si en las últimas décadas del siglo XX el gran  
4 reto fue la generalización de la educación, orientando buena parte de los esfuerzos en la dirección de  
5 la equidad, desde comienzos del siglo XXI el imperativo de la calidad comenzó a imponerse como un  
6 necesario complemento de la igualdad de oportunidades. La propia Ley Orgánica de Educación  
7 expresa la necesidad de conciliar ambos principios, considerados como dos grandes objetivos de la  
8 educación: *“la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la  
9 educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones”*. En  
10 consonancia con ello, establece en su artículo 2 que: *“Los poderes públicos prestarán una atención  
11 prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la  
12 cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la  
13 investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de  
14 bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación  
15 educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación”*.

16 El escenario donde se concretan tales objetivos son los centros educativos, en su doble dimensión de  
17 espacios de aprendizaje y convivencia. Se trata de espacios plurales donde confluyen las demandas  
18 que impone el cambio social, se expresan las directrices de política educativa y se produce la  
19 interacción cotidiana entre profesorado, alumnado y madres y padres, que constituyen propiamente la  
20 comunidad educativa. La pluralidad de los centros educativos se deriva de la diversidad de las  
21 enseñanzas que se imparten y de las especificidades del alumnado al que se da servicio, ya sea por  
22 su edad, extracción socioeconómica y expectativas de formación. Su complejidad está, además, en  
23 estrecha relación con el creciente número de funciones encomendadas al servicio educativo y el  
24 mandato constitucional que establece para el conjunto del sistema y para cada una de sus unidades  
25 organizativas un funcionamiento basado en la participación de todos los sectores implicados.

26 Además de ello, todo sistema educativo abierto a su entorno social ha de hacerse eco de las nuevas  
27 necesidades de las familias, de las cambiantes destrezas que demanda la sociedad del conocimiento,  
28 así como del imperativo de convivir y comunicarse en un contexto pluricultural. El reflejo de estos  
29 nuevos factores modeladores del funcionamiento cotidiano de los centros requiere un importante  
30 esfuerzo de dotación de recursos humanos y materiales en servicios e infraestructuras -concretados  
31 en numerosos planes y programas- pero también de retos de formación y organización que afectan a  
32 las estructuras directivas y al conjunto del profesorado. En el presente capítulo se hace referencia a  
33 algunos de estos factores de calidad, abordándose en los siguientes aquellos otros que aparecen  
34 más estrechamente vinculados al principio de equidad.

## 1 **3.1. LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

2 La concepción de los centros educativos como comunidades de aprendizaje y convivencia -en las que  
3 la apertura y adecuación al entorno y la cooperación interna de los sectores implicados son  
4 condiciones imprescindibles para su funcionamiento- constituye una de las aportaciones más  
5 novedosas del actual sistema educativo. Pero el concepto de participación desborda, además, el  
6 estricto ámbito de los centros educativos, para convertirse en una herramienta al servicio de una  
7 política educativa orientada a la calidad. En relación con este principio, la Ley de Educación de  
8 Andalucía establece la *“autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como*  
9 *elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes”*. Con respecto a la  
10 participación, impulsa la colaboración efectiva de la sociedad y sus instituciones en el sistema  
11 educativo andaluz, haciendo extensiva la participación a otros agentes externos (entidades de  
12 voluntariado, asociaciones profesionales, empresariales y sindicales, medios de comunicación social);  
13 fomenta el asociacionismo especialmente entre los padres y madres y alumnado; por último, amplía  
14 los propios ámbitos de participación, al vincularla a la corresponsabilidad de las familias y demás  
15 agentes implicados en la educación. De ahí que la Ley defina entre sus objetivos básicos los  
16 siguientes:

17 *“p) Promover la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el*  
18 *proceso educativo de sus hijos e hijas, así como regular el régimen de funcionamiento de las*  
19 *asociaciones del alumnado y de las de padres y madres del alumnado, y favorecer la colaboración de*  
20 *las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado.*

21 *q) Promover la participación activa de los agentes sociales en el sistema educativo, con objeto de*  
22 *acercarlo al mundo productivo.”*

23 Con respecto a los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, establece un  
24 conjunto de disposiciones relativas a la participación del alumnado en los órganos colegiados, en el  
25 funcionamiento diario del centro y en la gestión de la convivencia. En lo relativo al profesorado y  
26 personal de administración y servicios, fomenta su participación en los órganos colegiados del centro  
27 y la participación de las asociaciones profesionales del profesorado en el sistema andaluz de  
28 formación permanente. Con respecto a las familias, regula su participación en el proceso de  
29 enseñanza y aprendizaje y en los órganos colegiados, estableciendo un conjunto de mecanismos de  
30 información, formación, gestión y corresponsabilidad, definiendo las figuras del “compromiso  
31 educativo” y del “compromiso de convivencia” (arts. 29 a 33).

### 32 **3.1.1. Procesos electorales en los Consejos Escolares de centro**

33 La representación de la comunidad educativa en los órganos de gobierno colegiados -el Consejo  
34 Escolar de centro o el Consejo de Centro en los Centros de Educación Permanente- se articula

1 mediante la fijación de unas cuotas de participación corporativa en su composición, que aseguran la  
2 representación del profesorado, alumnado y padres y madres, establecidas en el Decreto 544/2004,  
3 de 30 de noviembre. Su constitución y renovación se articula mediante procesos electorales que  
4 abarcan a todos los centros educativos y se celebran periódicamente. Hasta el año 2009 inclusive las  
5 convocatorias afectaban a los centros de nueva creación y aquellos a los que correspondía la  
6 renovación del 50% de sus miembros. En el año 2010 se estableció una nueva regulación de los  
7 mismos, en desarrollo del artículo 135 de la Ley de Educación de Andalucía, que queda recogida en  
8 los correspondientes Reglamentos Orgánicos para cada tipo de centro (Orden de 7 de octubre de  
9 2010, por la que se regula el desarrollo de los procesos electorales para la renovación y constitución  
10 de los Consejos Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad  
11 Autónoma de Andalucía, a excepción de los centros específicos de Educación Permanente de  
12 Personas Adultas). Una de sus principales novedades radica en que los consejos escolares dejan de  
13 renovarse por mitades para hacerlo en su totalidad cada dos años, simplificando así la gestión que  
14 realizan los centros docentes y favoreciendo la participación y renovación. Con objeto de fomentar y  
15 facilitar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, pero especialmente de las  
16 madres y padres, cuyo nivel de participación es tradicionalmente más bajo, la normativa electoral  
17 detalla el procedimiento para que las madres, padres y representantes legales del alumnado puedan  
18 participar en la votación enviando su voto a la correspondiente mesa electoral del centro por correo  
19 certificado o entregándolo a la persona titular de la Dirección del mismo antes de la realización del  
20 escrutinio.

21 Durante el periodo objeto de estudio no se celebraron elecciones de representantes en los Consejos  
22 Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de  
23 Andalucía, salvo en los de los centros de Educación Permanente de la Comunidad Autónoma de  
24 Andalucía. Dichos procesos electorales estuvieron regulados por la siguiente normativa:

- 25 • Resolución de 25 de septiembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la  
26 Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se establece el calendario para el  
27 desarrollo de las elecciones de representantes en los Consejos de Centro de Centros de  
28 Educación Permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía, para el curso 2019/20.  
29 (BOJA 09-10-2019).

### 30 **3.1.2. Entidades Colaboradoras de la Enseñanza**

31 Las madres y padres y el alumnado son los sectores que tradicionalmente han mantenido una pre-  
32 sencia institucional más discreta en la gestión de los centros y de la enseñanza en general. De ahí  
33 que la garantía de su participación efectiva dependa tanto de las competencias y representatividad  
34 que se le asignen en los órganos de gobierno de los centros como de la eficacia del nivel asociativo  
35 que sean capaces de alcanzar por sí mismos. En consonancia con ello, la Ley de Educación de Anda-  
36 lucía dedica también atención a las Asociaciones de padres y madres del alumnado y Asociaciones  
37 del alumnado, definiendo sus finalidades mínimas, estableciendo mecanismos más fluidos en su rela-

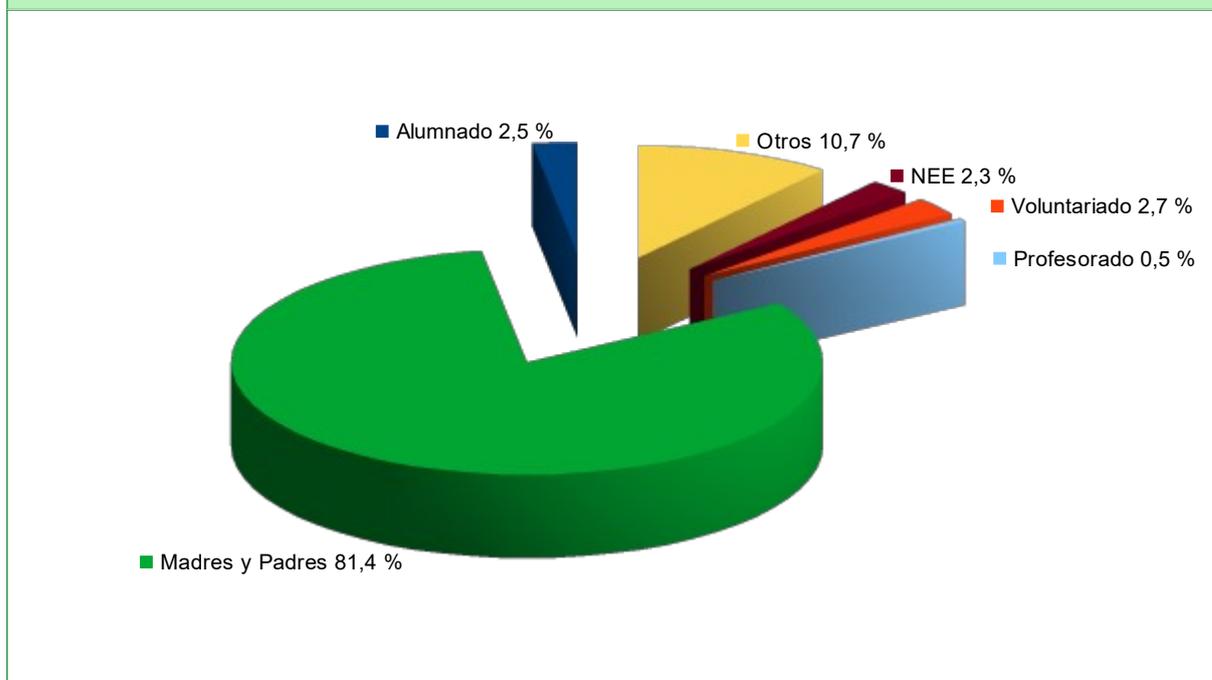
1 ción con los centros y ordenando la creación de un Censo de Entidades colaboradoras de la Ense-  
2 ñanza, en donde deben inscribirse para poder acceder a las ayudas públicas que concede la Conse-  
3jería de Educación. De acuerdo con el Decreto que desarrolló este precepto de la Ley (Decreto  
4 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñan-  
5za), constituye un registro voluntario no solo para las asociaciones del alumnado, profesorado y ma-  
6dres y padres, sino para los movimientos de renovación pedagógica, entidades de voluntariado en el  
7 ámbito educativo, asociaciones representativas del alumnado con necesidades específicas de apoyo  
8 educativo y cualesquiera otras que cumplan los requisitos de estar legalmente constituidas, tener per-  
9sonalidad jurídica, tener entre sus fines la colaboración en el ámbito educativo y carecer de ánimo de  
10 lucro.

11 Dicho censo entró en vigor en julio de 2009, teniendo naturaleza administrativa y carácter público y  
12 gratuito, de modo que puede acceder a sus asientos cualquier persona o entidad pública o privada sin  
13 más limitaciones que las establecidas en la legislación sobre protección de datos de carácter perso-  
14nal. Desde su puesta en funcionamiento ha ido creciendo de forma notable, de manera que en al año  
15 2020 son ya 4.115 las entidades que constituyen este censo. Se trata de entidades de muy variado  
16 signo, desde las asociaciones y federaciones que representan a integrantes natos de la comunidad  
17 educativa, pasando por aquellas que representan intereses de colectivos específicos (Necesidades  
18 educativas especiales, minorías étnicas, enfermedades raras), hasta aquellas otras que tienen unos  
19 objetivos más genéricos.

20 Su nivel de implantación se halla generalizado a toda Andalucía, distribuyéndose provincialmente de  
21 modo equivalente al propio alumnado no universitario, de tal modo que no existe ninguna provincia  
22 donde se produzca una asimetría entre su porcentaje de población escolar y su participación en el  
23 conjunto de entidades que supere los tres puntos porcentuales. Donde sí se produce un fuerte des-  
24 equilibrio es en su tipología de acuerdo con los sectores a los que representan, lo que hasta cierto  
25 punto es congruente con la estrecha vinculación de la mayor parte de estas asociaciones con la red  
26 de centros educativos. Con gran diferencia respecto a las demás, son las Asociaciones de madres y  
27 padres de alumnos las más numerosas, suponiendo casi el 81,4% de las entidades existentes. Con  
28 independencia de que esta participación evidencie un alto grado de implicación de madres y padres  
29 en sus respectivos centros educativos, tanto mayor cuanto menor es la edad de sus hijos e hijas, la  
30 propia estructura de estas asociaciones, directamente vinculadas a su respectivo centro educativo,  
31 así como las funciones que desempeñan y las subvenciones que reciben posibilita este alto número  
32 de entidades. Por el contrario, las asociaciones de alumnos, especialmente circunscritas a la Educa-  
33 ción Secundaria y a los IES, son muy escasas, estando reducidas a 101 (2,5%), de las que casi la mi-  
34 tad se ubican en la provincia de Málaga, lo que viene a indicar que el asociacionismo del alumnado  
35 tiene por delante un largo recorrido. Algo similar ocurre entre el profesorado, cuyas asociaciones ins-  
36 critas se reducen a 21, buena parte de las cuales son federaciones y asociaciones de ámbito regional  
37 radicadas en Sevilla. Donde sí ha producido un avance importante ha sido en la incorporación como  
38 agentes de apoyo educativo de muchas asociaciones y fundaciones de voluntariado, que ascienden a  
39 110 entidades, si bien son las que menor crecimiento han experimentado en el bienio 2018-2020. Mu-  
40 chas de estas entidades colaboran en los planes de los centros educativos, con diversas actividades

- 1 con el alumnado, familias, actividades de formación, proyectos intergeneracionales, o proyectos de
- 2 aprendizaje y servicios.
- 3 [vid. Anexo 3: cuadro 3.01]

3.01- CENSO DE ENTIDADES COLABORADORAS DE LA ENSEÑANZA (2020)



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Censo de Entidades colaboradoras de la enseñanza (consulta 2020)

#### 4 3.1.3. Ayudas al fomento del asociacionismo activo

5 Centrando la atención en aquellas entidades más vinculadas a la educación, la Ley de Educación de  
6 Andalucía establece un compromiso explícito para fomentar la creación y desarrollo de asociaciones,  
7 federaciones y confederaciones de asociaciones del alumnado y de padres y madres, entendiéndose  
8 que con ello se facilita que puedan continuar siendo un componente decisivo en el proceso de partici-  
9 pación y democratización, al potenciarlas como organizadoras de actividades y como plataformas  
10 para la participación activa en los órganos de gobierno.

11 Todo el conjunto de acciones de apoyo económico a la participación, así como otras orientadas a la  
12 lucha contra el absentismo escolar y la mediación, fueron objeto en su día de una unificación normati-  
13 va destinada a agilizar los trámites y encuadrar las actuaciones en una única convocatoria (Orden de  
14 15 de abril de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvencio-  
15 nes a entidades públicas, asociaciones del alumnado y de padres y madres del alumnado y otras enti-  
16 dades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación interculti-  
17 ral y absentismo escolar en Andalucía). Al amparo de la misma, se publicó en agosto de 2019 la con-  
18 vocatoria correspondiente al curso objeto de estudio (Resolución de 16 de julio de 2019, de la Direc-  
19 ción General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se efectúa  
20 la convocatoria pública para la concesión de subvenciones a entidades públicas, asociaciones del

1 alumnado y de padres y madres del alumnado y otras entidades privadas en materia de equidad, par-  
2 ticipación, voluntariado y coeducación en Andalucía para el curso 2019-2020), en la que no se ha pro-  
3 ducido un incremento sustancial de los fondos destinados a estas finalidades, aunque sí una redistri-  
4 bución interna entre las diferentes partidas de acuerdo con la cuantía máxima establecida:

5 Línea 1. Fomento de la participación de confederaciones y federaciones de asociaciones de  
6 madres y padres del alumnado en Andalucía, de ámbito superior al provincial. Las ayudas se  
7 conceden en función de la cuantía máxima destinada y el porcentaje de implantación de cada  
8 entidad en la enseñanza pública y concertada. En la convocatoria de 2019/20 la cuantía as-  
9 cendió a 735.399 euros, distribuyéndose de la siguiente forma: CODAPA: 655.812 euros;  
10 CONCAPA-ANDALUCÍA: 60.692 euros; CONFEDAMPA: 18.884 euros<sup>1</sup>.

11 Línea 6. Proyectos de coeducación de las asociaciones de madres y padres del alumnado de  
12 centros docentes sostenidos con fondos públicos para el fomento de la igualdad entre hom-  
13 bres y mujeres: 108.780 euros. Un total de 197 Asociaciones de Madres y Padres del Alum-  
14 nado recibieron subvenciones de entre 180 y 750 euros para el desarrollo de estas activida-  
15 des<sup>2</sup>.

16 Línea 9. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar  
17 altas capacidades o necesidades educativas especiales: 219.477 euros. Se concedieron sub-  
18 venciones a 8 federaciones y confederaciones (Síndrome de Down, Autismo, Parálisis cere-  
19 bral, discapacidad intelectual y/o del desarrollo, Plena Inclusión, Síndrome de Asperger, Altas  
20 capacidades, Personas sordas, TDAH)<sup>3</sup>.

21 Línea 10. Promoción del voluntariado a través de entidades sin ánimo de lucro y asociaciones  
22 de madres y padres del alumnado, en actividades complementarias y extraescolares en cen-  
23 tros docentes sostenidos con fondos públicos: 120.000 euros. Tales ayudas se distribuyeron  
24 finalmente entre 125 asociaciones, fundamentalmente las AMPA, que recibieron ayudas de  
25 entre 265 y 1.458 euros<sup>4</sup>.

### 26 3.1.4. Otros recursos y mecanismos de participación

1 <sup>1</sup>RESOLUCIÓN de 11 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que  
2 se conceden subvenciones para el fomento de la participación a confederaciones y federaciones de asociaciones de madres y padres del alum-  
3 nado en Andalucía durante el curso 2019/2020.

4 <sup>2</sup>RESOLUCIÓN de 16 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que  
5 se conceden subvenciones para la realización de proyectos de coeducación presentados por las asociaciones de madres y padres del alumnado  
6 de centros docentes sostenidos con fondos públicos para el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres para el curso 2019-2020.

7 <sup>3</sup>RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que  
8 se conceden subvenciones para la realización de actividades fuera del horario lectivo a federaciones y confederaciones de ámbito superior al  
9 provincial, de asociaciones específicas de madres, padres y familiares del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por  
10 presentar altas capacidades o necesidades educativas especiales, escolarizado en centros educativos sostenidos con fondos públicos, salvo los  
11 universitarios, para el curso 2019/2020.

12 <sup>4</sup>RESOLUCIÓN de 13 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que  
13 se aprueban subvenciones para la promoción del voluntariado a través de entidades sin ánimo de lucro y asociaciones de madres y padres del  
14 alumnado, en actividades complementarias y extraescolares en Andalucía durante el curso 2019/2020.

1 Desde años atrás, se han venido desarrollando estrategias por parte de la Consejería de Educación y  
2 Deporte para impulsar la participación de las familias y otros agentes sociales en los centros educati-  
3 vos, iniciativas que tuvieron concreción en su día a través del apoyo económico e institucional al aso-  
4 cionismo de padres y madres de alumnos, el fomento de su implicación en los consejos escolares,  
5 la firma de compromisos educativos y de convivencia, así como otras fórmulas de participación direc-  
6 ta en el funcionamiento cotidiano de los centros, como las figuras de delegados y delegadas de pa-  
7 dres y madres y las comunidades de aprendizaje. Como elementos de información y difusión de tales  
8 iniciativas, la Consejería de Educación y Deporte puso en marcha diversos recursos digitales, como el  
9 Portal Escuela de Familias y una voluminosa serie de guías y materiales de apoyo sobre estas temáti-  
10 cas.

11 El Portal **Escuela de Familias**, accesible desde la propia página web de la Consejería, constituye un  
12 canal de comunicación estable, cuyo contenido está especialmente dirigido a las familias, pero tam-  
13 bién a las AMPA, educadores y orientadores, estableciendo una guía común para un mismo objetivo.  
14 Como el propio portal señala en su presentación, se trata de que *“el tradicional proceso participativo  
15 entre los padres, madres o tutores y los centros educativos se amplíe eficientemente a través de nue-  
16 vos cauces y el acceso a nuevos recursos, para convertirse en valor añadido en forma de conoci-  
17 miento, información y orientación que sea útil en una realidad tan cambiante como la actual”*. Suminis-  
18 tra para ello información sobre diversas temáticas, que van más allá de la participación de las familias  
19 propiamente dicha, ofreciendo, por ejemplo, respuestas a las numerosas dudas sobre el desarrollo  
20 personal, educativo y emocional del alumnado joven, aportando orientaciones para las diferentes eta-  
21 pas educativas y ofertando talleres formativos, documentación específica, guías, información de inte-  
22 rés, experiencias concretas en centros educativos, etc. Resulta, por ello, un instrumento útil no solo  
23 para las AMPA, sino para los Departamentos de Orientación y el profesorado en general, contando  
24 además con la colaboración de otras Consejerías como Salud o Igualdad y Políticas Sociales para di-  
25 fundir y coordinar información. Durante el curso 2019/20 se continuó dotando de nuevos contenidos el  
26 Portal:

- 27 – Inclusión de nuevos contenidos relativos a la educación emocional y a los nuevos estilos edu-  
28 cativos.
- 29 – Celebración de diferentes talleres formativos y jornadas
- 30 – Inclusión de contenidos de interés publicados por otras Consejerías o entidades que colaboran  
31 con la enseñanza.

32 Una de las áreas incluidas en el portal es el programa de integración de competencias básicas en An-  
33 dalucía dirigido a las familias (PICBA familias), que constituye una experiencia inédita en el resto de  
34 Comunidades Autónomas y pretende unir a centros y familias en torno a esta temática, estableciendo  
35 una red de formación destinada a elaborar y compartir material específico sobre las competencias cla-  
36 ve y fortalecer con ello la mejora del éxito educativo. En concreto, el objetivo del Proyecto es la redac-  
37 ción de una Guía Didáctica sobre el currículo doméstico por parte de un grupo de trabajo de madres y  
38 padres asociados en las AMPA participantes y previamente formados, que pasarían a convertirse en  
39 futuros expertos en el currículo doméstico y podrían desarrollar formaciones en cadena e integrar el  
40 eje familia-comunidad en la propuesta de cambio educativo que lleva aparejada la incorporación de

1 las competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante los cursos 2016/17 y 2017/18  
2 se desarrolló la fase formativa del programa y una vez finalizada esta fase formativa, durante el pre-  
3 sente curso se llevó a cabo la difusión en la Comunidad Educativa de los resultados del programa “PI-  
4 CBA Familia”, con objeto de dar a conocer a otros padres y madres que no hayan participado de esta  
5 formación, los avances realizados para trabajar desde casa el desarrollo competencial del alumnado.

6 La red andaluza de **Comunidades de Aprendizaje** constituye una de las iniciativas de formación e  
7 intervención de la comunidad educativa en el entorno escolar más novedosas y recientes en este  
8 campo, si bien su implementación data de 2012<sup>5</sup>. Por Comunidad de Aprendizaje se entiende un pro-  
9 yecto de cambio de un centro educativo dirigido a la consecución del éxito educativo mediante la  
10 transformación social y educativa del centro y su entorno. En toda Comunidad de Aprendizaje desta-  
11 can dos factores claves para el aprendizaje: las interacciones y la participación de la comunidad. Las  
12 interacciones y consiguiente corresponsabilidad en los aprendizajes implican y desarrollan sentimien-  
13 tos de vinculación, colaboración y compromiso con la mejora. La participación de todos los agentes se  
14 lleva a cabo desde una interacción o diálogo igualitario, crítico y reflexivo, lo que supone reestructurar  
15 el funcionamiento y los canales de colaboración en el propio centro y su entorno. Se trata, en suma,  
16 de un proyecto de transformación social y cultural que afecta tanto al centro educativo como a su en-  
17 torno y va encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia. Su rasgo distintivo  
18 es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad, por lo que se contempla e integra,  
19 dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y vo-  
20 luntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del  
21 alumnado.

22 El conjunto de centros Comunidad de Aprendizaje forman la Red Andaluza de Comunidades de  
23 Aprendizaje, en la que pueden integrarse todos los centros sostenidos con fondos públicos tras solici-  
24 tar su reconocimiento en las correspondientes convocatorias<sup>6</sup>. En los inicios del curso 2015/16, la Red  
25 Andaluza “Comunidades de Aprendizaje” estaba constituida por 84 centros docentes de todos los ni-  
26 veles educativos, contando con la colaboración de 2.153 personas voluntarias, 151 entidades y aso-  
27 ciaciones, 6 universidades y 16 ayuntamientos. Esta se incrementó en el inicio del curso 2016/17 a 98  
28 centros reconocidos, pasando a ser 102 en el curso siguiente. En el arranque del curso 2018/19 cre-  
29 ció hasta 107, mientras que en el presente curso la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje  
30 está integrada por 118 centros docentes de todos los niveles.

---

<sup>5</sup>Véase Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”.

<sup>6</sup>En la convocatoria de 2019 un total de 12 centros obtuvieron la continuidad y 28 obtuvieron el reconocimiento por vez primera. En la convocatoria de 2020 un total de 26 centros obtuvieron la continuidad y 24 obtuvieron el reconocimiento por primera vez. Véase Resolución de 21 de junio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se reconoce a los centros como «Comunidad de Aprendizaje» y Resolución de 24 de junio de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, de los centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje»

## 1 3.2. CONVIVENCIA E IGUALDAD

### 2 3.2.1. Convivencia escolar y cultura de paz

3 La convivencia escolar, además de constituir una herramienta eficaz para facilitar las relaciones entre  
4 las personas, instituciones y sectores que forman la comunidad educativa, constituye de forma cre-  
5 ciente un factor de calidad en los procesos educativos, que pueden verse facilitados por la existencia  
6 de unas normas de convivencia explícitas y compartidas, así como por una gestión cotidiana y una  
7 acción continuada orientadas a la corrección de alteraciones y a la resolución pacífica de los conflic-  
8 tos. En Andalucía, estos compromisos se concretaron en su día mediante la promulgación de la Ley  
9 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz, que establece en su ar-  
10 tículo 2 una serie de medidas, entre las que cabe destacar:

- 11 1. *Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo*  
12 *con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en*  
13 *cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.*
- 14 2. *Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia,*  
15 *democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y*  
16 *educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.*
- 17 3. *Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de*  
18 *educación para la paz a escala local y nacional.*
- 19 4. *Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la*  
20 *paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores menciona-*  
21 *dos.*
- 22 7. *Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflic-*  
23 *tos, negociación y mediación.*

24 Por su parte, la LOE establece, entre los principios de la educación, “*La educación para la prevención*  
25 *de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbi-*  
26 *tos de la vida personal, familiar y social”* (art.1), al tiempo que reformula, entre los fines a los que se  
27 orientará el sistema educativo (art. 2), los siguientes:

- 28 *b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos*  
29 *y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las*  
30 *personas con discapacidad.*
- 31 *c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos*  
32 *de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*

1 La gestión de la convivencia en el contexto educativo y en el concreto ámbito de los centros requiere,  
2 en cualquier caso, de otras actuaciones e iniciativas que vayan más allá de las normas y de los procedi-  
3 mientos sancionadores establecidos. El carácter complejo de muchos fenómenos de violencia aconseja  
4 también la adopción de enfoques preventivos que, atendiendo a los numerosos factores asociados a los mismos,  
5 respondan a éstos con soluciones múltiples, contextualizadas y siempre desde una perspectiva educativa. La Comunidad Autónoma de Andalucía fue pionera en su día en la elaboración  
6 de una normativa específica sobre la convivencia escolar a través del Decreto 85/1999, por el que se  
7 regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes  
8 públicos y privados concertados no universitarios. En 2002 se puso en funcionamiento el Plan Andalu-  
9 luz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia (Orden de 25 de julio de 2002), con la finalidad  
10 de impulsar en los centros educativos los valores inherentes a la convivencia democrática. Dicho  
11 plan establece cuatro ámbitos pedagógicos de actuación: el aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la  
12 convivencia escolar y la prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos. Con respecto a  
13 la mejora de la convivencia escolar, define unos objetivos y diseña un conjunto de medidas que han  
14 guiado desde entonces los programas implantados y las actuaciones desarrolladas en este ámbito:  
15  
16

- 17 1. *Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes: Creación de Gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz; Formación del profesorado para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro; Programas de arbitraje y mediación de conflictos.*
- 18
- 19
- 20
- 21 2. *Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos de Cultura de Paz y No violencia, dirigidos a la prevención de la violencia.*
- 22
- 23 3. *Dotar a los centros docentes de medios y recursos que les permitan prevenir situaciones de violencia, ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejorar la seguridad de las*
- 24 *personas e instalaciones: figura del profesor/a mediador/a, mejora de la plantilla y disminución de*
- 25 *la ratio, mejora de las condiciones de seguridad del entorno de los centros escolares, asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado, fomentar la participación de los sectores de la comunidad*
- 26 *educativa en los centros, etc.*
- 27
- 28

29 Estas y otras iniciativas acabarían plasmadas normativamente en el Decreto 19/2007, por el que se  
30 adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la Convivencia en los centros  
31 educativos sostenidos con fondos públicos. Además de regular los planes de convivencia de los  
32 centros y protocolos de actuación para la detección y tratamiento de conflictos, recoge otras  
33 iniciativas, como la potenciación de las comisiones de convivencia, la dotación de la figura de  
34 delegado de padres y madres o la creación de aulas de convivencia para el tratamiento  
35 individualizado del alumnado. Tipifica las conductas en dos grupos (contrarias a las normas de  
36 convivencia y gravemente perjudiciales para la convivencia) y, con respecto a las medidas correctoras  
37 a aplicar, contempla su carácter educativo y recuperador. Asimismo, incluye diversas medidas de  
38 apoyo a los centros, como profesorado de apoyo y educadores sociales.

39 Con posterioridad a la entrada en vigor del mencionado Decreto, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre,

1 de Educación de Andalucía, se hizo eco de sus principios y contenidos, estableciendo en su artículo  
2 127 que el Proyecto Educativo de cada centro incluya un plan de convivencia. Además de ello, se  
3 regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo incluyendo, entre otras medidas,  
4 la suscripción de compromisos de convivencia: *“las familias del alumnado que presente problemas de  
5 conducta y de aceptación de las normas escolares podrán suscribir con el centro docente un  
6 compromiso de convivencia, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el  
7 profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna, y de colaborar en la  
8 aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como en el tiempo  
9 extraescolar, para superar esta situación”* (art. 32).

10 En desarrollo de la citada Ley, los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas Infantiles de segundo  
11 ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los  
12 centros públicos específicos de Educación Especial, así como los Institutos de Educación Secundaria  
13 (Decreto 328/2010, de 13 de julio, y Decreto 327/2010, de 13 de julio, respectivamente), regulan los  
14 derechos y deberes del alumnado y la colaboración y participación de las familias, estableciendo  
15 adicionalmente la posibilidad de crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del  
16 alumnado; por otra parte, regulan la constitución y el funcionamiento de la Comisión de convivencia  
17 del Consejo Escolar y se reconoce la figura de los delegados o delegadas de los padres y madres del  
18 alumnado.

19 Durante el curso 2010/11 la Consejería de Educación desarrolló y publicó la normativa reguladora de  
20 la figura de Delegados y Delegadas de Padres y Madres, el funcionamiento de las Aulas de  
21 Convivencia y los Compromisos Educativos y de Convivencia entre el centro y la familia. Al mismo  
22 tiempo, se concretó el marco específico para la elaboración del plan de convivencia de los centros y  
23 la actualización de los protocolos de actuación ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el  
24 profesorado o personal de administración y servicios, así como el maltrato infantil, conteniéndose todo  
25 ello en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la  
26 convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las  
27 familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. La misma fue parcialmente  
28 modificada mediante la Orden de 28 de abril de 2015, en la que se establece el Protocolo de  
29 actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz, intentando con ello actualizar  
30 las actuaciones ante nuevos fenómenos disruptivos o de violencia.

31 En el curso 2019-20 se puso en marcha un nuevo instrumento para evitar las situaciones de riesgo,  
32 desprotección y desamparo de la Infancia y Adolescencia en Andalucía (SIMIA): Orden de 30 de julio  
33 de 2019, por la que se aprueba y publica el instrumento para la valoración de la gravedad de las  
34 situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía  
35 (VALÓRAME), el cual ha sido diseñado para facilitar la ejecución de las competencias establecidas  
36 en los arts. 18, 22 y 23 de la Ley 1/1998, de 20 de abril, aportando criterios para la valoración de la  
37 existencia y la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo producidas en el seno familiar, así  
38 como para las correspondientes tomas de decisión. Persigue además agilizar el proceso de  
39 intervención y promover una mejor coordinación entre la Administración Local y Autonómica,

1 colaborando en la mejora de la calidad de la atención proporcionada a los niños, niñas y adolescentes  
2 y sus familias.

3 El uso del instrumento VALÓRAME se realizará de acuerdo a lo establecido en los artículos 6 y 7 del  
4 Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante  
5 situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (SIMIA)<sup>7</sup>.

6 En coherencia con esta amplia y detallada normativa, la Administración educativa andaluza se ha ido  
7 dotando progresivamente de unas estructuras organizativas y una red que atiende tres áreas de  
8 actuación interdependientes, como son la gestión de la convivencia en los centros, la promoción de la  
9 cultura de paz y la igualdad de género:

- 10 • **Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía**, creado mediante el Decreto  
11 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de  
12 Paz y la mejora de la Convivencia. Se trata de un órgano de carácter consultivo y de investi-  
13 gación, adscrito a la Consejería de Educación y autónomo en sus funciones. Está integrado  
14 por 36 vocales, que representan a todos los sectores (Administración, agentes sociales, pa-  
15 tronales de los centros, padres y madres, alumnado y personalidades de reconocido prestigio  
16 en esta materia, así como instituciones y entidades destacadas en la investigación en temas  
17 de paz y conflictos). Se halla dotado de un conjunto de atribuciones, entre las que destacan la  
18 propuesta de acciones efectivas para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la  
19 violencia, así como la elaboración de un informe anual sobre el estado de la convivencia y la  
20 conflictividad en los centros educativos. En la sesión celebrada en mayo de 2016 por el Con-  
21 sejo Rector del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía se presentó *Informe*  
22 *sobre el estado de la convivencia escolar en Andalucía*, último de los publicados hasta el mo-  
23 mento.
- 24 • **Comisiones Provinciales de seguimiento de la convivencia escolar**: constituidas en cada  
25 una de las Delegaciones Territoriales de Educación como órganos colegiados de coordina-  
26 ción y seguimiento, integradas por todos los Servicios de las respectivas Delegaciones con  
27 competencias en la materia, así como representantes sindicales y de los diferentes sectores  
28 de la comunidad educativa.
- 29 • **Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar**, se ubican en  
30 cada una de las Delegaciones Territoriales de Educación y están constituidos por dos miem-  
31 bros, que serán nombrados, por el procedimiento de libre designación, previa convocatoria  
32 pública, por la persona titular de la correspondiente Delegación Provincial de la Consejería de  
33 Educación, teniendo en cuenta los requisitos que se recogen en el artículo 44.3 del Decreto  
34 19/2007, de 23 de enero. Entre las funciones desarrolladas destacan la revisión de los planes  
35 de convivencia de los centros, a la vez que facilitar formación a las comisiones de convivencia  
36 de los Consejos Escolares. En el ámbito de la igualdad, estos Gabinetes deben procurar el

---

<sup>7</sup>Orden de 30 de julio de 2019, por la que se aprueba y publica el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (VALÓRAME).

1 tratamiento en los centros educativos de las medidas recogidas en el Plan de Igualdad de Gé-  
2 nero.

3 • **Sistema de formación del profesorado**, compuesto por 32 Centros del Profesorado (CEP).  
4 El III Plan Andaluz de formación del profesorado contempla entre sus líneas estratégicas de  
5 actuación y los ejes que las concretan, uno específico denominado “Convivencia e igualdad”,  
6 en virtud del cual se convocan actividades de formación. La resolución de 23 de julio de 2019,  
7 de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se  
8 determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas  
9 en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los pro-  
10 yectos de formación para el curso 2019/20, establece entre sus líneas generales una serie de  
11 medidas orientadas a una “*Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la di-*  
12 *versidad, convivencia e igualdad*”, tales como: la formación en los contenidos del Programa  
13 de Prevención del acoso y ciberacoso escolar (CONRED); actuaciones de sensibilización y  
14 prevención de la violencia de género; estrategias para la prevención, detección e intervención  
15 de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.

16 • **Sistema de Información Séneca**: recopila los datos relativos al estado de la convivencia en  
17 los centros educativos mediante el registro que hacen los propios centros de las incidencias  
18 por conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales  
19 para la convivencia, así como de las medidas correctoras impuestas. Constituye, por ello, una  
20 fuente de información muy fiable y valiosa para orientar las medidas que puedan ponerse en  
21 marcha desde las distintas instancias de la administración educativa. Durante el curso  
22 2019/20, un total de 96.022 alumnos y alumnas incurrieron en algún tipo de conducta de las  
23 tipificadas como leves, lo que supone un 7,9% del alumnado total matriculado. Buena parte  
24 de ellas estuvieron relacionadas con la perturbación del normal desarrollo de las actividades  
25 de clase (27,4%), seguidas a corta distancia por las actuaciones incorrectas hacia algún  
26 miembro de la comunidad educativa, especialmente compañeros y compañeras de clase  
27 (24,7 %), así como por la falta de colaboración sistemática en la realización de actividades e  
28 impedir o dificultar el estudio de los compañero y compañeras de clase (16,7% y 12,7%  
29 respectivamente). Este conjunto de actuaciones, que inciden en el clima de trabajo en clase,  
30 superan los 2/3 de las conductas detectadas. Por el contrario, las restantes conductas (faltas  
31 injustificadas de puntualidad y de asistencia a clase, conductas contrarias al Plan de  
32 Convivencia no incluidas en art. 20 o daños en instalaciones o documentos del centro o en  
33 pertenencias de algún miembro) no suponen conjuntamente ni un 19% de las registradas,  
34 afectando al 1,5% del alumnado matriculado.

35 En cuanto a las conductas de carácter grave, se registraron un total de 39.932, implicando a  
36 un 3,3% del alumnado matriculado. Una parte considerable de las mismas están  
37 relacionadas con la reiteración, que afecta en torno al 1% del alumnado matriculado y  
38 constituyen el 22,8% de las conductas graves registradas. La siguen en importancia las

1 agresiones físicas (16,3%) y las injurias y ofensas (14,8%), que en suma afectan a casi  
2 14.500 alumnos y alumnas.

3 Otro dato importante que nos muestra este sistema, es que los alumnos varones son los  
4 protagonistas mayoritarios de estas conductas contrarias a la convivencia (ya sean leves o  
5 graves), en una proporción que oscila entre el 75 y 92%.

6 Con respecto a las correcciones aplicadas a estas conductas, las más utilizadas en relación  
7 con las faltas leves es el apercibimiento por escrito o la amonestación oral, que se produce en  
8 el 61% de los casos. Le siguen en importancia el recurso al aula de convivencia (10,4%) y la  
9 suspensión de la asistencia al centro o a una determinada clase de 1 a 3 días (ambas  
10 suponen el 13,7%). En cuanto a las correcciones aplicadas a las conductas de carácter  
11 grave, se aplica mayoritariamente la suspensión del derecho de asistencia al centro entre 4 y  
12 30 días (65,8%), así como a determinadas clases durante el mismo periodo (16,7%), siendo  
13 muy minoritario el recurso al cambio de grupo o de centro, que afectan al 0,9% de las  
14 conductas graves.

15 [\[vid. Anexo 3: cuadros 3.02.A y 3.02.B\]](#)

- 16 • **Inspección Educativa:** a partir del curso 2019/20 entra en vigor un nuevo Plan General de  
17 Actuación de la Inspección Educativa (Orden de 19 de julio de 2019, por la que se establece  
18 el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el periodo 2019-  
19 2023), cuyos principales objetivos son los siguientes:
- 20 - Garantizar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los distintos secto-  
21 res de la comunidad educativa a partir del asesoramiento, información y orientación sobre la  
22 normativa vigente.
  - 23 - Supervisar y evaluar a los centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema  
24 educativo para la mejora de su organización y funcionamiento, de sus planes y programas, de  
25 la práctica docente, de la función directiva y del resto de elementos que contribuyan a la me-  
26 jora de la calidad y equidad del sistema educativo, siendo su último fin el éxito educativo.
  - 27 - Detectar e impulsar la divulgación de las buenas prácticas desarrolladas y acreditadas en los  
28 centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema educativo, así como de las  
29 innovaciones educativas.
  - 30 - Trasladar a la Administración educativa información relevante sobre los recursos, procesos y  
31 resultados del sistema educativo con el fin de facilitar la toma de decisiones.
  - 32 - Impulsar la formación, el desarrollo profesional y reconocimiento de la Inspección Educativa  
33 para la mejora del ejercicio de sus funciones.
  - 34 - Implantar un enfoque de gestión basado en procesos con el fin de responder de manera ade-  
35 cuada a las nuevas necesidades y realidades de los destinatarios de las actuaciones de la  
36 Inspección Educativa.

1 - **Responsables de la coordinación del Plan de Igualdad y la coeducación en los centros**  
2 **educativos y Consejos Escolares:** todos los centros docentes cuentan con un profesor o  
3 una profesora responsable de la coordinación de las actuaciones en materia de coeducación,  
4 con la finalidad de colaborar con los Consejos Escolares, equipos directivos, departamentos  
5 de coordinación didáctica y equipos de ciclo para implementar el Plan de Igualdad en sus res-  
6 pectivos centros. Del mismo modo, los Consejos Escolares designan una persona, con forma-  
7 ción en igualdad de género para promover medidas educativas transversales, que fomente la  
8 igualdad real y efectiva en la comunidad educativa.

9 - **Atención directa y respuesta a la ciudadanía en temas de convivencia:** La Consejería  
10 gestiona un servicio telefónico gratuito para la información y asesoramiento sobre convivencia  
11 escolar, así como un buzón de sugerencias, ubicado en el Portal de Convivencia. Del mismo  
12 modo, cuenta con un teléfono específicamente dedicado a la atención de la asistencia jurídica  
13 para el profesorado.

14 • **Portal de Convivencia y Portal de la Igualdad:** integrados en la página web de la Conseje-  
15 ría de Educación, ofrecen toda la información relacionada con las actuaciones que se impul-  
16 san para promoción de la convivencia, la cultura de paz y resolución de conflictos, así como  
17 en materia de igualdad, coeducación y prevención de la violencia de género. Ambos portales  
18 vienen contabilizando más de 100.000 visitas por curso escolar. El portal de la convivencia  
19 constituye un espacio virtual que divulga las experiencias educativas más significativas en  
20 materia de convivencia, ofrece publicaciones y materiales de apoyo y aspira a constituir ser  
21 un punto de encuentro de toda la comunidad educativa en torno a esta temática. Además de  
22 los recursos formativos e informativos, cuenta con un valioso mecanismo de detección y ayu-  
23 da, como es en buzón de sugerencias, que facilita la participación de la comunidad educativa  
24 recogiendo información, consultas, quejas o sugerencias relacionadas con la convivencia es-  
25 colar. La atención y respuesta a las consultas es inmediata y garantiza una comunicación di-  
26 recta entre la Administración y la comunidad educativa. Este buzón funciona como correo  
27 electrónico del Servicio de Convivencia e Igualdad para la atención y asesoramiento sobre  
28 convivencia escolar atendido por personal técnico.

29 Tales instituciones, ya sean externas a los centros educativos o integradas orgánicamente en  
30 el funcionamiento cotidiano de los mismos, promueven planes, redes, figuras y actuaciones  
31 diversas y estables, entre las que cabe destacar las siguientes:

32 • **Plan de Convivencia del centro:** De acuerdo con el Decreto 19/2007, los centros educativos  
33 han de definir su propio modelo de convivencia mediante la elaboración de un Plan que reco-  
34 ja el diagnóstico de la situación concreta del centro, los objetivos específicos a alcanzar, las  
35 normas que lo regularán y todas las actuaciones tendentes a la mejora de la convivencia, pre-  
36 vención de la violencia y resolución pacífica de los conflictos, incluyendo la concreción de las  
37 necesidades de formación de los miembros de la comunidad educativa en esa materia. Su

1 contenido se explicita de modo más detallado en los Reglamentos Orgánicos de los centros  
2 (Decreto 328/2010, art. 22, y Decreto 327/2010, art. 24), donde se especifica que debe incluir  
3 al menos:

- 4 .a. Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada  
5 en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- 6 .b. Normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los dis-  
7 tintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que de-  
8 tecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían.
- 9 .c. Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- 10 .d. Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- 11 .e. Medidas a aplicar para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos planteados.
- 12 .f. Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación, promoviendo  
13 su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- 14 .g. Procedimiento de elección y funciones del delegado o delegada de padres y madres del  
15 alumnado existente en cada grupo, entre las que se incluirá la de mediación.
- 16 .h. La programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en el ámbito  
17 de la convivencia.
- 18 .i. Las estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan de conviven-  
19 cia del centro en el marco de su proyecto educativo.
- 20 .j. El procedimiento para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno.
- 21 .k. El procedimiento para la recogida de las incidencias en materia de convivencia en el Siste-  
22 ma de Información Séneca.

23 • **Plan de Igualdad:** Como se señala más adelante, el II Plan Estratégico de Igualdad de Género  
24 en Educación 2016-2021 ha venido a continuar el impulso de las políticas educativas de promo-  
25 ción de la igualdad, coeducación, prevención de la violencia de género y respeto a las diferencias  
26 en cuanto a modelos de familia, orientación sexual o identidad de género, manteniendo la obliga-  
27 toriedad de contar con un Plan de Igualdad en los centros educativos.

28 • **Delegados y delegadas de madres y padres del alumnado:** Constituye una modalidad relevan-  
29 te y novedosa de participación de las familias en el proceso educativo y de implicación y la coordi-  
30 nación entre las familias y los centros, mediante el desarrollo de las funciones que la normativa  
31 les atribuye<sup>8</sup>. Esta figura se encuentra plenamente consolidada en los centros de Educación In-  
32 fantil y Primaria, siendo más escasas en los IES. Entre sus principales funciones cabe destacar:  
33 la de representar e implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas; asesorar a  
34 las familias en el ejercicio de sus derechos y obligaciones, y dar traslado de sus inquietudes al tu-  
35 tor o tutora; colaborar en el desarrollo de las actividades programadas por el centro para las fami-

<sup>8</sup>Véase Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

- 1 lias, así como en tareas de mediación, facilitando el diálogo y la resolución pacífica de los conflic-  
2 tos.
- 3 • **Compromisos de convivencia**, diseñados con el objetivo de establecer mecanismos de coordi-  
4 nación y colaboración entre familias y profesorado para la prevención de posibles problemas de  
5 convivencia.
  
  - 6 • **Protocolos de actuación**: Los centros educativos disponen de protocolos de actuación que facili-  
7 tan y regulan la respuesta a situaciones de especial complejidad, que se recogen en la Orden de  
8 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adop-  
9 tan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos  
10 públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijas e  
11 hijos. Los mismos suministran orientaciones precisas de actuación para la comunidad educativa,  
12 con el objetivo de garantizar el bienestar de toda la comunidad educativa en los ámbitos de la  
13 convivencia escolar y la igualdad de género. Dichos protocolos se han ido actualizando desde en-  
14 tonces, estando vigentes en el curso 2018/19 los siguientes: Protocolo de actuación en supuestos  
15 de acoso escolar; Protocolo de actuación en caso de maltrato infantil; Protocolo de actuación ante  
16 casos de violencia de género en el ámbito educativo; Protocolo de actuación en caso de agresión  
17 hacia el profesorado o el personal no docente; Protocolo de actuación sobre identidad de género;  
18 Protocolo de actuación ante situaciones de ciberacoso.  
19 Por su parte, el protocolo de actuación con el alumnado con posibles problemas  
20 o trastornos de conducta está recogido en las Instrucciones de 20 de abril de 2012, de la Direc-  
21 ción General de Participación e Innovación Educativa.
  
  - 22 • **Mediación escolar**: ejercida por los propios alumnos y alumnas nombradas para ello; esta figura  
23 se ha venido generalizando en los centros como herramienta de gran utilidad en los procesos de  
24 resolución pacífica de conflictos.
  
  - 25 • **Aulas de convivencia**, que proporcionan atención educativa mediante tareas de reflexión, reco-  
26 nocimiento de su responsabilidad y restauración de la convivencia, al alumnado que, como con-  
27 secuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se vea privado de su dere-  
28 cho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas.
  
  - 29 • **Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”**: La Red inició su andadura en el curso 2002/03 con  
30 el desarrollo de Proyectos «Escuela: Espacio de Paz», fruto del Plan Andaluz de Educación para  
31 la Cultura de Paz y No violencia (Orden de 25 de julio de 2002). Su finalidad es compartir recur-  
32 sos, experiencias e iniciativas de los centros que la integran, para la mejora de la convivencia es-  
33 colar a través de la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en el ejer-  
34 cicio de la tolerancia, libertad, justicia, la inclusión social y la igualdad de género. Los centros  
35 adheridos a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» pueden elegir diferentes modalidades  
36 de participación (proyecto unicentro o intercentro) y seleccionar diferentes ámbitos de actuación  
37 (el aprendizaje de una ciudadanía democrática, mediante la educación en valores; la educación

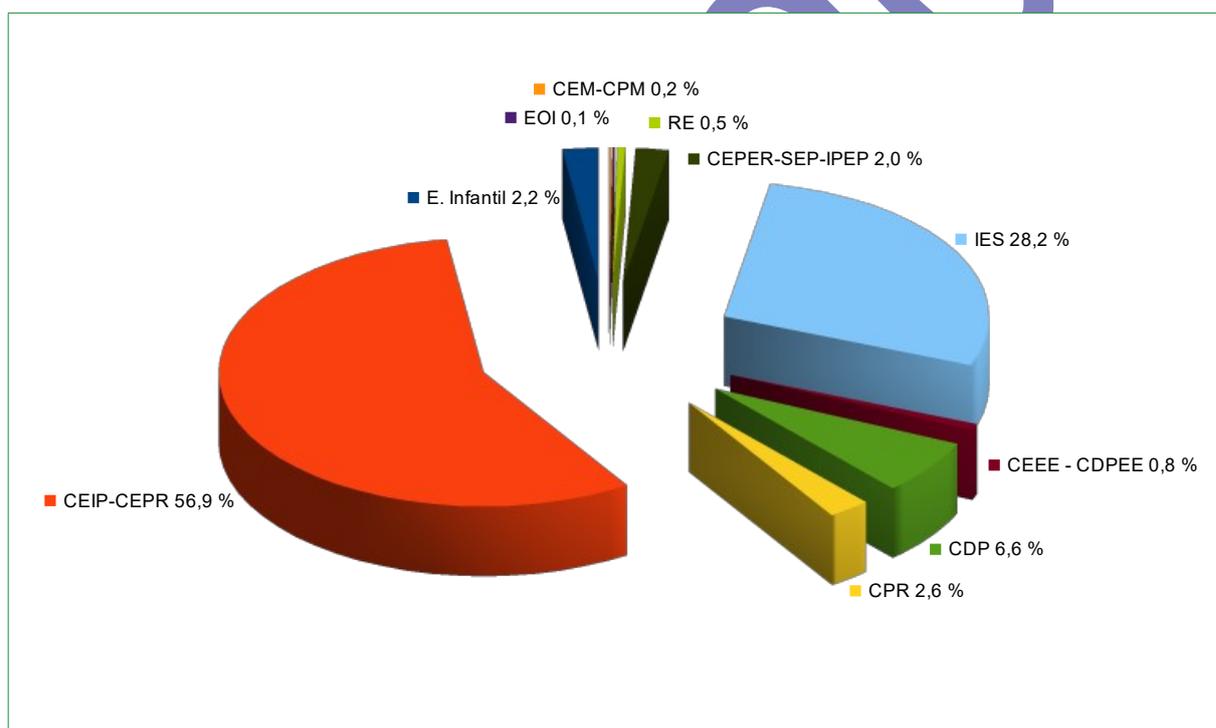
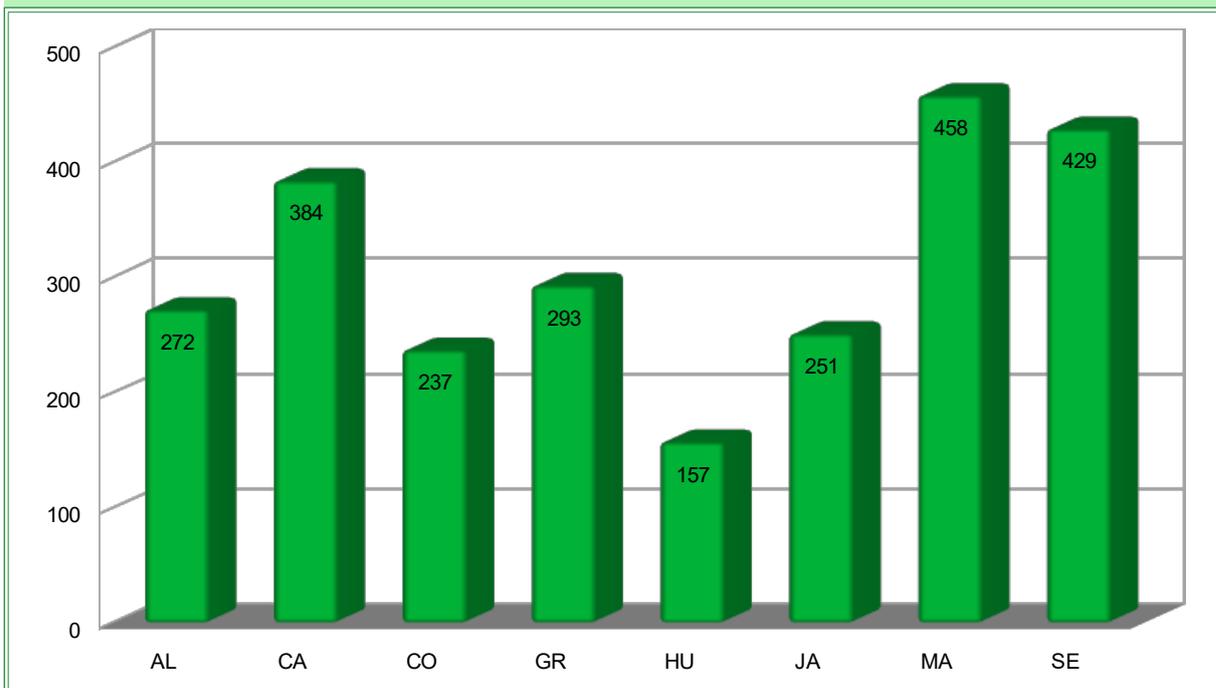
1 para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia es-  
2 colar mediante la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia). De ahí su  
3 estrecha relación con las estrategias para mejorar el clima de convivencia.

4 Las sucesivas convocatorias de Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” han permitido densificar  
5 progresivamente una red que se apoya en una coordinación regional y ocho gabinetes  
6 provinciales de asesoramiento sobre convivencia escolar. En el curso 2019/20 esta red ha  
7 experimentado un ligero retroceso del -0,8% respecto a 2018/19, situándose en 2.481 los centros  
8 adheridos. De ellos, 1.891 correspondían a proyectos de un solo centro y los 590 restantes se  
9 agrupaban en proyectos intercentros. Buena parte de la red la forman centros de enseñanzas de  
10 Régimen General (97,2%), de tal modo que los adheridos al programa suponen ya el 39,7% del  
11 total de centros existentes en este Régimen de enseñanzas. Entre ellos, los más numerosos son  
12 los colegios públicos de E. Primaria y E. Infantil, que es donde el trabajo preventivo adquiere  
13 mayor importancia; el número de colegios adscritos a estas enseñanzas ascendía en este curso a  
14 1.475, suponiendo casi el 60% de los centros adheridos. Por contraste, la implicación de los  
15 centros concertados es más modesta, ascendiendo a 172 los acogidos al programa, un 6,9% del  
16 censo total. El segundo tipo de centro en importancia lo conformaban los 699 IES (28%), cuya  
17 población escolar es la que más acusa los conflictos de convivencia.

18 Considerando en exclusiva los centros destinados a enseñanzas de Régimen General, donde se  
19 sitúan la casi totalidad de los inscritos en la red, su distribución de acuerdo con la titularidad arroja  
20 notables diferencias, como se ha comentado, entre la participación pública y privada. En el curso  
21 2019/20 los centros privados en régimen de concierto de enseñanza ascendían a 1.872  
22 instituciones, de las que solo 172 formaban parte de la red “Escuela: espacio de paz”. Por su  
23 parte, los centros públicos de ERG ascendían a 3.727 en ese curso, de los que 2.174 (58,3%)  
24 participaban en la red. Hay que considerar, sin embargo, algunas circunstancias que matizan la  
25 diferencia observable en los niveles de participación: una parte considerable de los centros  
26 privados son en realidad centros destinados a impartir el primer ciclo de E. Infantil, donde no está  
27 establecido este programa; abstrayendo este conjunto, la red de centros privados concertados  
28 quedaría reducida a 555, ascendiendo la densidad al 29,6%, en tanto que en los centros públicos  
29 si situaría en el 74,6%.

30 Su distribución provincial ofrece al mismo tiempo algunas singularidades. La totalidad de los  
31 centros andaluces de ERG, con independencia de su titularidad, participan en la red en un 39,7%,  
32 lo que supone una densidad muy estimable, pero que oscila provincialmente entre un mínimo del  
33 29,4% en Sevilla y un máximo del 49,4% en Cádiz. Por encima de la media andaluza se sitúan,  
34 así, todas las provincias a excepción de Córdoba, Huelva y Sevilla.

35 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.03\]](#)



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Centros inscritos en la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz" 2019-2020. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/>. Elaboración propia

- 1 • **Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+):** Una parte de los centros
- 2 que componen la anterior red cuentan con un status diferenciado, al estar reconocidos como
- 3 Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). La Orden de 11 de abril de
- 4 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Es-
- 5 cuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Pro-
- 6 motores de Convivencia Positiva (Convivencia+), actualizó el catálogo de los que efectiva-
- 7 mente contaban con proyectos en marcha, precisando su funcionamiento y estructura y, por

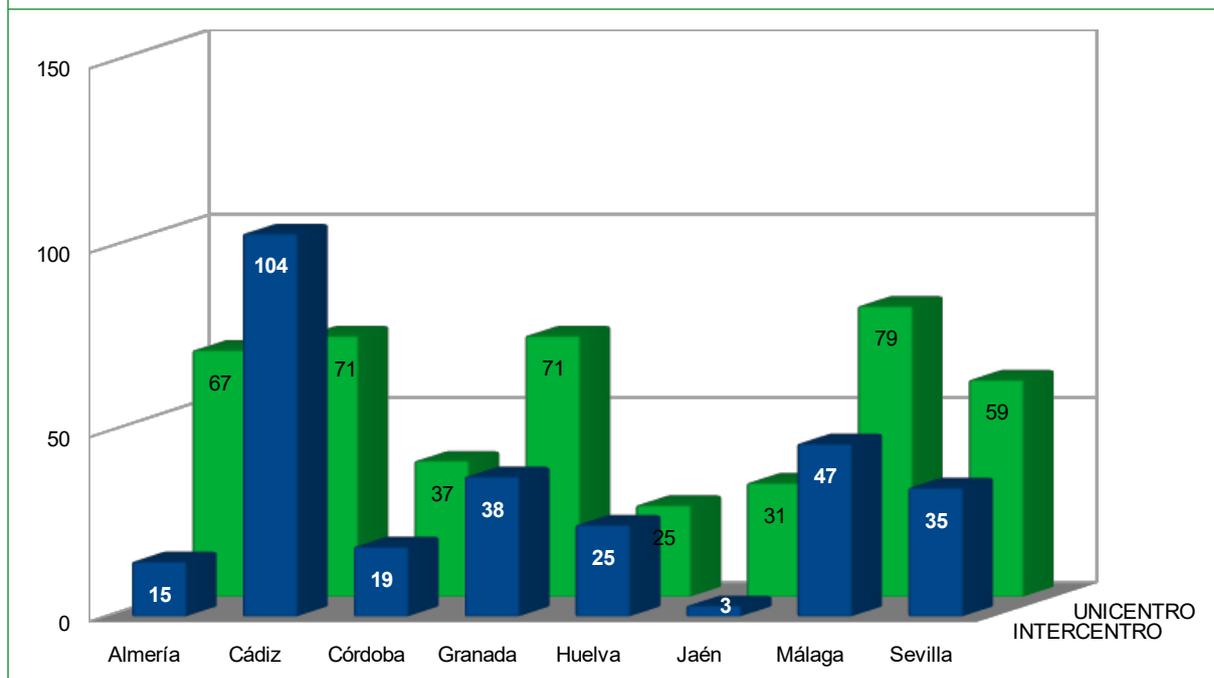
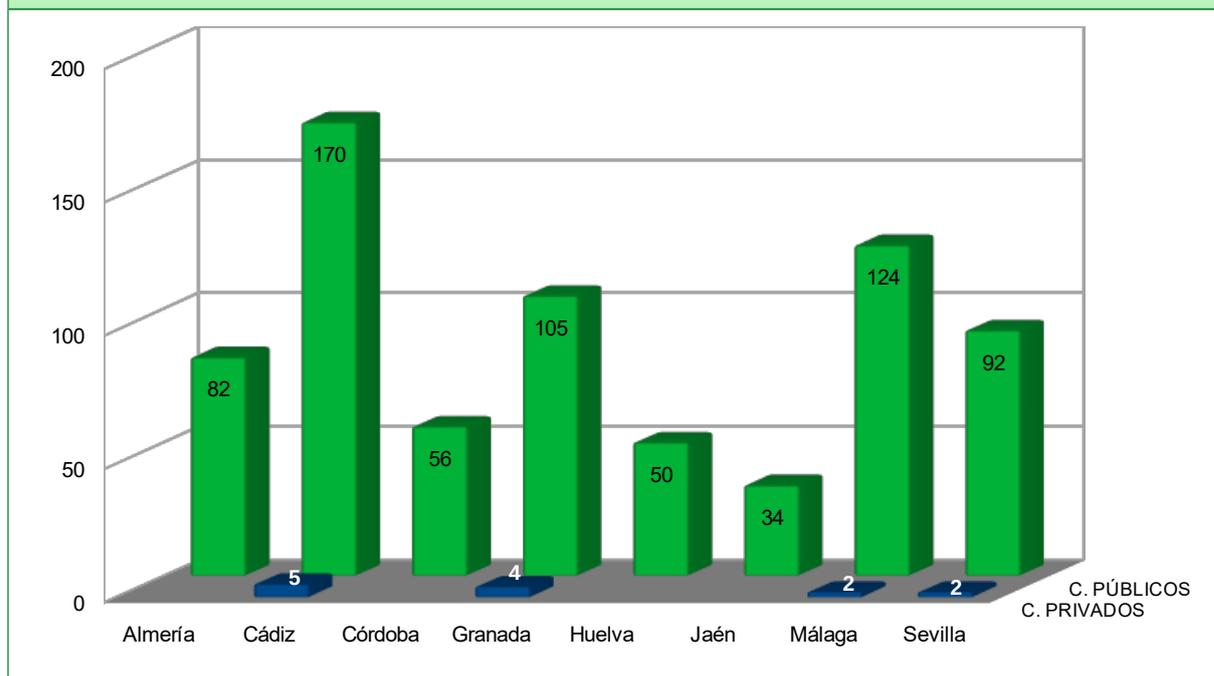
1 último, arbitrando medidas de estímulo e impulso a su actividad, tales como el reconocimiento  
2 como centros promotores de convivencia positiva, que lleva aparejada la concesión de 3.000  
3 euros para cada proyecto. Esta figura incorpora una evaluación sistemática, precisándose  
4 tres informes de valoración positiva por parte de la Inspección educativa, del Gabinete provin-  
5 cial de asesoramiento a la convivencia escolar y de la Asesoría de formación del profesorado,  
6 para que desde la Dirección General competente se les otorgue anualmente este reconoci-  
7 miento. En la selección se valoran el nivel de logro de los objetivos de mejora pretendidos y la  
8 atención a las necesidades detectadas, los progresos efectuados en el ámbito de la conviven-  
9 cia, la implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, el carácter innovador  
10 de la experiencia y la posibilidad de su difusión y aplicación a otros centros educativos. Aque-  
11 llos que obtienen tal distinción han de desarrollar medidas y actuaciones para la mejora de  
12 sus planes de convivencia desde diversos ámbitos (gestión y organización del propio centro,  
13 impulso de la participación del conjunto de la comunidad educativa, promoción de la convi-  
14 vencia mediante el desarrollo de valores, actitudes, hábitos y habilidades, prevención de si-  
15 tuaciones de riesgo, intervenciones paliativas ante conductas contrarias a la convivencia o la  
16 restauración de la convivencia, entre otros). Del mismo modo, deben asumir el cumplimiento  
17 de compromisos de mejora, estableciendo indicadores de evaluación de la convivencia que  
18 permitan valorar la eficacia de las actividades desarrolladas, así como realizar su seguimien-  
19 to, elaborando anualmente una Memoria de participación.

20 En la primera convocatoria, realizada en el curso 2010/11, solicitaron el reconocimiento y la  
21 ayuda económica correspondiente un total de 458 de los 1.058 centros inscritos en la Red  
22 Andaluza «Escuela: Espacio de Paz», siendo finalmente 421 los que lo obtuvieron. Desde  
23 entonces, su número ha ido creciendo moderadamente hasta alcanzar en el curso 2019/20 los  
24 726. De ellos, los centros públicos son mayoritarios en la obtención de este reconocimiento,  
25 ascendiendo a 713. Por otra parte, su distribución por etapas es relativamente más equitativa que  
26 la red Escuela: Espacio de Paz, ya que los colegios de E. Infantil y Primaria disminuyen su  
27 presencia hasta el 53,3%, correspondiendo en torno al 36% a centros de Secundaria y el 10,3%  
28 restante a otros tipos de centros (E. de Régimen Especial y F. Permanente).

29 La distribución provincial revela, por otra parte, una fuerte concentración de los centros  
30 beneficiarios en las provincias de Cádiz y Málaga, donde se ubican conjuntamente el 41,6% de  
31 ellos; particularmente en Cádiz se localizan 175 de los 726 centros (24,1%), debido  
32 probablemente al peso que tienen los proyectos intercentros, que acogen a la mitad de ellos, con  
33 una proporción muy superior a la media andaluza.

34 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.04\]](#)

### 3.04- CENTROS RECONOCIDOS COMO PROMOTORES DE CONVIVENCIA POSITIVA. Curso 2019/20



Fuente: Resolución de 14 de diciembre de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se reconocen centros docentes pertenecientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), durante el curso 2019/2020.

- 1 • **Premios y reconocimientos:** En el curso 2009/10 se instituyeron unos premios a la promo-
- 2 ción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar<sup>9</sup>, diseñados con el objetivo de dar a cono-
- 3 cer las mejores prácticas que, en este ámbito, se estaban llevando a cabo en los centros edu-
- 4 cativos y que se convocan anualmente. Distinguen a centros docentes sostenidos con fondos

<sup>9</sup>Véase Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regula la concesión de los Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar en Andalucía. Resolución de 9 de septiembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se establece la convocatoria de los Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar en Andalucía para el curso escolar 2019-2020.

1 públicos ubicados en Andalucía que destaquen por su labor en la promoción de la Cultura de  
2 Paz, la mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.  
3 Las Comisiones Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar son las encargadas  
4 de proponer las candidaturas de los centros que consideren merecedores de este reconoci-  
5 miento, siendo la Consejería de Educación la que convoca a un jurado para el estudio y valo-  
6 ración de las candidaturas, haciendo explícitos en su fallo los méritos que concurren en los  
7 centros premiados. En el curso 2019/20 continuaron convocándose, otorgándose dos prime-  
8 ros premios, dotados con 1.500 euros cada uno, así como dos segundos premios de 1.750  
9 euros a repartir (875 euros a cada centro), dos terceros con 500 euros cada uno y tres men-  
10 ciones honoríficas, estas últimas sin dotación económica. Este reconocimiento alcanzó a cin-  
11 co centros de Primaria e Infantil y cuatro de Secundaria, dotándose conjuntamente con 5.750  
12 euros.

13 • **Programas en colaboración:** En el programa Hábitos de Vida Saludable (Creciendo en  
14 Salud en educación infantil, especial y primaria y Forma-Joven en educación secundaria) par-  
15 ticipan la Consejería de Educación, la Consejería de Salud, el Instituto Andaluz de la Juven-  
16 tud y otras instituciones y agentes sociales, como Ayuntamientos y asociaciones de madres y  
17 padres, con el objetivo de promocionar hábitos de vida saludable entre los y las adolescentes  
18 y jóvenes, mediante actuaciones que se desarrollan a través de asesorías de información y  
19 formación atendidas por equipos de profesionales. Aborda distintas temáticas que inciden de  
20 modo más o menos directo en la convivencia: educación socioemocional, estilos de vida salu-  
21 dable, sexo y relación entre iguales, uso positivo de las TIC, prevención de drogodependen-  
22 cias. A tal programa se encontraban adheridos 2.712 centros en el curso 2019/20, participan-  
23 do en el mismo en torno a 882.000 alumnos y alumnas y casi 70.000 docentes. Asimismo la  
24 Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha venido colaborando habitualmente con  
25 el Ministerio del Interior para el desarrollo del Plan Director para Convivencia y Mejora de la  
26 Seguridad Escolar, organizado en torno a reuniones informativas de la comunidad educativa  
27 con expertos y expertas policiales para hablar de los problemas de seguridad que más preo-  
28 cupan y buscar soluciones, así como charlas al alumnado sobre problemas de seguridad que  
29 les afectan como colectivo: acoso escolar, drogas y alcohol, bandas juveniles, riesgos de in-  
30 ternet, violencia de género, etc.

### 31 **3.2.2. Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación**

32 La Consejería de Educación viene acometiendo tradicionalmente diferentes actuaciones para favore-  
33 cer el desarrollo integral entre los alumnos y las alumnas desde la perspectiva de la igualdad de gé-  
34 nero. Un primer hito en estas actuaciones lo constituyó la aprobación en noviembre de 2005 del Plan  
35 de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación. Mediante Orden de 15 de mayo de 2006, la Con-  
36 sejería de Educación reguló las actuaciones y medidas previstas en su aplicación y desde el curso  
37 2006/07 se pusieron en marcha un gran número de actuaciones en este ámbito.

1 El I Plan de Igualdad experimentó un nuevo impulso a raíz de la promulgación de la Ley 17/2007, de  
2 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promo-  
3 ción de la igualdad de género en Andalucía y, en concreto, como consecuencia de lo contenido en la  
4 Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia  
5 de género. La Ley de Educación de Andalucía recoge esa experiencia coeducativa para trazar un  
6 conjunto más amplio de iniciativas en este campo, estableciendo dos principios que afectan de modo  
7 directo a las dimensiones de convivencia e igualdad (artículo 4):

8 *e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema*  
9 *educativo.*

10 *f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y*  
11 *del profesorado y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se*  
12 *produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o*  
13 *situación económica y social.*

14 Por su parte, la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en An-  
15 dalucía establece la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema  
16 educativo (art. 4.13) y desarrolla en su Título II diversas medidas para su promoción en la enseñanza  
17 no universitaria, haciéndose eco de principios y actuaciones ya contemplados en el I Plan de Igual-  
18 dad. Como complemento de la anterior, la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de preven-  
19 ción y protección integral contra la violencia de género, establece en lo referente a las medidas de  
20 sensibilización y prevención en materia de violencia de género, la participación de la Consejería de  
21 Educación en la elaboración del Plan integral de sensibilización y prevención. Como desarrollo de la  
22 Ley 12/2007, en 2010 se aprobó el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en An-  
23 dalucía (2010-2013), que contiene una línea de actuación directamente vinculada con la educación.  
24 De nuevo en 2013, la Junta de Andalucía presentó el Pacto Andaluz por la Igualdad de Género, don-  
25 de se explicita una línea de trabajo -"Educación y coeducación"- que establece diversas propuestas  
26 de actuación.

27 A raíz de la experiencia acumulada y de las novedades normativas habidas desde el año 2005, en fe-  
28 brero de 2016 entró en vigor el II Plan de Igualdad de Género en Educación, que es el actualmente vi-  
29 gente (Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan  
30 Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021). Respecto al anterior plan, la nueva es-  
31 trategia incorpora el principio de paridad, al tiempo que refuerza las medidas orientadas a la preven-  
32 ción y erradicación de la violencia contra la mujer y a evitar discriminaciones por identidad y orienta-  
33 ción sexual, modelo de familia o formas de convivencia. Asimismo, incorpora otras que inciden en la  
34 cultura que sustenta la desigualdad, especialmente la tradicional socialización diferenciada, estable-  
35 ciendo medidas y actuaciones concretas para continuar profundizando, desde una perspectiva de gé-  
36 nero, en los Planes de Centro, en los materiales y en el currículo, buscando la implicación de toda la  
37 comunidad educativa. Entre las previsiones concretas destaca la creación de la Red Andaluza de  
38 Centros Igualitarios y Coeducativos, que aglutinará a los colegios e institutos que lideren experiencias  
39 en este ámbito, y la habilitación de un sistema de registro y seguimiento de los casos de violencia de

1 género, incluyendo tanto las nuevas formas de acoso o abuso sexual a través de las redes sociales  
2 como todo tipo de agresiones sexistas, homófobas o contra las personas transexuales.

3 De acuerdo con ello, los centros deben elaborar planes de igualdad específicos e incorporar sus obje-  
4 tivos en los de convivencia y los de orientación y acción tutorial, así como en las programaciones di-  
5 dáticas. Asimismo, la Consejería de Educación trasladará al profesorado, a las empresas editoriales  
6 y a los consejos escolares instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curricu-  
7 lares, con el fin de garantizar su carácter igualitario y la visibilización de la diversidad sexual y de mo-  
8 delos familiares. Respecto a la violencia contra las mujeres, se dispone que el Plan de Igualdad de  
9 Género de cada centro incluya medidas para reforzar la educación sobre relaciones afectivas entre  
10 adolescentes, al tiempo que, en aquellos centros que escolarizan población de riesgo, se promuevan  
11 iniciativas de formación y sensibilización.

12 Al margen de estas novedades, permanecen buena parte de las medidas ya implantadas en el plan  
13 de 2005, entre ellas las vinculadas a la utilización de lenguaje no sexista; eliminación de las desigual-  
14 dades provocadas por la socialización diferenciada; formación específica al profesorado y a las fami-  
15 lias; fomento de las prácticas educativas no discriminatorias, y enseñanza de los conocimientos rela-  
16 cionados con las responsabilidades familiares, el cuidado de las personas dependientes y otras ta-  
17 reas tradicionalmente asignadas al ámbito femenino. Los centros continúan así contando con respon-  
18 sables de coeducación seleccionados entre el profesorado, cuya dedicación se considera como méri-  
19 to para la promoción profesional.

20 En lo relativo a las estructuras organizativas y planes de actuación, ya se he hecho referencia a varias  
21 de ellas al abordar la convivencia escolar, con la que mantiene estrechas relaciones, si bien el conjun-  
22 to de entidades y actividades específicas es más numeroso. Para una información detallada sobre la  
23 gestión del Plan de Igualdad, actuaciones curriculares, protocolos de actuación sobre identidad de gé-  
24 nero en el sistema educativo andaluz, actividades de formación del profesorado en materia de igual-  
25 dad de género, premios “Rosa Regás”, proyectos de investigación e innovación educativa, actividades  
26 organizadas por las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos en materia de coeducación, estu-  
27 dios de evaluación, publicaciones de materiales educativos y programas y actuaciones del Instituto  
28 Andaluz de la Mujer en el ámbito de la coeducación durante el curso escolar 2019/20, se remite al *In-*  
29 *forme sobre la situación de la coeducación y la prevención de la violencia de género en los centros*  
30 *educativos de Andalucía 2019-2020*, aprobado por el Consejo Escolar de Andalucía en sesión plena-  
31 ria de 9 de diciembre de 2021.

### 1 3.3. LOS CENTROS EN SU ENTORNO SOCIAL: EL PLAN DE APERTURA

2 El Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, estableció en su día un con-  
3 junto de servicios y ayudas orientados a facilitar la conciliación, ampliando con ello las tradicionales  
4 funciones de los centros docentes públicos. Con este nuevo abanico de prestaciones -concretadas  
5 organizativamente en el denominado Plan de Apertura de Centros- se trató de promover que los cen-  
6 tros educativos ofrecieran a su alumnado y a las familias una jornada escolar completa más amplia  
7 que la estrictamente lectiva, dando con ello respuesta a la creciente demanda de servicios de apoyo  
8 educativo o complementarios, algunos ya existentes y otros de nueva creación, tales como el come-  
9 dor escolar, la atención al alumnado a partir de las siete y media de la mañana (aula matinal) o una  
10 batería de actividades extraescolares susceptibles de desarrollarse en horario de tarde. La Orden de  
11 6 de mayo de 2002, por la que se regula la ampliación del horario de los centros docentes públicos  
12 dependientes de la Consejería de Educación, dispuso el inicio de la experiencia y estableció desde el  
13 curso 2002/03 la puesta en marcha de estos servicios mediante sucesivas convocatorias.

14 El denominado Plan de Apertura se dirige a aquellos centros que voluntariamente y por acuerdo pre-  
15 vio de su Consejo Escolar deseen acogerse a él, dependiendo su aprobación de la demanda existen-  
16 te en la comunidad educativa del centro y del proyecto presentado. El proyecto elaborado por cada  
17 centro y aprobado en su caso por la Administración educativa ha de contemplar, entre otros aspectos,  
18 el diseño y puesta en marcha de las distintas actividades, su gestión, la implicación de la comunidad  
19 educativa, los potenciales usuarios, el presupuesto de ingresos y gastos, y, en definitiva, la viabilidad  
20 del servicio o servicios que plantean poner en marcha, ya que los centros disponen de autonomía  
21 para implantar solo aquellos que respondan a las necesidades concretas de su entorno.

22 La adecuada gestión del plan implicaba un esfuerzo compartido, que para los centros era de naturale-  
23 za organizativa y para la Administración educativa suponía una sustancial inversión, dado que, ade-  
24 más del correspondiente incremento de gasto corriente para atender su progresiva implantación, hu-  
25 bieron de contemplarse inversiones en infraestructuras y equipamientos para su adecuado desenvol-  
26 vimiento en los centros, financiadas a través del Plan Mejor Escuela.

27 Los cambios organizativos y de horario que implicó la implantación del Plan de Apertura en la dinámi-  
28 ca de los centros autorizados aconsejó la elaboración de unas directrices, contenidas en la Orden de  
29 27 de mayo de 2005, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las medidas contem-  
30 pladas en el plan de apoyo a las familias andaluzas relativas a la ampliación del horario de los centros  
31 docentes públicos y al desarrollo de los servicios de aula matinal, comedor y actividades extraescola-  
32 res. La disposición vino a establecer que su organización y funcionamiento se incluyan preceptiva-  
33 mente en el Plan Anual de Centro y fijó los horarios, sistema de financiación y condiciones en que se  
34 ofertan los servicios.

35 Desde entonces, el Plan ha experimentado diversas actualizaciones en cuanto a ámbito de influencia  
36 y sistemas de gestión. En el año 2009 se hicieron necesarias algunas modificaciones para adaptarse a

1 la nueva situación creada por la ampliación del Decreto de apoyo a las familias y la integración del pri-  
2 mer ciclo de la E. Infantil en el área de competencia de la Consejería de Educación. La aprobación del  
3 Decreto 59/2009, de apoyo a las familias andaluzas, así como del Decreto 149/2009, de 12 de mayo,  
4 por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil, hicieron nece-  
5 sario abordar la adaptación de los precios vigentes y sus bonificaciones a los citados preceptos; asi-  
6 mismo, se determinaron los supuestos en los que la prestación de los servicios sería gratuita. Por su  
7 parte, la Orden de 3 de agosto de 2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la en-  
8 señanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públi-  
9 cos, así como la ampliación de horario, tuvo por objeto unificar la normativa reguladora existente so-  
10 bre estos servicios y adaptarla a la ampliación del horario de los centros establecida en el Decreto  
11 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y jornada escolar en los centros docentes,  
12 que establece en su artículo 13 la posibilidad de que dichos centros puedan ampliar su horario de  
13 modo que estén abiertos todos los días de la semana y todos los meses del año excepto agosto.

14 Como puede observarse, el marco normativo en el que se habían desarrollado hasta ese momento  
15 las actuaciones relacionadas con los servicios complementarios era muy amplio y de desigual anti-  
16 güedad (Decreto 192/1997 sobre regulación del comedor escolar; Decreto 137/2002, de apoyo a las  
17 familias andaluzas; Decreto 301/2009, sobre regulación del calendario y jornada escolar, entre otras,  
18 así como sus correspondientes Órdenes de desarrollo), sustentándose en algunas cuestiones en dis-  
19 posiciones anteriores a la entrada en vigor de la Ley de Educación de Andalucía. Esta dispersión nor-  
20 mativa, así como la experiencia acumulada en la aplicación de los servicios complementarios, aconse-  
21 jaron la elaboración de un texto único que unificara todas las disposiciones aplicables a los servi-  
22 cios complementarios de la enseñanza, procediendo a revisar parcialmente su organización, funcio-  
23 namiento y gestión. Con este motivo se publicó el Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regu-  
24 lan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así  
25 como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de An-  
26 dalucía fuera del horario escolar, desarrollado poco después en la correspondiente Orden<sup>10</sup>.

27 Las transformaciones que en el contexto escolar ha introducido el Plan de Apertura han contribuido a  
28 facilitar en los centros sostenidos con fondos públicos mayores cotas de equidad y calidad, al tiempo  
29 que han supuesto una respuesta eficiente a demandas generalizadas entre las familias. Desde el cur-  
30 so 2002/03, momento de arranque, el número de colegios e IES que implantaron total o parcialmente  
31 los servicios creció de modo acelerado, hasta alcanzar en el curso 2007/08 a 1.801 centros educati-  
32 vos. Desde entonces el ritmo de incorporaciones se suavizó (lo que puede indicar que el servicio ya  
33 es lo suficientemente denso y está cada vez más ajustado a las necesidades existentes), aun así, du-  
34 rante los siguientes cursos no solo se han producido incorporaciones de centros que lo implantan por  
35 primera vez, sino que otros muchos que ya contaban con Plan de Apertura, pero sin tener activos to-  
36 dos sus servicios, han ido ampliando su oferta, contribuyendo así a una mayor densificación de la red  
37 de servicios complementarios. Si en el curso 2008/09 se incorporaron 148 nuevos centros y otros 103  
38 ampliaron sus servicios, ascendiendo el número de autorizados a 1.949, durante el curso siguiente la  
39 red experimentaría otra notable aceleración, pasando a englobar 2.162 centros y estabilizándose des-

<sup>10</sup>Orden de 27 de marzo de 2019, por la que se modifica la Orden de 17 abril de 2017, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar.

1 de entonces. Durante el curso 2013/14, el número total de los que habían incorporado al menos uno  
2 de los tres servicios alcanzaba los 2.126, si bien se había incrementado el catálogo de servicios ofre-  
3 cidos por cada centro y se había procedido a la externalización en un centro cercano de aquellos de  
4 otros que no contaban con un mínimo de usuarios viable.

5 Estas tendencias se han mantenido desde entonces, de tal modo que en el curso 2019/20 los centros  
6 que ofrecían algún tipo de los servicios mencionados se han incrementado hasta los 2.458 (59 cen-  
7 tros nuevos con respecto al curso anterior). El servicio de aula matinal continuó su progresivo creci-  
8 miento, ascendiendo a 1.611 los centros que lo ofertaban. Del mismo modo, el comedor escolar conti-  
9 nuó su evolución positiva, contando ya 1.994 centros con este servicio. Por el contrario, las que han  
10 frenado su crecimiento han sido las actividades extraescolares, que se mantienen estables y se en-  
11 cuentran implantadas en 2.006 centros (manteniéndose el mismo número que el curso anterior).

12 El detalle de los datos de cobertura permite la aproximación a algunas características territoriales y  
13 tipológicas de la red implantada. En primer lugar, y como es lógico, el Plan de Apertura ha beneficiado  
14 especialmente a los centros de Educación Infantil y Primaria, que eran los que más lo demandaban y  
15 donde algunos de estos servicios cobran pleno sentido. No puede obviarse, de todos modos, el peso  
16 de tales centros en el conjunto de la red educativa; pero aun así, la implantación del Plan de Apertura  
17 tiene en ellos mayor significación que en Secundaria, donde un porcentaje mucho menor de su red  
18 educativa hace uso de ellos, concentrándose la demanda en el comedor escolar. Buena parte de los  
19 centros realizan una prestación directa de los servicios, lo que significa que los proporcionan en el  
20 propio centro, sin necesidad de que el alumnado tenga que trasladarse a otro para hacer uso de ellos.  
21 Solo en el caso de unos 274 centros, que cuentan con unas ratios de usuarios muy bajas o carece de  
22 las infraestructuras adecuadas, se proporcionan estos servicios de modo externo, recurriendo a otro  
23 centro próximo, lo que es habitual en el caso del comedor. Tales características se detallan con ma-  
24 yor extensión en el capítulo 4.

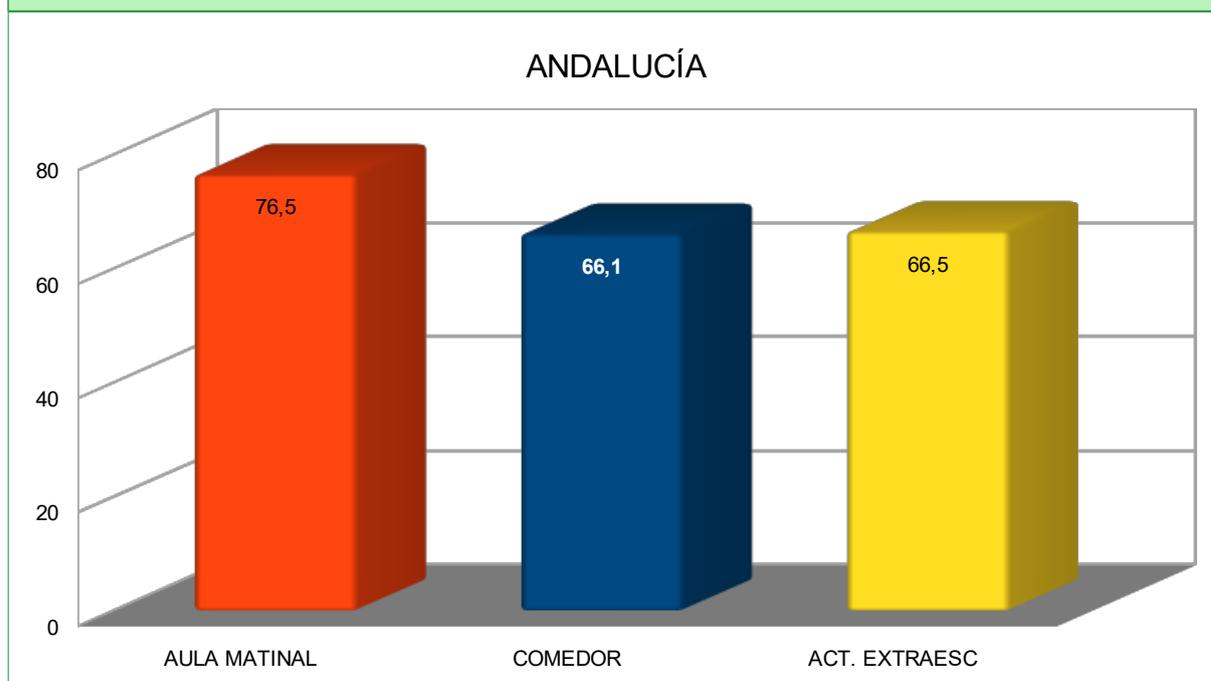
25 [\[vid. Anexo 4: cuadro 4.46\]](#)

26 Por su parte, la distribución territorial está resultando cada vez más homogénea, adaptándose al volu-  
27 men de las correspondientes poblaciones escolares y al medio rural o urbano preponderante, si bien  
28 con las especificidades propias de cada provincia. Los datos relativos al nivel de implantación de es-  
29 tos servicios durante el curso 2019/20<sup>11</sup> permiten comprobar que se ha alcanzado para el conjunto de  
30 Andalucía un nivel de cobertura alto, tanto en lo relativo a la red territorial como en el volumen de  
31 alumnado usuario; en el caso del aula matinal, un 76,5% de los centros educativos públicos ofertaban  
32 este servicio; el comedor alcanzaba en ese curso un nivel de implantación del 66,1%, ligeramente por  
33 debajo del que posee la oferta de actividades extraescolares (66,5%). Si analizamos en retrospectiva,  
34 se observa que entre los cursos 2008/2009 y 2019/20 el crecimiento global de la red fue de un 26,1%.

35 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.05\]](#)

---

<sup>11</sup> Véase Consejería de Educación y Deporte, *La Educación en Andalucía. Curso 2019/2020. Datos y cifras*, pp. 24-25 Los datos suministrados en esta publicación, que se recogen en el [cuadro 3.05] difieren en cuanto al número de centros autorizados con los recogidos en el [cuadro 4.46].



(\*) Implantación: Porcentaje del total de centros educativos públicos que ofertan los servicios.

Fuente: Consejería de Educación y Deporte, *La Educación en Andalucía. Curso 2019/20. Datos y cifras*, pp. 24-25

1 Con respecto a la evolución de cada uno de estos servicios en concreto, el relativo al comedor se co-  
 2 menta en el capítulo cuatro dedicado a Equidad, dada la doble naturaleza que ostenta. En lo que se  
 3 refiere al aula matinal, aunque teniendo también una dimensión compensatoria, al facilitar la concilia-  
 4 ción en aquellas familias donde ambos cónyuges trabajan y garantizar una correcta escolarización en  
 5 las primeras etapas educativas, contribuye también eficazmente a mejorar la calidad de la enseñanza  
 6 y el logro de unos mayores niveles de éxito educativo. El aula matinal se halla implantada de lunes a  
 7 viernes en centros de Educación Infantil y Primaria, comenzando a funcionar a las 7.30 horas de la  
 8 mañana, con una programación de actividades no regladas hasta el inicio del horario lectivo (9 horas),  
 9 adaptándose a buena parte de los horarios laborales. De ahí que el número de centros que oferta el  
 10 servicio creciera rápidamente, pasando de 215 a 1.484 entre el inicio de la experiencia en 2002/03 y  
 11 el curso 2010/11, momento en que contaba con algo más de 83.000 usuarios; aunque la crisis econó-  
 12 mica subsiguiente incidió puntualmente en la demanda, observable en el retroceso del año 2014/15,  
 13 ha vuelto a recuperarse desde entonces, ascendiendo a 1.813 los centros que lo ofertaban en el cur-  
 14 so 2017/18, dando servicio a más de 132.000 alumnas y alumnos, de los que un 67% cursaban estu-  
 15 dios de E. Primaria y el resto correspondía a la etapa de E. Infantil. De ahí que la densidad de alum-  
 16 nado usuario, en relación con la matrícula total, sea ligeramente más alta en E. Primaria (154 por  
 17 cada mil alumnos y alumnas matriculados) que en E. Infantil (124).

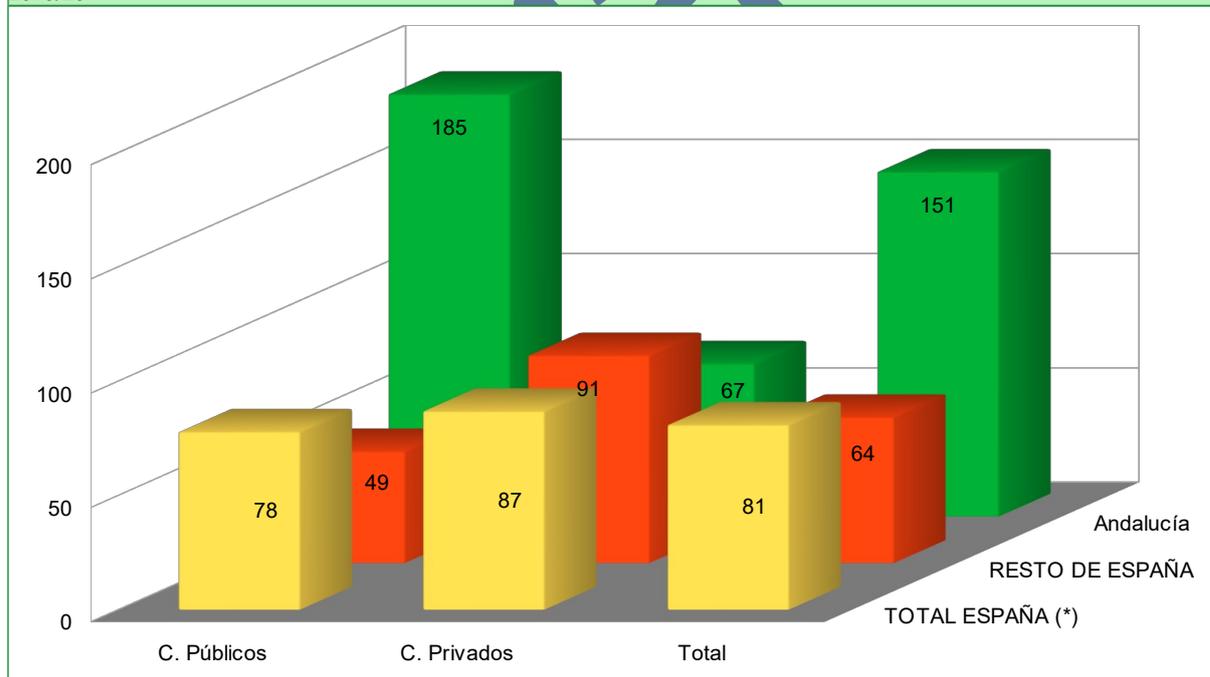
18 Teniendo en cuenta que la asistencia al aula matinal es cambiante y puede ser puntual, no resulta fá-  
 19 cil precisar el número real de alumnos que la usan en cada momento y la continuidad de los mismos a  
 20 lo largo del curso escolar. Lo que sí resulta evidente es que el servicio está dando respuesta a una  
 21 necesidad ampliamente compartida por muchas familias y debiera continuar implantándose en el ma-  
 22 yor número posible de centros educativos sostenidos con fondos públicos, ya sean de titularidad pú-

1 blica o privada. De acuerdo con los datos relativos al curso 2019/20, los usuarios de aula matinal en  
 2 centros de titularidad pública ascendían a más de 121.000 alumnos y alumnas, lo que suponía un  
 3 18,5% de la población escolar correspondiente a la Educación Infantil y Primaria. Si comparamos esta  
 4 densidad con la propia de otras comunidades españolas, donde se producen niveles muy diversos de  
 5 cobertura, podemos comprobar que en todos los casos los niveles son más bajos, le siguen Asturias  
 6 y Madrid (con un 14,3% y un 13,1% respectivamente). Otro dato complementario que manifiesta la  
 7 alta densidad alcanzada en los centros públicos es la participación del alumnado andaluz en el total  
 8 de la población escolar española que hace uso de este servicio, al suponer un 50,6% de la misma.

9 La asimetría observable en lo que se refiere a los centros públicos se produce también en los de titu-  
 10 laridad privada, aunque en sentido inverso. El peso del alumnado andaluz en la población escolar es-  
 11 pañola que recibe este servicio en los centros privados se reduce al 12,5%, arrojando una ratio de  
 12 solo 67 usuarios y usuarias por cada 1.000 alumnos y alumnas matriculados, inferior a la media espa-  
 13 ñola (87) y más aún a la del resto de las comunidades autónomas (91). El hecho viene a indicar el ca-  
 14 rácter eminentemente público que tiene este servicio en Andalucía y la conveniencia de una mayor  
 15 implantación en centros de titularidad privada, aunque hay que reseñar que en los últimos cursos se  
 16 ha producido un aumento significativo en cuanto a los centros privados que ofertan este servicio en  
 17 nuestra comunidad autónoma.

18 [vid. Anexo 3: cuadros 3.06 y 3.07]

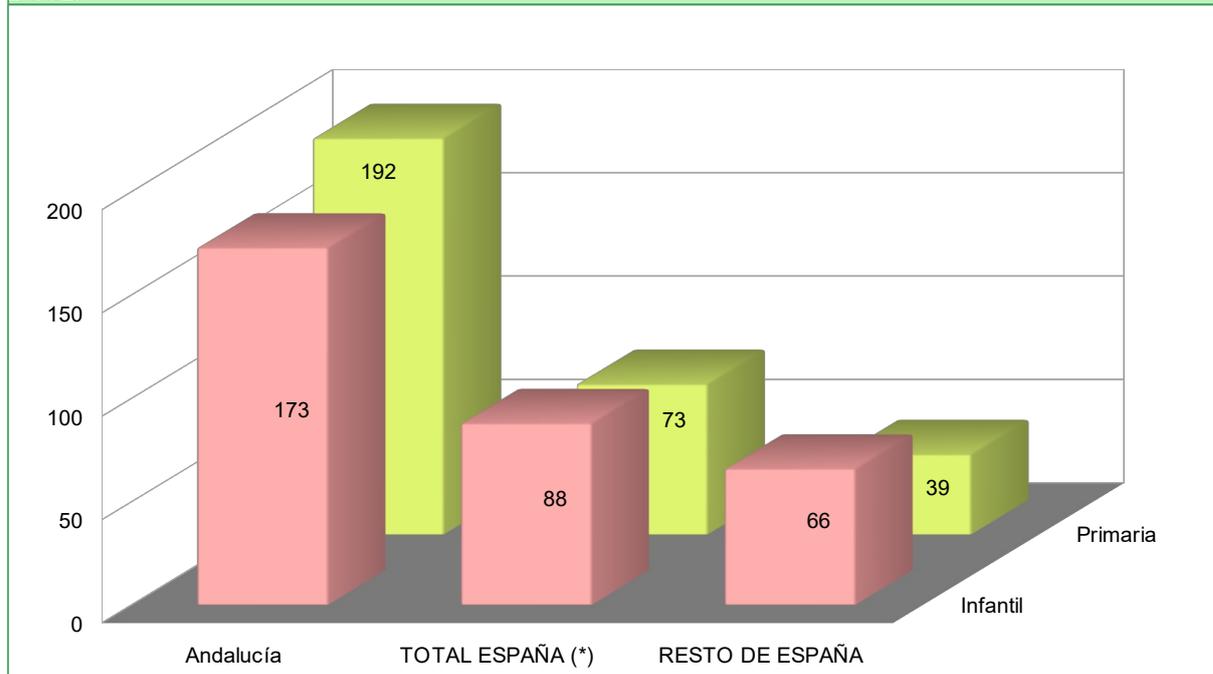
**3.06- ALUMNADO USUARIO DEL SERVICIO DE APERTURA (AULA MATINAL). Usuarios / 1.000 alumnos (1). Curso 2019/20**



(1) Alumnado total matriculado en E. Infantil, Primaria y E. Especial por titularidad.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados Detallados – Curso 2019-2020

3.07- ALUMNADO USUARIO DEL SERVICIO DE APERTURA (AULA MATINAL). Usuarios / 1.000 alumnos (1). Curso 2019/20



(1) Alumnado total matriculado en E. Infantil, Primaria y E. Especial por titularidad.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados detallados – Curso 2019/20

1 Las actividades extraescolares ofertadas por los centros acogidos al Plan de Apertura son variadas ,  
2 organizándose su programación con un cómputo semanal mínimo de dos actividades de una hora de  
3 duración de lunes a jueves y de 16 a 18 horas, con dos horas semanales para cada disciplina. La Or-  
4 den de 3 de agosto de 2010 considera como actividades extraescolares todas aquellas encaminadas  
5 a potenciar la apertura del centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en as-  
6 pectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, preparación para su inserción en la sociedad  
7 o uso del tiempo libre. El planteamiento de las mismas permite un amplio abanico de propuestas para  
8 el alumnado (idiomas, tecnologías de la información y comunicación, deportes, expresión plástica y  
9 artística, talleres de lectura y escritura o actividades de estudio dirigido), siendo los centros los que  
10 han de realizar su diseño concreto. Entre estas actividades, de carácter voluntario, las más demanda-  
11 das son las de idiomas (inglés, francés, alemán...), ajedrez, música, danza o teatro, informática, apo-  
12 yo en otras áreas de conocimiento y deportes como fútbol, baloncesto o balonmano, aunque la oferta  
13 es muy amplia y diversa. La atención al alumnado en las actividades extraescolares ha de realizarse  
14 por personal que cuente con la formación y cualificación adecuada a la actividad a desarrollar y que,  
15 al menos, esté en posesión de alguno de los títulos de Técnico o Técnica Superior o de una titulación  
16 equivalente a efectos profesionales.

17 La inclusión del comedor escolar en el Plan de Apertura tuvo como objetivo ampliar un servicio que ya  
18 existía anteriormente en diversos centros educativos, si bien en muchos casos con un planteamiento  
19 más compensatorio. Su integración en el Plan de Apertura se justifica en la medida en que constituye  
20 a la par un elemento imprescindible para la articulación de la jornada escolar y resulta un valioso ins-  
21 trumento para facilitar el horario laboral de muchas familias, sin perder por ello su naturaleza compen-

1 satoria. Al tiempo que cumplen esta doble función, los comedores escolares se conciben también  
2 como espacios educativos óptimos para fomentar entre el alumnado hábitos y actitudes saludables en  
3 relación con su nutrición, así como el compañerismo fuera del horario lectivo. Las características y  
4 evolución de este servicio durante el curso 2019/20 se comentan en el siguiente capítulo.

### 5 **3.4. DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL** 6 **ÁMBITO EDUCATIVO**

7 El Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en An-  
8 dalucía, constituye el referente de todo un conjunto de decisiones y acciones institucionales orienta-  
9 das desde entonces a promover y garantizar el acceso a las tecnologías de la información y comuni-  
10 cación. Partiendo de este objetivo genérico, la norma se refiere de modo particularmente amplio a  
11 aquellas iniciativas que se pueden articular desde la esfera educativa, contemplando un número im-  
12 portante de medidas dirigidas al ámbito escolar y orientadas a introducir de manera progresiva los  
13 elementos necesarios para transformar y enriquecer los soportes y procedimientos habituales de  
14 transmisión de la información. De acuerdo con ello, estableció un conjunto de acciones en el medio  
15 plazo: multiplicar por tres el equipamiento informático de los centros, mejorar la formación del profes-  
16orado en la utilización didáctica de estas nuevas herramientas e integrar las tecnologías de la informa-  
17 ción y las comunicaciones en la práctica docente, la gestión de los centros y la relación con el conjun-  
18 to de la comunidad educativa. Tales objetivos definían diversas áreas de trabajo, abarcando la ges-  
19 tión, el uso de software específico de aprendizaje y el trabajo en redes a través de la formación a dis-  
20 tancia. En concreto, los tres servicios que en materia educativa se contemplaban en el Decreto y se  
21 proyectaban como tales eran:

- 22 - El servicio a la comunidad educativa (Centros Digitales): promoviendo que los centros educativos  
23 públicos puedan ofrecer un servicio integral de atención administrativa y académica a los padres y  
24 madres y al resto de la comunidad educativa canalizado a través de internet (inscripción y matri-  
25 culación, solicitud de becas, tutoría, apoyo al estudio).
- 26 - El uso intensivo de los recursos informáticos en la práctica docente, estableciendo que todos los  
27 centros docentes públicos dependientes del ámbito de gestión de la Consejería de Educación  
28 cuenten con el equipamiento informático necesario para atender sus funciones educativas.
- 29 - Implantación de modalidades de enseñanza a distancia.

30 El proyecto And@red, impulsado y gestionado por la Consejería de Educación, constituyó en su mo-  
31 mento la concreción del mencionado Decreto, teniendo como objetivos la utilización de las TIC como  
32 herramientas educativas, la creación de entornos virtuales de aprendizaje y el establecimiento de  
33 nuevas vías de relación con la comunidad educativa. La red de centros TIC, esto es, aquellos que de-  
34 sarrollan un Proyecto Educativo de Centro que contemple la incorporación de la Tecnologías de la In-  
35 formación y la Comunicación a la práctica docente, constituyó el programa con más entidad, tanto por  
36 el número de alumnos al que afectaba, como por los recursos materiales comprometidos.

1 Merced a las actuaciones e inversiones acometidas a lo largo de esos años, en el curso 2008/09 la  
2 red TIC estaba constituida ya por 1.495 centros educativos (863 colegios y 632 IES) que suponían el  
3 53% de los existentes en Andalucía, gestionándose un parque instalado de unos 270.000 ordenado-  
4 res y dándose servicio digital a unos 670.000 alumnos y alumnas. El importe acumulado de las inver-  
5 siones realizadas desde su arranque en 2003 superaron los 250 millones de euros. Fue en este mo-  
6 mento cuando se puso en marcha un novedoso programa que vino a complementar y ampliar sustan-  
7 cialmente las iniciativas que venía acometiendo la Consejería de Educación desde años atrás. En el  
8 primer semestre del año 2009, el Ministerio de Educación presentó el proyecto Escuela 2.0 para la in-  
9 tegración de las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros educativos, que  
10 contemplaba el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno y la transforma-  
11 ción de buena parte de las aulas en aulas digitales. Dicho proyecto introdujo factores profundamente  
12 innovadores en el proceso de integración y acercamiento a las TIC en el ámbito de la educación y su  
13 financiación se sustentó en la concesión de varios créditos extraordinarios para ser transferidos a las  
14 comunidades autónomas que suscribieran los correspondientes convenios de colaboración. En virtud  
15 de ello, en octubre de 2009 el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación suscribieron un  
16 Convenio para la aplicación del proyecto Escuela 2.0, que en Andalucía pasó a denominarse Escuela  
17 TIC 2.0, comprometiéndose a cofinanciar a partes iguales un conjunto de actuaciones que incluían la  
18 transformación en aulas digitales de todas las aulas de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria y 1º  
19 y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos, la dotación de ordenadores para el  
20 uso personal de todo el alumnado de esos cursos que se hallasen matriculados en centros sostenidos  
21 con fondos públicos, así como la oferta y desarrollo de acciones de formación de profesorado y pues-  
22 ta a disposición de los docentes de contenidos educativos digitales. El convenio contemplaba, por últi-  
23 mo, la continuidad de la colaboración y los créditos presupuestarios durante los años siguientes me-  
24 diante la suscripción de las correspondientes adendas.

25 El programa Escuela TIC 2.0 contribuyó decisivamente a ampliar y actualizar los objetivos del proyec-  
26 to de Red de Centros TIC iniciado en 2003, al tiempo que puso a la Administración educativa ante el  
27 reto de gestionar una red de recursos digitales sometida a una complejidad y densificación creciente.  
28 La primera fase de implantación del plan, coincidiendo con el curso 2009/10, supuso la dotación de un  
29 ordenador portátil a un total de 174.500 alumnos y alumnas del tercer ciclo de E. Primaria, al tiempo  
30 que se suministró equipamiento a casi 17.000 maestros y maestras. Las dotaciones materiales se  
31 completaron con la instalación de 6.439 aulas digitales en los grupos correspondientes a ambos cur-  
32 sos, dotadas con pizarra digital, cañón de proyección, ordenador y material didáctico en soporte digi-  
33 tal. La dotación, instalación y mantenimiento de los equipos e infraestructuras necesarias para el fun-  
34 cionamiento de los centros se encomendó a ISE Andalucía, posterior Agencia Pública Andaluza de  
35 Educación, que lo ha venido ejerciendo desde entonces.

36 La extensión del programa a Secundaria supuso la dotación de 3.112 nuevas aulas digitales en 1º de  
37 ESO correspondientes a 1.171 centros educativos. Las nuevas instalaciones se sumaron a las que ya  
38 estaban funcionando en 5º y 6º de Primaria (6.439), elevando su número total hasta las 9.551. El  
39 alumnado incorporado a 1º de ESO en ese curso ya disponía de su propio ordenador de la Escuela  
40 TIC 2.0, de modo que solo fue necesario dotar de portátil a los escolares que accedían en ese curso a

1 5º de Primaria. Los ultraportátiles entregados al alumnado fueron 106.682, además de otros 11.110  
2 destinados al profesorado. Sumando a ello la instalación de las 3.352 aulas digitales y la mejora de la  
3 conectividad para 8.169, el presupuesto total dedicado por el ISE a esas actuaciones superó los 44,6  
4 millones de euros, afectando a 1.433 centros educativos<sup>12</sup>. A finales del curso 2010/11, los centros  
5 educativos andaluces disponían, por tanto, de más de medio millón de equipos informáticos, de los  
6 que más del 50% eran portátiles suministrados a través del programa Escuela TIC 2.0.

7 A partir del curso 2011/12, se dejaron sentir los efectos de la crisis económica y del cambio político en  
8 el programa. Pese a ello, se dotó al alumnado de 2º de la ESO y a los nuevos incorporados a 5º de  
9 Primaria con el equipamiento informático personal, haciendo uso de los recursos económicos compro-  
10 metidos en el último convenio firmado con el Ministerio de Educación, ya que los Presupuestos Gene-  
11 rales del Estado para el año 2011 incluían los créditos presupuestarios necesarios para la continuidad  
12 del programa en el curso 2011/12. En virtud del mismo, el Ministerio de Educación aportó a la Comu-  
13 nidad Autónoma de Andalucía la cantidad total de 25,4 millones de euros para la aplicación del pro-  
14 yecto y para su desarrollo en años sucesivos se dejó prevista la suscripción de las correspondientes  
15 adendas, que nunca llegaron a firmarse. La eliminación del programa Escuela 2.0 por parte del Go-  
16 bierno de España en 2012 y el consiguiente recorte de financiación externa por parte del Ministerio de  
17 Educación aconsejó adaptar los recursos tecnológicos a un nuevo escenario, optándose por adscribir  
18 los dispositivos a los centros con el fin de optimizar los recursos distribuidos.

19 Durante el curso 2013/14, la Consejería mantuvo en solitario sus actuaciones, convirtiéndose en la  
20 comunidad autónoma que más recursos tecnológicos ponía a disposición del alumnado y siendo la  
21 única que contaba con pizarras digitales en todas las aulas del ciclo superior de Primaria y primer ci-  
22 clo de la ESO. Con objeto de ajustar los objetivos al sobreesfuerzo presupuestario, la Consejería de  
23 Educación ya había cambiado en el curso 2012/13 el reparto de estos equipos de uso personal a par-  
24 tir de 5º de Primaria por material informático colectivo, continuando en ese curso las dotaciones a los  
25 centros por un montante de 6,4 millones de euros. En el curso siguiente, ante los aún tímidos signos  
26 de recuperación económica y la necesidad de renovar equipamiento, la inversión en la partida de So-  
27 ciedad del Conocimiento se duplicó, superando los 12,8 millones de euros. Las inversiones en equi-  
28 pamiento en los años siguientes han sido más que moderadas y orientadas a concretos colectivos  
29 (alumnado con NEAE, ciclos formativos de F. Profesional), limitándose en el curso 2016/17 a poco  
30 más de 300.000 euros. Ya desde el curso 2017/18 se produjo una reactivación de las inversiones en  
31 este ámbito, que continuó en el curso 2018/19, en el que las actuaciones dentro del marco de los dis-  
32 tintos programas de implantación y extensión de la Sociedad del Conocimiento en los centros educati-  
33 vos supusieron una inversión total de más de 9 millones de euros<sup>13</sup>.

34 En el curso objeto de estudio se destinaron 3,25 millones de euros para las actuaciones de los distin-  
35 tos programas de implantación y extensión de la Sociedad del Conocimiento en los centros educati-  
36 vos<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> ISE Andalucía, Memoria de actividades, curso 2010/2011.

<sup>13</sup> AGENCIA PÚBLICA ANDALUZA DE EDUCACIÓN, *Memoria de actividades 2018/2019*, p. 19.

<sup>14</sup> AGENCIA PÚBLICA ANDALUZA DE EDUCACIÓN, *Memoria de actividades 2019/2020*, p. 32.

- 1 • Instalación de 1.850 paneles interactivos en las aulas de los centros públicos, en concreto para  
2 cubrir el crecimiento vegetativo y la reposición en niveles de 5º de primaria a 4º de educación se-  
3 cundaria obligatoria.
- 4 • Distribución de ayudas técnicas TIC para alumnado con necesidades educativas especiales, que  
5 beneficiaron a 472 escolares.
- 6 • Por último, tras el cierre de los centros educativos como consecuencia de la pandemia de la Co-  
7 vid-19, la Consejería de Educación y Deporte encomendó a la Agencia la adquisición, por proce-  
8 dimiento de emergencia, de dispositivos tecnológicos que permitieran continuar con sus tareas  
9 académicas desde casa al alumnado matriculado en centros docentes ubicados en zonas socio-  
10 económicas vulnerables y que careciera de los medios tecnológicos o electrónicos necesarios.  
11 Así, se adquirieron y repartieron 6.651 tablets por un importe de 1.223.195 euros, y se distribuyó  
12 también el material donado por diferentes entidades (tablets, tarjetas Sim y calculadoras).

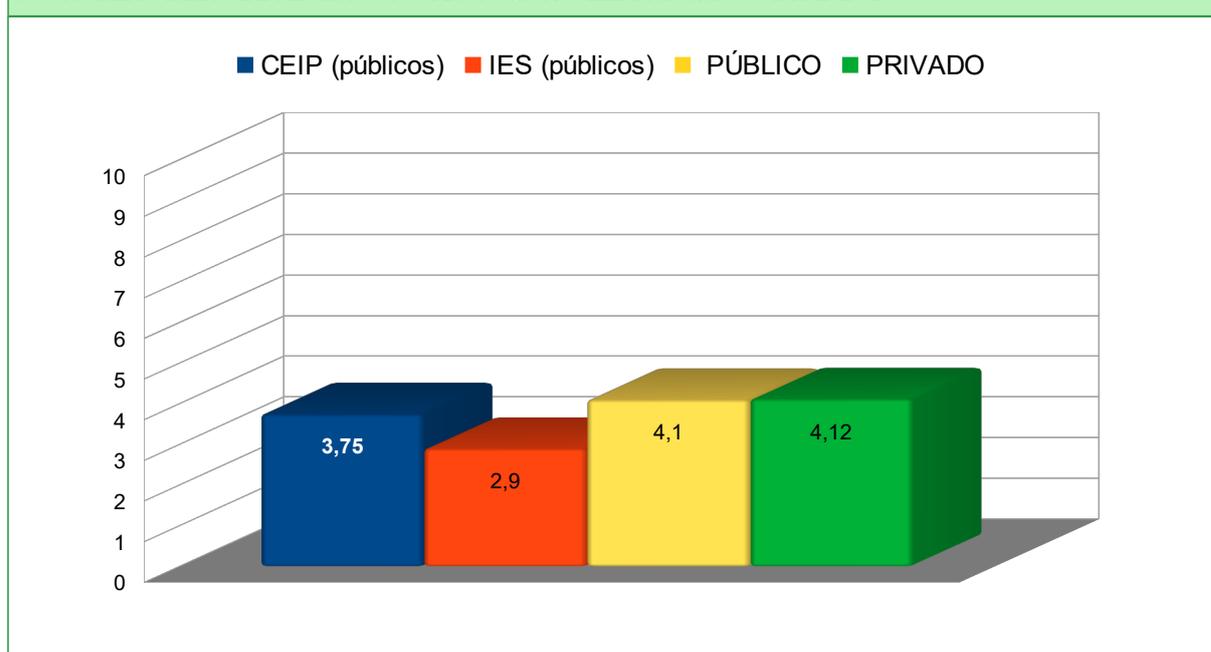
13 Aparte del equipamiento, la Agencia de Educación gestiona un Servicio Integral de Atención Digital a  
14 los centros educativos públicos andaluces, que permite una mejor administración de los recursos tec-  
15 nológicos existentes en los centros, un diagnóstico y resolución de incidencias más eficaz y nuevos  
16 desarrollos basados en software libre. Se trata de un servicio orientado a diagnosticar y resolver inci-  
17 dencias, dar soporte remoto al ecosistema tecnológico de los centros, encargarse del desarrollo de  
18 aplicaciones para la gestión LAN, lo que redundará en una mejor atención a las incidencias y necesida-  
19 des tecnológicas que puedan surgir en los más de 4.500 centros y entre los 1,4 millones de alumnos y  
20 alumnas que albergan. En el curso 2019/20, este servicio recibió 1.990 llamadas, atendió 13.224 inci-  
21 dencias de 2.607 centros educativos y realizó 263 despliegues software. Por otra parte, la Agencia  
22 gestiona el contrato de Mantenimiento de Servicios Digitales, a través del cual se lleva a cabo la aten-  
23 ción “in situ” de determinadas incidencias fuera de garantía con el equipamiento tecnológico de los  
24 centros, atendiendo y solucionando un total de 3.121 incidencias de 1.638 centros durante el curso  
25 2019/20.

26 Aunque las dotaciones informáticas están extendidas en todos los tipos de centros que abraza el sis-  
27 tema educativo, resultan más relevantes en los Colegios de E. Infantil y Primaria y en los IES, que es  
28 donde se concentra la mayor parte del alumnado, siendo estos los indicadores más fiables para apro-  
29 ximarse a su grado de implantación, medido en este caso a partir del número medio de alumnos y  
30 alumnas por cada dispositivo electrónico. De acuerdo con los datos correspondientes al curso  
31 2020/21<sup>15</sup>, en los colegios de E. Infantil y Primaria (CEIP) públicos existía una ratio de 3,75 alumnos y  
32 alumnas por ordenador como media andaluza, suponiendo un incremento de casi medio punto con  
33 respecto al curso 2018/19 (el último del que disponemos de datos). Tal densidad es notablemente  
34 más baja en los IES, situándose en 2,90 y manteniéndose prácticamente en los mismo niveles que en  
35 el curso 2018/19. Las diferencias observables entre centros públicos y privados evidencian un grado  
36 de implantación prácticamente idéntico, con una ratio de 4,10 en los primeros y 4,12 en los segun-  
37 dos.

38 [vid. Anexo 3: cuadro 3.08]

<sup>15</sup>La Consejería de Educación y Deporte no ha publicado los datos correspondientes al curso 2019/20. Tampoco contamos con estos datos estadísticos por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Probablemente, esta falta de datos se deba a que en el curso 2019/20 debido a la situación excepcional provocada por la COVID 19, dicha información se viera alterada.

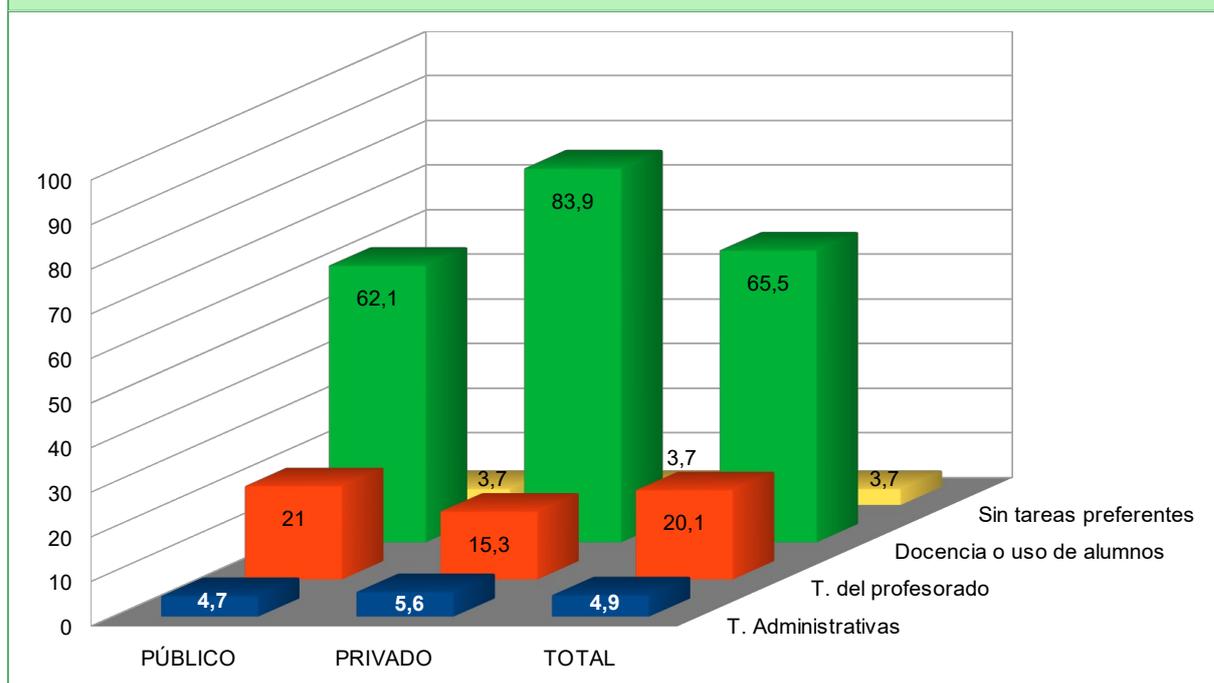
### 3.08- NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR DISPOSITIVO ELECTRÓNICO. Curso 2020/21



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica / Sociedad de la información y la comunicación en los centros docentes. Curso 2020/21.

- 1 En lo que respecta a la utilización preferente que se hace de los dispositivos electrónicos en los cen-  
2 tros, difiere de acuerdo con el tipo de centro, su titularidad y la etapa educativa que imparte, si bien,  
3 las tareas del profesorado y, sobre todo, la docencia y utilización de alumnos, son, los dos usos ma-  
4 yoritarios en el el conjunto de las enseñanzas no universitarias. De acuerdo con los datos correspon-  
5 dientes al año escolar 2020/21, 85,5 era el número medio de dispositivos electrónicos destinados a  
6 las dos tareas mencionadas, mientras que para tareas administrativas contaban con 5 y 3,7 se desti-  
7 naban a tareas sin especificar.
- 8 De acuerdo con la titularidad del centro, en los los centros privados el número medio de dispositivos  
9 electrónicos destinados a la docencia o a tareas del profesorado era de 99,1, mientras que en los  
10 centros públicos se observa un número inferior (83) de dispositivos destinados a dichas tareas.
- 11 En cuanto al número medio de dispositivos electrónicos dedicados a estas tareas en los colegios de  
12 Infantil y Primaria y en las aulas de Secundaria, que son a efectos estadísticos los más relevantes, se  
13 mueven en los centros públicos en torno a los 78 dispositivos en Primaria, mientras que supera los  
14 180 en los IES, por su parte, en los centros docentes privados se sitúan en 97.
- 15 [vid. Anexo 3: cuadro 3.09]

### 3.09- NÚMERO MEDIO DE DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS POR TITULARIDAD, TIPO DE CENTRO Y UTILIZACIÓN PREFERENTE. Curso 2020/21



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica / Sociedad de la información y la comunicación en los centros docentes. Curso 2020/21

1 La situación del sistema educativo andaluz en este campo presenta algunas diferencias comparada  
2 con los valores medios españoles, si bien, también encontramos numerosas similitudes:

- 3
- 4 • En lo referente a la densidad del parque informático, Andalucía cuenta con dotaciones inferiores a la media española en relación con el alumnado matriculado y el uso que se hace del equipamiento. El número medio de alumnos y alumnas por ordenador instalado se sitúa globalmente en 3,2 frente al 2,5 de media española. Esta diferencia se mantiene prácticamente sin grandes variaciones en todos los centros de la red pública, si bien, en el caso de los centros de E. Secundaria y FP, dicha diferencia se reduce, pues Andalucía cuenta con 2,9 alumnos y alumnas por ordenador, mientras que la media española se sitúa en 2,3. En los centros privados se mantiene la tendencia, mostrando los andaluces una ratio más elevada (3,7) que la media española (2,9). Si se consideran exclusivamente los equipamientos informáticos destinados a la docencia directa con alumnos, tales diferencias permanecen, haciéndose más intensas en algunos casos, como en los centros públicos de E. Secundaria y FP (2,8 de media española frente a 4 en Andalucía).
- 10
- 11 • En lo relativo a aulas equipadas con recursos informáticos, el número medio de ordenadores por unidad/grupo se sitúa en Andalucía en 5,7, cuando la media española asciende a 7,2. Este déficit de dotaciones se extiende a todos los niveles, tanto en la red pública como privada.
- 18

- 1 • Por el contrario, las ratios relativas a la densidad en relación con el personal docente son muy  
2 similares en ambos casos. La ratio global andaluzas se sitúa en 1,4 profesores y profesoras /  
3 ordenador, frente al 1,6 de media española.
- 4 • Respecto a la ubicación del equipamiento informático en los centros, ya sea en aulas especí-  
5 ficas de informática o integrados directamente en las aulas de clase, en Andalucía práctica-  
6 mente un 45% de los ordenadores del centro se encuentran disponibles en las aulas de clase,  
7 tres puntos por debajo de la media española. Tal proporción se mantiene en los centros priva-  
8 dos, en los que el porcentaje de Andalucía de nuevo es inferior al español (46,5 y 50,8 res-  
9 pectivamente). Por su parte, los ubicados en las aulas de Informática descienden al 17,3%,  
10 frente al 20,2% de media española. En conjunto, la media de los ordenadores disponibles en  
11 cada centro que se destinan así a la docencia directa, ya sea en aulas o en la propia clase, es  
12 de 62,1% en Andalucía y del 68,7% en España.
- 13 • En lo relativo a la conectividad, el número medio de alumnos y alumnas andaluces por orde-  
14 nador conectado a internet (4,3) es más alta que la media española (3,2), indicando un menor  
15 grado de cobertura en Andalucía. Asimismo, la cobertura de internet en las aulas es práctica-  
16 mente similar en España y Andalucía y se sitúa en torno al 98%. En cuanto al porcentaje de  
17 los centros que cuentan con acceso wifi asciende en los centros andaluces al 99,2%, siendo  
18 superior a la media española (95,9%).
- 19 • El acceso a contenidos educativos a través de los dispositivos móviles del alumnado andaluz  
20 que cursa la ESO está autorizado a un porcentaje más bajo (42,2 %) cuando la media espa-  
21 ñola se eleva hasta el 50,6%.
- 22 [vid. Anexo 3: cuadro 3.10]

### 23 3.5. BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

24 Durante el curso escolar 2016/17 se aprobó y puso en marcha el Plan Estratégico del Desarrollo de  
25 las Lenguas (2016-2020), que tiene entre sus principales objetivos mejorar las competencias lingüísti-  
26 cas tanto del alumnado como del profesorado, a la vez que garantizar la implantación de dos lenguas  
27 extranjeras en todas las enseñanzas obligatorias. Esta iniciativa, lejos de ser nueva, da continuidad y  
28 profundiza numerosas acciones acometidas a lo largo de la última década bajo la cobertura institucio-  
29 nal del Plan de fomento del Plurilingüismo.

30 En el curso 2004/05 se elaboró, aprobó e inició el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Orientado a  
31 adaptar el sistema educativo andaluz a una de las conclusiones de la Cumbre de Lisboa del año 2000  
32 sobre la mejora de la competencia lingüística y la capacidad de aprendizaje de los ciudadanos euro-  
33 peos de dos lenguas extranjeras. El conjunto de medidas que contemplaba venían a sistematizar y  
34 ampliar iniciativas puestas en marcha durante los cursos anteriores y que estaban dando buenos re-

1 sultados. Una de ellas fue el Programa Idiomas y Juventud, convocado en el marco de las medidas  
2 previstas en el Plan de Apoyo a las familias andaluzas (Decreto 18/2003, de 4 de febrero) y destinado  
3 a promover la visita/estancia en países de la Unión Europea y facilitar así el perfeccionamiento del  
4 idioma a alumnos y alumnas de enseñanzas postobligatorias. Por su parte, el programa de Anticipa-  
5 ción lingüística a edades tempranas (E. Infantil y Primer Ciclo de E. Primaria) venía aplicándose des-  
6 de el curso 2002/03 y al año siguiente estaba instaurado en 506 centros, participando en el mismo  
7 55.000 alumnos y alumnas. Además de estas experiencias concretas, durante el año escolar 2003/04  
8 funcionaban en Andalucía secciones bilingües de francés y alemán en 26 centros educativos.

9 De acuerdo con el Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado por Acuerdo de 22 de marzo de  
10 2005, los centros bilingües venían obligados a organizarse atendiendo a un nuevo modelo metodoló-  
11 gico, a partir de un currículo integrado para todas las lenguas -tanto materna como extranjera- y para  
12 todas las etapas y modalidades de enseñanza. La lengua extranjera se convierte, así, en un instru-  
13 mento de aprendizaje paralelo a la lengua materna, facilitando la inmersión lingüística del alumnado y  
14 ampliando paralelamente sus capacidades de comunicación y expresión en la propia lengua materna.  
15 Contempla, pues, una compleja renovación metodológica para reforzar el aprendizaje de lenguas. El  
16 programa principal concretó la creación de una red de centros bilingües, preferentemente de español-  
17 inglés y durante el curso 2005/06 habrían de incorporarse al mismo los cien primeros centros, com-  
18 pletándose la red hasta los cuatrocientos previstos durante esa legislatura mediante sucesivas convo-  
19 catorias anuales, a las que los centros que desearan la incorporación habrían de presentar sus pro-  
20 pios proyectos.

21 A efectos organizativos, el Plan contempla que los centros finalmente seleccionados e integrados en  
22 la red cuenten con dotaciones especiales de equipamiento informático y material didáctico específico.  
23 Asimismo, aumentan el horario lectivo correspondiente a lengua extranjera y pueden diseñar que de-  
24 terminadas materias se impartan en lengua extranjera para facilitar la inmersión lingüística del alum-  
25 nado. Ven aumentadas sus plantillas con un profesor adicional y con auxiliares de conversación nati-  
26 vos que prestan apoyo al alumnado. Esta medida supuso, a lo largo del periodo de implantación, un  
27 incremento del profesorado de lenguas extranjeras estimado en 400 nuevos docentes (280 en Educa-  
28 ción Primaria y 120 en Secundaria), así como una reducción del horario lectivo para los profesores no  
29 especialistas en idiomas que impartieran sus materias en lengua extranjera.

30 El segundo de los programas establece una serie de medidas para reforzar la oferta de las Escuelas  
31 Oficiales de Idiomas, estableciendo que estos centros incorporen nuevas modalidades de enseñanza  
32 'online' y amplíen los estudios de cinco a seis años mediante el establecimiento de tres niveles de en-  
33 señanza (básico, intermedio y avanzado). Asimismo, el Plan preveía incrementar el número de EOI,  
34 dando preferencia a la implantación en todas las capitales de provincia y, progresivamente, en las zo-  
35 nas de mayor crecimiento demográfico y que registren una fuerte demanda de estos estudios.

36 El tercero de los programas se dirige a reforzar y mejorar la formación del profesorado, tanto el de  
37 idiomas como el de áreas no lingüísticas, con el fin de que adquiriera las competencias necesarias  
38 para desarrollar su labor docente en centros bilingües. Merced al mismo, se impartió formación inicial

1 gratuita a 500 profesores de Secundaria y 400 maestros de Primaria durante los siguientes cuatro  
2 años, así como cursos a distancia para 8.700 profesionales integrados en las plantillas de los centros  
3 bilingües. En su desarrollo participaron Universidades, Escuelas de Idiomas y Centros del Profesora-  
4 do. También en este ámbito se contemplaba suscribir acuerdos con centros de estudios de la Unión  
5 Europea para completar la formación del profesorado con una oferta de estancias en el extranjero e  
6 impulsar la realización de intercambios entre el alumnado.

7 Con respecto a la financiación, contemplaba una inversión económica de 140,7 millones de euros a lo  
8 largo del cuatrienio 2005-2008. De ellos, 41,6 millones se destinaban a gastos de personal, corres-  
9 pondiendo en buena parte a incrementos de la plantilla docente y de personal de administración y ser-  
10 vicios. El coste de las actuaciones específicas en los 400 centros a incorporar y en las Escuelas Ofi-  
11 ciales de Idiomas ascendía a 62,2 millones, al asumirse en la misma las dotaciones tecnológicas y  
12 equipamiento didáctico y curricular, así como el coste de colaboradores nativos y estudiantes en prác-  
13 ticas. A la formación del profesorado se destinaba una cifra superior a los 6,6 millones de euros y, por  
14 último, las acciones específicas para los programas de idioma y juventud, campamentos de verano y  
15 formación de padres y madres ascendían a algo más de 30 millones.

16 La constitución de la red se inició mediante la Orden de 6 de abril de 2005, que efectuó la primera  
17 convocatoria de proyectos educativos para la selección de los cien primeros centros bilingües públi-  
18 cos y reguló otros aspectos concretos de funcionamiento. Al inicio del curso 2005/06 ascendían a 139  
19 los centros que formaban parte (101 de inglés, 30 de francés y 8 de alemán), estando escolarizados  
20 en ellos un total de 11.146 alumnos y alumnas y contando con un profesorado total que ascendía a  
21 1.171 personas. Las provincias con mayor implantación inicial fueron Sevilla (31 centros) y Málaga  
22 (28). Al mismo tiempo, se anticipó el aprendizaje de la primera lengua extranjera a la E. Infantil y al  
23 primer ciclo de E. Primaria y se introdujo la 2ª lengua extranjera en el tercer ciclo de E. Primaria. La  
24 dotación de personal para este programa supuso un incremento de profesorado de 133 docentes y  
25 104 colaboradores nativos, complementándose con una dotación de equipamiento consistente en co-  
26 nexión de banda ancha, red local y dos aulas de idiomas.

27 En la convocatoria de 2006 se presentaron un total de 295 centros, de los que fueron seleccionados  
28 110. Con estas nuevas incorporaciones, en el curso 2006/07, la red se incrementó hasta los 250 cen-  
29 tros (135 Colegios de Educación Infantil y Primaria y 115 IES). A partir de este arranque inicial, el bie-  
30 nio 2007-2009 supuso la culminación de la fase experimental y la normalización, manteniéndose la di-  
31 námica de crecimiento durante el bienio 2009-2011, en el que se inició la implantación de la enseñan-  
32 za bilingüe en numerosos títulos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior y se extendió  
33 la modalidad de enseñanza bilingüe en los niveles de Bachillerato para el alumnado que había finali-  
34 zado la Educación Secundaria Obligatoria en dicha modalidad y cuyos centros querían garantizar la  
35 continuidad. Por otra parte, se inició la experiencia de “Centro Plurilingüe”, entendido como aquel en  
36 cuya oferta bilingüe se añade la impartición de un área no lingüística en una segunda lengua extranje-  
37 ra.

1 Durante el bienio 2011-2013 se produjo una ralentización del crecimiento de la red pública, compen-  
2 sado ampliamente con la incorporación estadística de aquellos centros de titularidad privada que ha-  
3 bían venido acogidos al plan a lo largo de los cursos anteriores. Desde entonces, la red ha venido  
4 creciendo de modo continuado, pero con un mayor dinamismo en lo relativo a los centros privados,  
5 que eran inicialmente minoritarios y cuya participación no se correspondía con el peso que en la ma-  
6 triculación total alcanzan en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria; si en el curso 2012/13 los  
7 centros privados bilingües constituían el 17,3% de la red, cuatro años después alcanzaban el 24,9%, lo  
8 que se ajusta más a su participación global en el conjunto del sistema. En el curso 2015/16 el censo  
9 de centros bilingües alcanzó los 1.260, de los que 946 eran de titularidad pública y 314 privados. Du-  
10 rante el año 2016/17 se amplió de nuevo la red con 132 centros, contabilizándose un total de 1.337  
11 centros sostenidos con fondos públicos, de los que el 74,2% (1.020) eran de titularidad pública. A  
12 ellos habría que sumar otros 38 centros privados no concertados. Para el curso 2018-19 se produje-  
13 ron 55 nuevas incorporaciones a este programa, siendo 1.511 los centros que impartían enseñanzas  
14 bilingües en Andalucía, de los cuales 1.471 eran centros sostenidos con fondos público, de los que el  
15 76,4% (1.124) eran de titularidad pública. A ellos habría que añadir otros 40 centros privados no con-  
16 certados.

17 Para el curso 2019-20 se cuenta con 44 nuevas incorporaciones a este programa, de tal modo que  
18 son 1.557 los centros que imparten enseñanzas bilingües en Andalucía, estructurándose la red del si-  
19 guiente modo, de acuerdo con la titularidad de los centros:

- 20 - Centros sostenidos con fondos públicos: 1.161
- 21 - Centros privados concertados: 356
- 22 - Centros privados sin concierto: 40
- 23 - Total centros bilingües: 1.557. De ellos, 46 eran centros plurilingües, en los que se añade la im-  
24 partición de al menos una materia no lingüística en una segunda lengua extranjera
- 25 - Auxiliares de conversación: en el curso 2019/20 el número de auxiliares de conversación de in-  
26 glés, francés, alemán y portugués destinados en los centros bilingües públicos ascendió a  
27 1.331<sup>16</sup>.

28 En paralelo a este crecimiento, se ha logrado garantizar al alumnado la continuidad de las enseñan-  
29 zas bilingües en su paso de Primaria a Secundaria, al tiempo que se ha ampliado la oferta de idiomas  
30 (portugués, chino) y se ha extendido en las etapas postobligatorias. En cuanto a la Formación Profe-  
31 sional, continúa la ampliación, así durante el curso 2019/20 pasaron a ofertarse un total de 102 ciclos  
32 formativos bilingües distribuidos en 79 centros educativos.

33 La visión retrospectiva permite comprobar adicionalmente la velocidad con la que se constituyó y con-  
34 solidó la red y su grado de adecuación al mapa educativo preexistente en el territorio andaluz. Consi-  
35 derando exclusivamente la red de centros de titularidad pública, al no estar disponibles los datos de

<sup>16</sup>Consejería de Educación y Deporte, *La Educación en Andalucía: Datos y cifras curso 2019/2020*.

1 centros privados, puede observarse cómo la implantación de la red alcanzó en sus cinco primeros  
2 años las tres cuartas partes de sus efectivos, contando ya el curso 2010/11 con el 71% de los centros  
3 actualmente existentes. Esta tendencia alcista se mantuvo con menor dinamismo en el bienio siguien-  
4 te, ascendiendo el porcentaje acumulado de centros participantes durante el curso 2012/13 al 76,1%.  
5 En el curso 2014/15 se experimentó una cierta recuperación, incorporándose 64 nuevos centros al  
6 plan. Si bien en el curso siguiente esta dinámica se redujo sensiblemente, durante los cursos  
7 2016/17 y 2017/2018 se produjo una reactivación del crecimiento interanual merced a una  
8 incorporación más masiva -del orden de 70 y 63 nuevos centros respectivamente-, cuya magnitud no  
9 se conocía desde el curso 2010/11. Este crecimiento ha continuado en los cursos siguientes, así en  
10 en el año 2018/19, se incorporaron 47 nuevos centros públicos y en el curso objeto de estudio fueron  
11 39 los centros añadidos.

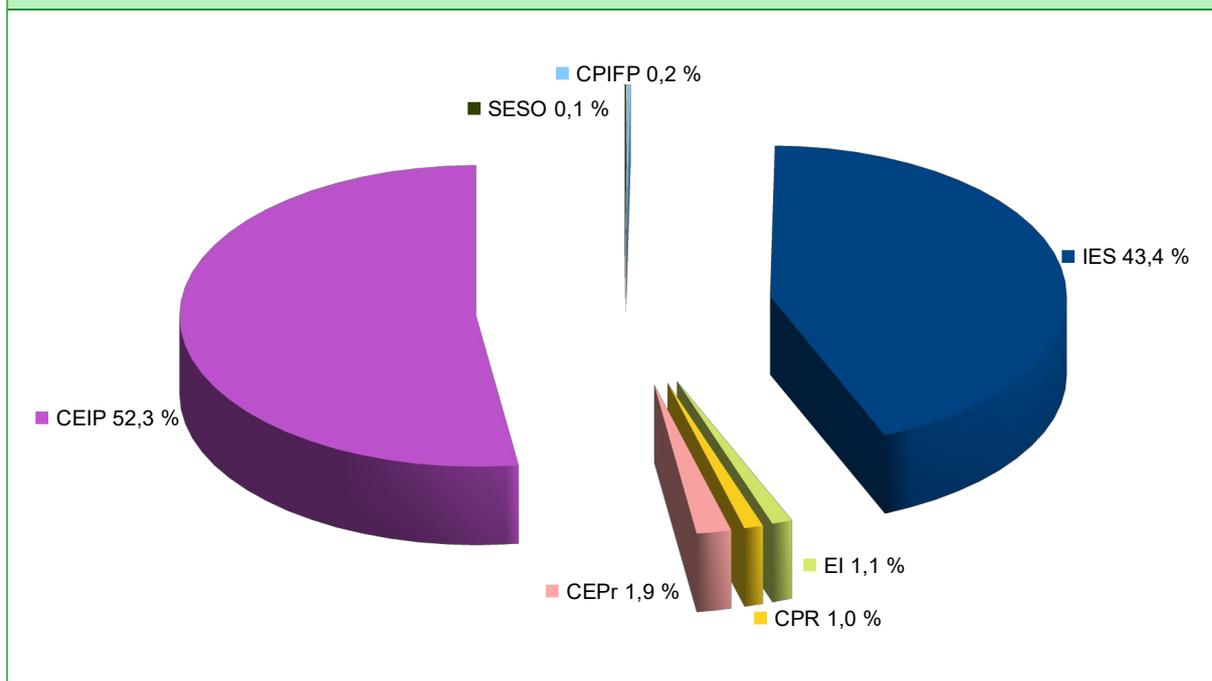
12 Aunque tales datos son meramente aproximativos, puesto que solo miden el número de centros sin  
13 atenderse a la entidad de cada uno de ellos en cuanto alumnado, que es muy diversa, pueden permitir  
14 aproximarse a su distribución territorial en relación con la red de instituciones educativas no universi-  
15 tarias. De acuerdo con ello, los 1.163 centros bilingües y plurilingües de titularidad pública existentes  
16 suponían el 31,2% del conjunto de centros públicos andaluces que impartían enseñanzas de Régi-  
17 men General. En torno a esta media, las distintas provincias no muestran divergencias extremas, mo-  
18 viéndose entre un mínimo del 29% y 29,1% en Málaga y Cádiz y un máximo del 33,6% en Granada,  
19 situándose el resto de las provincias en valores muy próximos a la media andaluza; de donde se de-  
20 duce que la distribución territorial de los centros bilingües es bastante homogénea y proporcionada a  
21 la estructura provincial de la red de centros preexistente.

22 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.11\]](#)

23 La tipología de centros integrados en la red responde a las etapas educativas donde se concentra la  
24 oferta. De ahí que sean los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y los de Secundaria  
25 (IES) los que integran mayoritariamente la red (607 y 504 respectivamente). Su distribución de acuer-  
26 do con las etapas educativas responde tanto a la propia tipología de los centros, buena parte de los  
27 cuales comparten en una misma institución distintas etapas, como a la densidad de alumnado en  
28 cada una de ellas.

29 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.12\]](#)

### 3.12- RED DE CENTROS DE TITULARIDAD PÚBLICA BILINGÜES Y PLURILINGÜES. Curso 2019/20



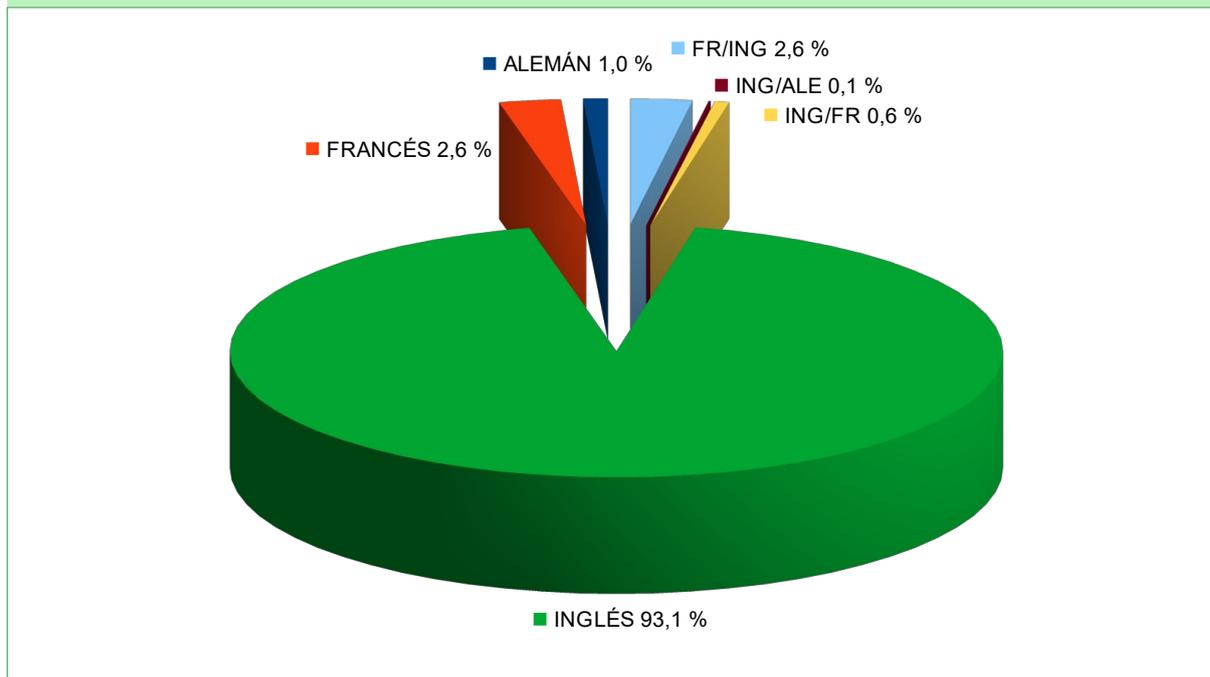
Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Listado de centros bilingües y plurilingües 2019-2020

1 En lo relativo a la oferta de lenguas impartidas, el inglés es claramente preponderante, siendo esca-  
2 sos los centros que imparten otra lengua alternativa, bien sea combinada con el inglés o de modo ex-  
3 clusivo. En el curso 2019/20 los centros públicos que impartían en exclusiva la lengua inglesa ascen-  
4 dían a 1.080, en tanto que el francés solo estaba implantado en exclusiva en 30 y el alemán en 12.  
5 Por su parte, los centros con doble idioma ascendían a 37, siendo la mayor parte de ellos (30) centros  
6 con francés de primer idioma e inglés de segundo.

7 Además de estos idiomas, existen otros dos programas que promueven la enseñanza de otros idio-  
8 mas:

- 9 • Programa de Aulas Confucio, iniciado en 2011 con la firma del acuerdo marco de colabora-  
10 ción entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Oficina Nacional de Pro-  
11 moción Internacional de la lengua China, Hanban, el cual proponía como finalidad introducir y  
12 promocionar el chino como lengua extranjera de la mano del profesorado chino en los centros  
13 docentes públicos de Educación Primaria y ESO. Los centros imparten chino en dos modali-  
14 dades: integrado en el currículo por la mañana y extraescolar por la tarde. Hay un centro titu-  
15 lar en cada provincia y y otros 27 que se encuentran asociados a ellos, hasta sumar en el pre-  
16 sente curso un total de 35 centros.
- 17 • Programa José Saramago, iniciado en 2010 con el objetivo de promover la enseñanza del portu-  
18 gués como segunda lengua extranjera en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalu-  
19 cía. En el presente curso 2019-2020 10 centros públicos tienen el portugués como segunda lengua,  
20 de ellos, 8 son centros de Educación Secundaria y 2 de Primaria. Todos estos centros se encuentran en  
21 la provincia de Huelva, salvo uno situado en Málaga.

22 [vid. Anexo 3: cuadro 3.13]



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Listado de centros bilingües y plurilingües 2019-2020

1 El segundo de los programas (reforzamiento de la oferta de las Escuelas Oficiales de Idiomas) se  
 2 concretó en la apertura de nuevos centros, de tal modo que en el curso 2006/07 estaban operativas  
 3 34 Escuelas Oficiales de Idiomas en Andalucía. En el año siguiente se autorizaron doce nuevos cen-  
 4 tros, con oferta tanto de de inglés como de francés, y otros cinco en el curso 2008/09, ascendiendo fi-  
 5 nalmente a 51 las escuelas integradas. Dicha red no ha experimentado variaciones desde entonces,  
 6 aunque sí la oferta educativa que ofrece. En el curso 2019/20 se mantuvieron 11 idiomas impartidos  
 7 en modalidad presencial, continuándose con la progresiva implantación y reestructuración de las mo-  
 8 dalidades semipresencial y a distancia (IEDA), principalmente en los idiomas más demandados (in-  
 9 glés, francés y alemán).

10 La actividad de las EOI incluyen también la impartición de los Cursos de Actualización Lingüística diri-  
 11 gidos al profesorado que presta servicio en centros bilingües, así como la gestión del Programa a dis-  
 12 tancia *That's English!*.

13 En cuanto a las singularidades del modelo plurilingüe andaluz en relación con el comportamiento es-  
 14 pañol, atendiendo en este caso exclusivamente a la implantación del primer y segundo idioma, los es-  
 15 tudios estadísticos publicados reflejan ciertas diferencias y semejanzas. Pasamos a detallar las más  
 16 significativas:

- 17 • El nivel de implantación de la primera lengua extranjera en las etapas obligatorias es práctica-  
 18 mente idéntico, como no podía ser de otro modo, situándose en todos los casos en niveles  
 19 próximos al 100%. Donde se produce un notable déficit es en algunas de las modalidades no  
 20 obligatorias, como la E. Infantil, donde el aprendizaje de un idioma alcanza al 75,5% del alum-

1 nado frente al 84,1% de media española, si bien en otros niveles, como Bachillerato, la media  
2 andaluza supera levemente la española (97,3% frente a 96,1%).

3 • En todas las etapas se produce en Andalucía una mayor, aunque discreta, diversificación en  
4 la elección del idioma, siendo algo menos preponderante el inglés y optándose algo más por  
5 el francés.

6 • Con respecto a la segunda lengua extranjera, los niveles de implantación son en Andalucía  
7 más altos en todas las etapas de enseñanza. El porcentaje de alumnado de E. Primaria que  
8 la cursa asciende al 67,6%, frente a un 20,3% de media española. En la etapa de la ESO  
9 desciende la asimetría y los niveles de participación, que alcanzan un 57,1% en Andalucía y  
10 un 43,3% en el conjunto de España. Junto a la E. Primaria, es en el Bachillerato donde la di-  
11 vergencia entre el comportamiento andaluz y español se incrementa más, alcanzándose una  
12 participación del 64,8% y 24% respectivamente, ello responde a que la normativa andaluza  
13 ha promovido en esta etapa la elección de esta materia de un modo más generalizado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Véase M.E.C.D., *Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020. Edición 2022*. Sección E2. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

## 1 3.6. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

2 La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), señala que la evaluación del  
3 Sistema Educativo Andaluz se orientará a la mejora permanente del mismo y al aprendizaje satisfac-  
4 torio y relevante del alumnado. Establece, para ello, que dicha evaluación se extenderá a todos los  
5 ámbitos del sistema educativo y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados del alum-  
6 nado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de  
7 los centros docentes, la inspección, los servicios de apoyo a la educación y a la propia administración  
8 educativa (art. 153). Hasta el año 2019, esta ley establecía, además, en su artículo 155 que la evalua-  
9 ción general del sistema educativo andaluz sería realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación  
10 Educativa (AGAEVE), encargada de elaborar planes plurianuales de evaluación y colaborar con los  
11 organismos nacionales e internacionales de evaluación educativa para el cumplimiento de sus fines,  
12 favoreciendo la participación en los programas internacionales de evaluación educativa. La Agencia  
13 es también la encargada de realizar las evaluaciones generales de diagnóstico establecidas en la  
14 LOE, así como la evaluación del profesorado y planes de evaluación de los centros docentes sosteni-  
15 dos con fondos públicos, servicios educativos y función directiva y docente. Sin embargo, dicha orga-  
16 nismo de evaluación fue suprimido por la Consejería de Educación y Deporte a través del Decreto  
17 525/2019, de 30 de julio, por el que se extingue la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. A su  
18 vez, mediante el Decreto 102/2019, de 12 de febrero, se asignaron a la Dirección General de Ordena-  
19 ción y Evaluación Educativa, entre otras, las funciones que en materia de evaluación educativa estu-  
20 vieran atribuidas a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa que asume la totalidad de sus fines  
21 y objetivos una vez extinguida la misma<sup>18</sup>.

22 Como acabamos de mencionar, las funciones que realizaba dicha Agencia pasarán a realizarlas los  
23 inspectores de Educación, que eran el cuerpo que se encargaba de la inspección educativa antes de  
24 su creación (2009). Para ello se ha creado la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educati-  
25 va, que dirige Aurora María Auxiliadora Morales Martín. Las principales competencias de esta Direc-  
26 ción General son las siguientes:

- 27 • La propuesta de elaboración de las normas sobre organización y funcionamiento de los cen-  
28 tros docentes, así como la coordinación y seguimiento de las mismas.
- 29 • La propuesta de los diseños curriculares y la ordenación de todas las enseñanzas no univer-  
30 sitarias, incluidas las artísticas y las deportivas, así como las normas y orientaciones neces-  
31 rias para su efectividad, sin perjuicio de las competencias asignadas a la Dirección General  
32 de Formación Profesional en el art. 11.2.e) y a la Dirección General de Atención a la Diversi-  
33 dad, Participación y Convivencia Escolar en el art. 13.2.o).
- 34 • La organización y desarrollo de las pruebas de acceso a las enseñanzas de régimen especial
- 35 • La supervisión y selección de los libros de texto y materiales complementarios, así como la  
36 coordinación de su registro, en el ámbito de competencias de la Comunidad Autónoma.
- 37 • La ordenación de la evaluación del sistema educativo andaluz, así como la definición de los  
38 criterios de evaluación del rendimiento escolar del alumnado y su análisis.

<sup>18</sup>Decreto 102/2019, de 12 de febrero, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación y Deporte.

- 1 • La coordinación de la evaluación del sistema educativo andaluz.
- 2 • La realización de las evaluaciones del sistema educativo andaluz.
- 3 • La instauración de un sistema de información homogéneo que asegure la evaluación objetiva
- 4 del sistema educativo andaluz.
- 5 • La colaboración con los organismos nacionales e internacionales de evaluación educativa
- 6 para el cumplimiento de sus fines y la participación en los programas internacionales de eva-
- 7 luación educativa.
- 8 • La elaboración de planes de mejora derivados de las evaluaciones que se lleven a cabo, así
- 9 como el seguimiento de la aplicación de los mismos mediante la evaluación de sus resulta-
- 10 dos.
- 11 • La realización de evaluaciones y estudios que contribuyan a favorecer la calidad y mejora de
- 12 la enseñanza.
- 13 • Cualesquiera otras que estuvieran atribuidas a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa,
- 14 una vez que se haya extinguido la misma.
- 15 • La gestión y coordinación de los programas de fomento de la cultura emprendedora en el sis-
- 16 tema educativo no universitario.
- 17 • La gestión y coordinación de los programas educativos internacionales.
- 18 • La gestión y coordinación de las actuaciones y programas relacionados con el bilingüismo,
- 19 así como de los intercambios y estancias formativas del alumnado.
- 20 • Cualesquiera otras competencias que le atribuya la legislación vigente.

### 21 **3.6.1. Evaluación y autoevaluación de centros:**

22 La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece en el artículo 130  
23 que: *“Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una autoevaluación de su*  
24 *propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y*  
25 *aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la*  
26 *prevención de las dificultades de aprendizaje, que será supervisada por la Inspección Educativa”*.

27 La autoevaluación de los centros educativos implica el diseño y desarrollo de una secuencia cíclica de  
28 pasos que se desarrollan de manera continua en los centros educativos (desde que comienza hasta  
29 que finaliza el curso escolar), con el objeto de conocer sus logros y dificultades, además de asumir  
30 medidas de mejora eficaces para el cumplimiento de sus fines, concretándose éstos en el logro del  
31 éxito escolar de todo su alumnado. El objetivo principal de esta evaluación es así recoger información  
32 suficiente y fiable para colaborar en los esfuerzos por mejorar la calidad. Los procesos de evaluación  
33 y mejora son inseparables: no puede haber evaluación sin mejora, ni mejora sin una evaluación  
34 permanente.

35 En la reglamentación vigente de los centros educativos se establece, en relación a la autoevaluación,  
36 que ésta “ incluirá una medición de los distintos indicadores establecidos que permita valorar el grado  
37 del cumplimiento de dichos objetivos, el funcionamiento global del centro, de sus órganos de gobierno

1 y de coordinación docente y del grado de utilización de los distintos servicios de apoyo a la educación  
2 y de las actuaciones de dichos servicios en el centro”.

3 Los procedimientos de evaluación interna, como elemento del Proyecto Educativo, deben especificar  
4 la secuencia de acciones y agentes que intervienen en cada uno de ellos para la medición de indica-  
5 dores de calidad, la elaboración de la Memoria de Autoevaluación y el Plan de Mejora. En este senti-  
6 do, al menos, se deben concretar los siguientes procedimientos:

7 •**Medición de indicadores de calidad y valoración de resultados.** Una vez concretados los  
8 objetivos de mejora, es necesario establecer en este procedimiento los indicadores que se  
9 utilizarán para valorar el grado de consecución de cada uno de los objetivos previstos en el Plan  
10 de Mejora.

11 •**Elaboración de la Memoria de Autoevaluación.** En este procedimiento se debe concretar el  
12 proceso de autoevaluación que, tanto trimestralmente como al finalizar cada curso escolar,  
13 culmina en la elaboración de una Memoria de Autoevaluación.

14 •**Elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Mejora.** En este procedimiento se deben  
15 establecer criterios para la priorización de las propuestas de mejora recogidas en la Memoria de  
16 Autoevaluación.

17 Por su parte, la autoevaluación de los centros docentes se realizará mediante indicadores que  
18 permitan valorar el grado de consecución de los objetivos propios establecidos en el Proyecto  
19 Educativo a partir de:

- 20 • Los indicadores homologados para toda Andalucía.
- 21 • Otros indicadores de calidad diseñados por el centro.

22 Los indicadores homologados favorecen la reflexión en torno al grado de consecución de logro de los  
23 objetivos propios; objetivos que, conforme a lo establecido en los Decretos que regulan los  
24 Reglamentos Orgánicos de los centros, deben estar orientados a la mejora del rendimiento escolar y  
25 a la continuidad del alumnado en el sistema educativo. Las áreas de medición en las que se agrupan  
26 estos indicadores homologados son tres: enseñanza/aprendizaje, atención a la diversidad, y clima y  
27 convivencia. En el área de enseñanza-aprendizaje el rendimiento del alumnado se valora a través de  
28 los resultados obtenidos con evaluación positiva, promoción, titulación y dominio de las competencias  
29 básicas instrumentales. Los resultados en el área de atención a la diversidad permiten valorar la  
30 eficacia de distintas medidas sobre refuerzo, adaptaciones curriculares y recuperación de áreas o  
31 materias pendientes. Los resultados en el área de medición sobre clima y convivencia permiten  
32 valorar la eficacia del plan de convivencia para prevenir la aparición de conductas contrarias a las  
33 normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar.

34 Estos indicadores para la autoevaluación de los centros docentes públicos andaluces fueron  
35 actualizados durante el curso 2017/18, considerando los cambios producidos en la ordenación y los  
36 currículos de la Educación Básica como consecuencia de la implantación de la normativa desarrollada  
37 al amparo de la LOMCE. La programación preveía que al finalizar el curso escolar, a través del  
38 Sistema de Información Séneca, se publicaran una serie de informes que recojan esos resultados de  
39 indicadores homologados para la autoevaluación de los centros docentes públicos que imparten

1 Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Especial y a los Conservatorios de Música y  
2 Danza, Escuelas de Arte, Escuelas Oficiales de Idiomas, Residencias Escolares y Centros del  
3 Profesorado.

4 En los cursos siguientes (2018/19 y 2019/20) la autoevaluación se llevo cabo de acuerdo con esos  
5 indicadores homologados actualizados. Posteriormente (2020), se ha publicado un informe en el que  
6 se recogen la evolución de resultados de los indicadores homologados para la autoevaluación de los  
7 centros docentes de Andalucía. Para ello se han considerado los datos del periodo 2015-2019,  
8 disponibles en el Sistema de Información Séneca, referidos a indicadores de evaluación educativos.  
9 Por otro lado, se muestran los valores alcanzados por los centros de Andalucía que tienen similares  
10 características socioeconómicas y culturales (ISC, en adelante) con la finalidad de conocer la  
11 relevancia de los resultados que obtienen los centros educativos. En este informe también se  
12 evidencian los resultados totales de las ocho provincias andaluzas y sus zonas educativas  
13 establecidas en el Anexo III del Decreto 93/ 2013, por el que se regula la formación inicial y  
14 permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz  
15 de Formación Permanente del Profesorado<sup>19</sup>.

16 Indicadores de percepción: En los Reglamentos Orgánicos de los centros docentes se recoge el  
17 establecimiento de objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del  
18 alumnado en el sistema educativo. No obstante, aunque los logros educativos sean un criterio  
19 fundamental para valorar el nivel de calidad alcanzado por un centro, no se debe olvidar que existen  
20 también otros resultados relativos a la percepción que tiene la comunidad educativa sobre el centro.  
21 De este modo, es preciso tener en cuenta: la participación de las familias en el funcionamiento del  
22 centro y su grado de satisfacción con las metas alcanzadas; la satisfacción del profesorado,  
23 especialmente en lo referido a su desarrollo profesional y al cumplimiento de sus expectativas; y la  
24 influencia del centro en la sociedad, en su entorno más próximo y en sus relaciones con otras  
25 instituciones. En este sentido, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa elaboró  
26 para este curso una guía con el objetivo de poner al servicio de los centros educativos conceptos y  
27 herramientas que faciliten el conocimiento de la satisfacción de la comunidad educativa<sup>20</sup>

28 Las áreas de medición previstas en las encuestas diseñadas para tal fin son las siguientes: Imagen  
29 del centro, Comunicación interna y externa, Implicación de los distintos sectores educativos y  
30 Procesos de centro. Asimismo, cada una de estas áreas de medición se articulan en torno a unos  
31 indicadores de percepción que se incluyen en las diferentes encuestas que se transmiten a las  
32 familias , al alumnado y al profesorado diferenciadas por enseñanzas y que se pueden ver  
33 detalladamente en el portal web de evaluación<sup>21</sup>. Durante el curso 2019/20, los centros pudieron  
34 general a partir de los resultados de dichas encuestas, el informe de satisfacción de su comunidad  
35 educativa. Algunos de estos informes anuales han sido objeto de publicación posterior<sup>22</sup>

### 36 **3.6.2. Evaluación de Rendimientos Escolares**

<sup>19</sup>Véase Consejería de Educación y Deporte: D.G. De Ordenación y Evaluación Educativa, *Indicadores Homologados Resultados Provincias/Zonas educativas de Andalucía. Datos 2015/2019*.

<sup>20</sup>Véase Consejería de Educación y Deporte: D.G. de Ordenación y Evaluación Educativa, *Guía para conocer la satisfacción de la comunidad educativa de un centro docente. Séptima edición*.

<sup>21</sup><https://portals.ced.junta-andalucia.es/educacion/portals/web/evaluacion-educativa/indicadores-de-percepcion>

<sup>22</sup>Véase Consejería de Educación y Deporte: D.G. de Ordenación y Evaluación Educativa, *Satisfacción del alumnado y familias con los centros docentes: Informe evolución 2012-2015-2019*.

- 1 • **Prueba de evaluación ESCALA:** La Consejería de Educación y Deporte, como consecuencia de  
2 la experiencia acumulada en la aplicación de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico desde el  
3 curso 2006/07, decidió poner en marcha una iniciativa evaluadora dirigida al alumnado que finali-  
4 zaba el primer ciclo de la Educación Primaria, buscando complementar la información aportada  
5 por las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y completar estudios longitudinales que permitieran  
6 seguir la evolución de las distintas cohortes de alumnado en su trayectoria escolar y diagnosticar  
7 con suficiente antelación posibles carencias en la adquisición de competencias, a fin de poder po-  
8 ner en marcha mejoras en el proceso educativo.

9 En el curso 2010/11 la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa desarrolló por primera vez  
10 todo el proceso de la prueba de evaluación ESCALA, encaminada a determinar el dominio de las  
11 destrezas instrumentales básicas de la lectura, la escritura y el cálculo (razonamiento matemáti-  
12 co, comunicación lingüística y lectura) que se adquieren en los primeros años de la escolaridad  
13 obligatoria, y que condicionan en gran medida el éxito o las dificultades en toda la vida escolar  
14 posterior. Se trataba con ella de obtener y difundir información relevante en la que basar las medi-  
15 das necesarias para superar las diferencias existentes entre el nivel competencial que se espera  
16 que el alumnado desarrolle y el que realmente ha alcanzado en el momento de completar dicha  
17 prueba. La información obtenida se complementa con los cuestionarios de contexto de las fami-  
18 lias, para permitir establecer la relación de dicho nivel competencial con los factores de carácter  
19 sociocultural<sup>23</sup>. El Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) se calcula a partir de los datos conteni-  
20 dos en los cuestionarios de contexto, usando variables como los recursos del hogar, el número de  
21 libros y los niveles de estudios y ocupacional de madres y padres.

22 La metodología aplicada para la prueba es la siguiente: cada pregunta evalúa uno o más elemen-  
23 tos de competencia, asignándose a cada elemento una puntuación de 1 a 4. La prueba de  
24 Razonamiento matemático consta de 8 preguntas y 11 elementos, siendo el rango de variación  
25 de la puntuación global de 11 a 44. La de Comunicación lingüística consta de 7 preguntas y 10  
26 elementos, siendo el rango de variación de la puntuación global de 10 a 40 puntos. A partir de la  
27 puntuación global, se asigna a cada alumna o alumno un nivel competencial -del 1 al 6-  
28 dividiendo el rango de la puntuación en seis intervalos de igual amplitud. Los ítems son seleccio-  
29 nados de entre los que ya fueron validados previamente a la construcción de la prueba final. En  
30 dicha validación se incluyen aquellos que formaron parte de las pruebas aplicadas en años  
31 anteriores, permitiendo así la equiparación de los niveles de dificultad entre los ítems que se em-  
32 pleen en una y otra edición. Una vez que las pruebas se han aplicado al alumnado, se procede a  
33 la corrección y grabación de los resultados en el Sistema de Información Séneca por parte de los  
34 centros, haciendo posible disponer rápidamente de un informe individualizado con los resultados  
35 a nivel de centro, unidad y alumnado, así como un informe orientativo para las familias, que tiene  
36 carácter confidencial. Respecto a la actualización de la guía, cuando finaliza el proceso de la eva-  
37 luación, se procede a incluir ejemplos de preguntas, que ya han sido aplicadas, graduadas según  
38 el nivel de dificultad, a la que se anexan tanto los cuadernillos utilizados en las distintas ediciones

---

<sup>23</sup>Véase Orden de 18 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, que regula la prueba de evaluación ESCALA y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía. Resolución de 15 de octubre de 2012, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen determinados aspectos de la Orden de 18 de mayo de 2011, para su aplicación en el curso 2012-2013.

1 como las pautas de corrección para cada una de esas preguntas, ofreciendo también los modelos  
2 utilizados en las pruebas de lectura y sus pautas correspondientes. Se incluye finalmente una ta-  
3 bla que permite al maestro o a la maestra, una vez aplicada la prueba, ubicar a cada alumna o  
4 alumno en su nivel de competencia respecto al alumnado andaluz.

5 ESCALA se aplicó inicialmente en 2.520 centros educativos de la Comunidad Autónoma andalu-  
6 za, independientemente de su titularidad o tipología, implicando la participación de algo más de  
7 88.000 alumnos y alumnas en la evaluación de las competencias en razonamiento matemático y  
8 comunicación lingüística y casi 32.000 en la evaluación de la competencia lectora, incluida en el  
9 ámbito anterior. En este último aspecto, la amplia muestra seleccionada no tenía precedente en  
10 otros estudios nacionales e internacionales. La aplicación de la prueba individual de destrezas  
11 lectoras consiste en la lectura en voz alta de un texto, con 238 palabras y 36 signos de  
12 puntuación, y la realización de un cuestionario de diez preguntas para verificar la comprensión del  
13 mismo. Esta prueba se aplica a una muestra de alumnado de cada centro, en número suficiente  
14 para que los resultados sean representativos en cada uno de ellos.

15 Desde entonces, se han venido realizando anualmente, con los siguientes datos de participación:  
16 en el curso 2012/13 hubo una participación de alumnado prácticamente idéntica a la del curso an-  
17 terior y con un ámbito de aplicación que alcanzó a 2.509 centros educativos; de nuevo, la muestra  
18 de la prueba de lectura no tuvo precedente, por su volumen -32.432 alumnos y alumnas- en nin-  
19 guna otra evaluación llevada a cabo en España; 2.524 centros y 93.357 alumnas y alumnos (cur-  
20 so 2013/14); 2.534 centros y 92.518 alumnas y alumnos (curso 2014/15); 2.531 centros y 94.042  
21 alumnas y alumnos de 2º de Educación Primaria (2015/16). En la edición de 2016/17 participaron  
22 2.526 centros (2.001 de titularidad pública, 465 concertados y 60 privados) y 89.507 alumnas y  
23 alumnos, de los que 32.432 realizaron también la prueba de lectura. La participación fue, en tér-  
24 minos relativos, la mayor de todas las ediciones anteriores (93,97% del alumnado total de 2º de  
25 Primaria, aunque en términos absolutos se produjera un descenso del alumnado participante, al  
26 haberse contraído la matriculación respecto a cursos anteriores en más de 5.000 personas<sup>24</sup>.

27 En su octava edición, correspondiente al curso 2017/18, la Administración educativa estimó la  
28 participación de unos 94.000 alumnos y alumnas matriculados en más de 2.500 centros educati-  
29 vos<sup>25</sup>. Los resultados más relevantes que se extraen de la evolución del alumnado en relación con  
30 los niveles competenciales alcanzados en razonamiento matemático y comunicación lingüística a  
31 lo largo de las distintas ediciones celebradas desde el curso 2011/12 hasta el 2017/18 son los si-  
32 guientes:

---

<sup>24</sup>Consejería de Educación, *Resultados de la prueba de evaluación ESCALA 2016-2017: Informe de resultados*.

<sup>25</sup>La prueba estuvo regulada por las siguientes disposiciones: Resolución de 16 de marzo de 2018, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se acuerda el procedimiento de aplicación de la prueba de evaluación ESCALA en el curso escolar 2017-2018 en los centros docentes de Andalucía, en virtud de lo establecido en la Orden de 18 de mayo de 2011 que la regula. Instrucciones de 12 de abril de 2018, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por las que se concretan determinados aspectos relacionados con la realización de la prueba de evaluación ESCALA para el curso 2017-2018. La imposibilidad de acceder actualmente a la página web que almacenaba toda la documentación elaborada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, incluida la publicación de los resultados correspondientes a la prueba Escala, impide dar más detalles sobre el proceso.

- 1 - El porcentaje de alumnado que obtenía unos niveles bajos (1 y 2) en razonamiento matemático descendió significativamente a lo largo del periodo, pasando del 9,9% al 3,3%, lo que supone un retroceso de casi el 70%.
- 2
- 3
- 4 - El alumnado situado en niveles competenciales intermedios (3 y 4) ha disminuido en menor proporción, pero de un modo continuado. Si en el curso 2011/12 el 28,5% de evaluados se encontraba en estos niveles, su presencia se redujo en el último de los cursos al 10,4% en el curso 2016/17, si bien ha repuntado en la última edición hasta el 17,9%.
- 5
- 6
- 7
- 8 - Por el contrario, el alumnado situado en niveles altos (5 y 6) incrementó su presencia relativa de un modo nítido en las primeras ediciones, especialmente entre los que alcanzan el nivel superior, si bien ha tenido una trayectoria más irregular. Si en el primero de los años representaban conjuntamente el 61,6% del alumnado, pasaron a superar el 84% en el curso 2015/16, para descender al 78,8% en el curso 2017/18.
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13 - Los progresos experimentados en la competencia lingüística ha sido algo menores, pero manteniendo una tendencia similar. El alumnado con bajos niveles vio reducida su presencia más de ocho puntos, pasando del 12,4% al 3,8% del total, en tanto que en los niveles intermedios el retroceso ha sido aún más intenso, cercano al 10%, dando como resultado que el alumnado situado en niveles competenciales altos haya evolucionado desde el 54,4% al 72,4%.
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

19 En el curso 2018-2019, las pruebas de Evaluación Escala se realizaron entre el 21 y 24  
20 de mayo, llevándose a cabo conforme a la metodología correspondiente que hemos descrito  
21 anteriormente. Sin embargo, tras la extinción de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa y  
22 la imposibilidad de acceder actualmente a la página web, no contamos aún con la publicación de  
23 los resultados de dichas pruebas, ni con los datos de participación, lo que nos impide dar más  
24 detalles sobre el proceso.<sup>26</sup>

25 En el curso 2019-2020 no se llevaron a cabo debido a la Covid-19<sup>27</sup>.

26 [vid. Anexo3: cuadros 3.14 y 3.15]

- 27 • **Evaluación final muestral de Educación Primaria y ESO 2017/18:** La Ley Orgánica 8/2013, de  
28 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece la realización de las  
29 pruebas de la evaluación de final de etapa de 6º curso de Educación Primaria y 4º curso de  
30 Educación Secundaria Obligatoria. Posteriormente y tras la negociación entre Gobierno y  
31 Comunidades Autónomas, el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes  
32 para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE, estableció que esta evaluación

<sup>26</sup> La prueba estuvo regulada por las siguientes disposiciones: Resolución de 14 de marzo de 2018, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se acuerda el procedimiento de aplicación de la prueba de evaluación ESCALA en el curso escolar 2018-2019 en los centros docentes de Andalucía, en virtud de lo establecido en la Orden de 18 de mayo de 2011 que la regula. Instrucciones de 12 de abril de 2019, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por las que se concretan determinados aspectos relacionados con la realización de la prueba de evaluación ESCALA para el curso 2018-2019. La imposibilidad de acceder actualmente a la página web que almacenaba toda la documentación elaborada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, incluida la publicación de los resultados correspondientes a la prueba Escala, impide dar más detalles sobre el proceso.

<sup>27</sup> Resolución de 31 de marzo de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se cancela en la Comunidad Autónoma de Andalucía la realización de la evaluación final de 6.º de primaria y 4.º de ESO durante el curso 2019/20.

1 sería de carácter muestral y diagnóstico, modificando así su carácter censal y sus consecuencias  
2 académicas. Su aplicación, por tanto, deja de ser generalizada para todo el alumnado y se  
3 elimina su vinculación con el rendimiento académico del mismo, así como con la obtención del  
4 título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Las pruebas correspondientes al curso  
5 2016/17 fueron elaboradas por distintas comisiones de profesionales que impartían docencia en  
6 los cursos de 6º de Primaria y 4º de ESO y se desarrollaron en Andalucía durante el mes de junio,  
7 con una selección de 147 centros de Primaria y 96 de Secundaria (aproximadamente el 6% del  
8 total de los existentes en las dos etapas educativas afectadas).

9 • Durante el curso 2017/18 y en desarrollo del citado Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre,  
10 se publicó la Resolución de 4 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación,  
11 Formación Profesional y Universidades, por la que se modifica el Anexo I de la de 30 de marzo de  
12 2016, por la que se definen los cuestionarios de contexto y los indicadores comunes de centro  
13 para la evaluación final de Educación Primaria, así como la Orden ECD/65/2018, de 29 de enero,  
14 por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria para  
15 el curso 2017/18.

16 • En el curso 2019/20 no se realizaron estas evaluaciones muestrales debido a la situación extraor-  
17 dinaria propiciada por la Covid-19, por lo que analizamos los últimos datos con los que  
18 contamos, correspondientes al curso 2018-2019 que fueron reguladas por la Orden EFP/196/2019  
19 y que prácticamente vienen a prorrogar lo dicho en la ECD/65/2018, de 29 de enero. Las pruebas  
20 fueron realizadas en mayo de 2019 y estuvieron reguladas por la Resolución de 18 de marzo de  
21 2019, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se desarrolla el  
22 procedimiento para la realización en la Comunidad Autónoma de Andalucía de las evaluaciones  
23 finales de carácter muestral y diagnóstico de educación primaria y educación secundaria obligato-  
24 ria para el curso 2018/19, así como por las Instrucciones de 2 de mayo de 2019, de la Dirección  
25 General de Ordenación y Evaluación Educativa, por las que se concretan determinados aspectos  
26 relacionados con la realización de las evaluaciones finales de etapa para el curso 2018/19.

27 La Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa publicó en marzo de 2020 *EFE PRIMA-*  
28 *RIA 2019. Informe de Resultados* y *EFE ESO 2019. Informe de Resultados* el que se recogen y anali-  
29 zan los datos proporcionados por estas pruebas. Y que, de manera sintética, exponemos a continua-  
30 ción:

31 ♦ Pruebas de Evaluación final de etapa en Primaria (sexto curso): dichas pruebas fueron reali-  
32 zadas a 5.663 alumnos y alumnas de 140 centros educativos públicos (110) y privados (30)  
33 seleccionados de forma aleatoria, aplicando técnicas y procedimientos estadísticos. De esos  
34 5.663, el 51% eran alumnos y el 49% alumnas. Por otra parte, el 3% del alumnado seleccio-  
35 nado era inmigrante y el 11% era repetidor. La participación estuvo en torno al 93% en todas  
36 las competencias evaluadas.

37 Las competencias evaluadas y los resultados obtenidos se detallan a continuación en una es-  
38 cala cuantitativa de 1 a 6 para cada competencia o materia evaluada:

ETAPA	MATERIAS	NIVEL
PRIMARIA	Comunicación lingüística (Lengua Castellana)	5,2
	Comunicación lingüística (Lengua Inglesa)	4,0
	Matemática	3,8
	Matemáticas Académicas	2,9

1 En un análisis global de los resultados podemos decir que el alumnado andaluz que ha reali-  
2 zado esta evaluación se encuentra, mayoritariamente, en los niveles medios (niveles 3 y 4) y  
3 avanzados de la escala (5 y 6). En la Competencia en Comunicación lingüística (Lengua Cas-  
4 tellana) 82 de cada 100 alumnas y alumnos participantes se encuentran en los niveles avan-  
5 zados (niveles 5 y 6) mientras que 2 de cada 100 se encuentran en los niveles iniciales. Por  
6 el contrario, en la competencia de Ciencia y Tecnología, ningún alumno o alumna participante  
7 ha conseguido el nivel 6 y solo 4 de cada 100 consigue el nivel 5.

8 Los porcentajes mayores de alumnado en los niveles iniciales de la escala (1 y 2),  
9 considerados estos como niveles bajos, se dan en la competencia Ciencia y Tecnología con  
10 un 35% y en Lengua Inglesa con un 16%.

11 En este estudio también se realizan cuestionarios de contexto del alumnado y a la hora de  
12 analizar los resultados se tienen en cuenta determinados factores que pueden estar asocia-  
13 dos al rendimiento. En relación con ello, se constata la influencia del contexto socioeconómi-  
14 co y cultural en los resultados: cuanto mayor es el nivel de ISC, mejores son los resultados.  
15 Esta influencia es mayor en las competencias lingüísticas, con una diferencia de 98 puntos  
16 entre los niveles bajos y altos. La competencia en la que menos influye el ISC es en la com-  
17 petencia Matemática con una diferencia de 47 puntos.

18 El alumnado inmigrante, por su parte, tiene un rendimiento menor que sus compañeros y  
19 compañeras en las competencias de Matemática, Comunicación lingüística en Lengua Caste-  
20 llana y Tecnología (entre 66 y 48 puntos por debajo). En cambio, sus puntuaciones superan al  
21 alumnado nativo en dos puntos en la Competencia lingüística en Lengua Inglesa. Mientras  
22 que el alumnado repetidor no consigue el nivel medio de sus compañeros y compañeras, ob-  
23 teniendo puntuaciones muy por debajo de estos en todas las competencias evaluadas (alre-  
24 dedor de 100 puntos de diferencia).

25 ◆ Pruebas de Evaluación final de etapa en ESO (cuarto curso): dichas pruebas fueron realiza-  
26 das a 5.594 alumnos y alumnas de 100 centros educativos públicos (63%) y privados (36%)  
27 seleccionados de forma aleatoria, aplicando técnicas y procedimientos estadísticos. De esos  
28 5.594, el 51% eran alumnos y el 49% alumnas. Por otra parte, el 3% del alumnado seleccio-  
29 nado era inmigrante y el 24% era repetidor. La participación del alumnado estuvo entre el

1 85% y el 90% en todas las competencias evaluadas, excepto en Matemáticas Aplicadas con  
2 una participación del 70%. El 93% del total participó en alguna prueba.

3 Las competencias evaluadas y los resultados obtenidos se detallan a continuación en una  
4 escala cuantitativa de 1 a 6 para cada competencia o materia evaluada:

COMPETENCIA	MATERIAS	NIVEL
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Lengua Castellana	3,5
	Lengua Inglesa	4,2
SOCIAL Y CÍVICA	Geografía e Historia	3,9
	Matemáticas Académicas	3
MATEMÁTICA	Matemáticas Aplicadas	2,3

5 En un análisis global de los resultados podemos decir que el alumnado andaluz que ha realizado esta  
6 evaluación se encuentra, mayoritariamente, en los niveles medios de la escala (niveles 3 y 4) en el  
7 dominio de las competencias evaluadas. Hay que destacar los resultados en Comunicación lingüística  
8 en Lengua Inglesa, con un elevado porcentaje de alumnado que se encuentra en los niveles avanza-  
9 dos, 45 alumnos y alumnas de cada 100 consiguen los niveles 5 y 6. Sin embargo, es en la Compe-  
10 tencia matemática donde el alumnado evaluado obtiene peores puntuaciones, 62 alumnos y alumnas  
11 de cada 100 obtiene en Matemáticas Aplicadas niveles iniciales (niveles 1 y 2), considerados como ni-  
12 veles bajos, seguido de Matemáticas Académicas (35 alumnos y alumnas de cada 100).

13 En este estudio también se realizan cuestionarios de contexto del alumnado y a la hora de analizar  
14 los resultados se tienen en cuenta determinados factores que pueden estar asociados al rendimiento.  
15 En relación con ello, se constata la influencia del contexto socioeconómico y cultural en los resulta-  
16 dos: cuanto mayor es el nivel de ISC, mejores son los resultados. Esta influencia es mayor en Comu-  
17 nicación lingüística, y especialmente en Lengua Inglesa, con diferencias de hasta 103 puntos entre  
18 los niveles bajos y altos. La Competencia Matemática es la menos afectada por el ISC.

19 El alumnado inmigrante, por su parte, tiene un rendimiento menor que sus compañeros y compañe-  
20 ras, especialmente en las materias de Lengua Castellana y Matemáticas Académicas. Mientras que el  
21 alumnado repetidor no consigue el nivel medio de sus compañeros y compañeras, obteniendo pun-  
22 tuaciones muy por debajo de estos en todas las competencias evaluadas (entre 70 y 98 puntos de di-  
23 ferencia).

24 [vid. Anexo 3: cuadro 3.14]

25 [vid. Anexo 3: cuadro 3.15]

26 • En el curso 2019-20 se publica la Orden EFP/255/2020, de 11 de marzo, por la que se regu-  
27 lan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso  
28 2019/2020, y se modifica la Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las  
29 pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria. Sin embargo, la posterior publica-

1 ción del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma  
2 para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, suspende en  
3 su artículo 9 la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados,  
4 cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3  
5 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras acti-  
6 vidades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados. Finalmen-  
7 te, en la Conferencia Sectorial de Educación del miércoles 25 de marzo de 2020, el Ministerio  
8 de Educación y Formación Profesional propone a las Comunidades Autónomas la cancela-  
9 ción de las pruebas de evaluación diagnóstica para 6.º de primaria y 4.º de la ESO.

10 Por ello, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, cancela para el curso  
11 2019/20 la realización de la evaluación final de 6.º de primaria y 4.º de ESO<sup>28</sup>

- 12 • **Prueba internacional PISA 2018.** El informe PISA es un proyecto de la OCDE cuyo objetivo  
13 es evaluar la formación del alumnado que cumple 15 años durante el curso correspondiente a  
14 la prueba, independientemente de cuál sea su nivel educativo. Este programa proporciona in-  
15 formación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de una muestra esta-  
16 dística de este alumnado. Dicha muestra es seleccionada por la propia OCDE y el análisis  
17 que se obtiene de la misma es forzosamente limitado, ya que no alcanza a evaluar todos los  
18 aspectos del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la valiosa informa-  
19 ción aportada en el mismo debe ser completada y contrastada con datos extraídos de otros  
20 análisis con diferentes perspectivas.

21 PISA se compone de pruebas cognitivas y de cuestionarios de contexto. Las primeras, encarga-  
22 das de evaluar las competencias del alumnado, se encuadran en unidades de evaluación, esce-  
23 narios y situaciones de la vida real, a partir de los cuales se formulan una o varias preguntas. Su  
24 duración es de dos horas y se divide en bloques de 30 minutos, en los que se combinan dos o  
25 tres competencias. Los resultados globales se presentan en una escala con puntuación media de  
26 500 puntos y desviación típica de 100. Dado que el éxito de un sistema educativo no se puede  
27 medir solo por los resultados de su alumnado, debiendo tenerse en cuenta otros factores que de-  
28 finan el contexto donde están inmersos, se diseñan y realizan los cuestionarios de contexto, desti-  
29 nados a explorar los antecedentes y circunstancias del alumnado que realiza la evaluación; de ta-  
30 les cuestionarios se extraen datos sobre condiciones económicas, sociales y culturales de su en-  
31 torno y familia, además de aspectos relacionados con su Competencia de Aprender a Aprender;  
32 en esta edición se incluyeron preguntas relacionadas con la Competencia Lectora y la Competen-  
33 cia Global.

34 Esta prueba se celebra cada tres años, por lo tanto, los últimos datos con los que contamos son  
35 los correspondientes a la edición celebrada en el curso 2017/18. En ella, participaron en la mues-  
36 tra andaluza 2.052 alumnos y alumnas matriculados en 53 centros educativos, el 73% de los cua-

<sup>28</sup> Resolución de 31 de marzo de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se cancela en la Comunidad Autónoma de Andalucía la realización de la evaluación final de 6.º de primaria y 4.º de ESO durante el curso 2019/20.

1 les eran de titularidad pública. Tales centros representaban a una población total de 82.771 alum-  
2 nos y alumnas de 15 años, el 52% chicos y el 48% chicas. En esta ocasión, el 33% de la muestra  
3 había repetido algún curso y el 6,6% del total era alumnado inmigrante. De manera muy sintética,  
4 podemos apuntar que los resultados obtenidos por el alumnado de Andalucía se situaron en una  
5 puntuación media 467 en Competencia Matemática y de 471 en Competencia Científica. Conta-  
6 mos con un análisis más detallado y comparado en el *Informe sobre el estado y situación del Sis-*  
7 *tema Educativo en Andalucía*, del curso 2017/18, en el cual se analizan tales resultados en el  
8 contexto de las distintas pruebas PISA realizadas desde 2006 y en relación con los resultados ob-  
9 tenidos por las distintas comunidades autónomas.

10 La nueva edición de PISA, cuyo trabajo de campo se realizará en la primavera de 2022 (inicial-  
11 mente estaba planificado para 2021, pero debido a la pandemia de la COVID-19 ha sido aplazado  
12 un año), se centrará en la evaluación de la competencia matemática como materia principal y la  
13 comprensión lectora y científica como secundarias. La competencia innovadora será en esta oca-  
14 sión el pensamiento creativo. En este estudio se mide la evolución del conocimiento y las habili-  
15 dades de los estudiantes en un contexto de proliferación de las tecnologías de la información y la  
16 comunicación, y su capacidad para responder a las demandas de un mundo en constante cam-  
17 bio, donde la innovación y la creatividad son elementos clave para la adaptación.

## 18 **3.7. PROGRAMAS EDUCATIVOS**

### 19 **3.7.1. Programas educativos sujetos a convocatoria**

20 Los planes y programas educativos pretenden abordar diversos aspectos de la compleja realidad so-  
21 cial que pueden ser mejorados a través de la educación. Todo programa educativo permite organizar  
22 y detallar un proceso pedagógico, brinda orientación al docente respecto a la metodología y los conte-  
23 nidos a impartir, la forma de desarrollar su actividad de enseñanza-aprendizaje y los objetivos a con-  
24 seguir, a la vez que fomenta la innovación educativa y el perfeccionamiento profesional de quienes  
25 participan. Contienen estrategias, herramientas y recursos que favorecen el desarrollo de las compe-  
26 tencias básicas del alumnado, el intercambio de experiencias educativas, el trabajo en equipo, la  
27 creación de redes profesionales, el trabajo por proyectos, así como el desarrollo de metodologías in-  
28 novadoras que propicien un cambio educativo. Sin duda contribuyen a la calidad del sistema en una  
29 doble dimensión, puesto que mejoran los niveles y ámbitos de aprendizaje del alumnado, al tiempo  
30 que impulsan el trabajo colaborativo del claustro de profesorado o de un grupo de docentes para de-  
31 sarrollar de manera interdisciplinar y transversal contenidos o elementos curriculares sobre materias  
32 muy diversas, que abarcan desde la salud y la prevención a la seguridad vial, el medio ambiente, el  
33 consumo responsable, la lectura y las bibliotecas escolares, las conmemoraciones de hechos o per-  
34 sonajes relevantes, el patrimonio histórico y cultural, etc.

1 Los programas educativos se inician con una convocatoria pública, teniendo su concreción en el pro-  
2 yecto educativo del centro como marco para su aplicación. Pueden contemplar actividades de forma-  
3 ción del profesorado, el desarrollo de un proyecto específico y la evaluación del mismo. Para su im-  
4 plementación, la Administración educativa suele proporcionar al centro formación, asesoramiento,  
5 materiales didácticos y recursos. Al frente de cada programa educativo figura un coordinador o coordi-  
6 nadora designada por la dirección del centro, no pudiendo coordinar en el mismo curso escolar más  
7 de un programa. Son pues, los propios centros quienes, en virtud de su autonomía pedagógica, orga-  
8 nizativa y de gestión, optan por la inscripción en los diferentes programas a partir de las convocatorias  
9 abiertas en cada curso escolar, comprometiéndose los equipos directivos a modificar, en su caso, el  
10 proyecto educativo de centro con objeto de adecuarlo a las características y a las líneas generales de  
11 los programas a desarrollar, facilitando la realización de las actuaciones contempladas en los mismos.

12 La convocatoria de programas educativos ha venido siendo una práctica tradicional y, con el paso de  
13 los años, se han venido incorporando y actualizando un importante número de ellos. Desde el curso  
14 2012/13 se comenzó un proceso de actualización de los criterios a aplicar tanto para su organización  
15 y funcionamiento como para su vinculación al currículo y su incorporación a los proyectos educativos  
16 de los centros, impulsando con ello una reestructuración que ofreciera una respuesta ordenada y co-  
17 herente a las necesidades de los centros educativos, con el objetivo final de ofertar un solo programa  
18 por cada ámbito. A finales del curso 2013/14 la Consejería de Educación procedió, pues, a estructu-  
19 rarlos en distintos niveles, a efectos organizativos, de funcionamiento y reconocimiento profesional.  
20 De acuerdo con ello, se definieron tres niveles de programas<sup>29</sup>, cuyas características principales sinte-  
21 tizamos a continuación:

---

<sup>29</sup>Instrucciones de 30 de junio 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.

	<b>Programas de Nivel 1 (P1)</b>	<b>Programas de Nivel 2 (P2)</b>	<b>Programas de Nivel 3 (P3)</b>
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Al menos el 50% del profesorado del Claustro.	Al menos, el 10% del Claustro.	No se requiere un porcentaje mínimo, el profesorado puede participar individualmente.
<b>COORDINACIÓN</b>	Personal docente, con destino definitivo en el centro y con formación y experiencia en el ámbito del programa.	Personal docente, con destino definitivo en el centro y con formación y experiencia en el ámbito del programa.	En el caso de participar más de un docente, uno de ellos figurará como responsable.
<b>FORMACIÓN</b>	El centro debe incluir en su plan de formación propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa, que han de ser consensuadas con los Centros del Profesorado a través de las asesorías de referencia.	El centro deben incluir en su plan de formación propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa, que han de ser consensuadas con los Centros del Profesorado a través de las asesorías de referencia.	
<b>SEGUIMIENTO</b>	El centro ha de realizar el seguimiento interno y colaborar en las actuaciones de seguimiento externo que programe la Administración educativa.	El centro ha de realizar el seguimiento interno y colaborar en las actuaciones de seguimiento externo que programe la Administración educativa	El centro ha de realizar el seguimiento.
<b>DURACIÓN</b>	Dos cursos escolares como mínimo.	Un curso escolar como mínimo.	Durante un curso escolar.
<b>EVALUACIÓN</b>	La evaluación final es realizada por el centro.	La evaluación final es realizada por el centro.	La evaluación final es realizada por el centro.
<b>IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	El programa se incluirá en el proyecto educativo como parte del Plan de Centro.	El programa se incluirá en el proyecto educativo como parte del Plan de Centro.	El programa se incluirá en el proyecto educativo como parte del Plan de Centro.
<b>PROYECTO</b>	El centro debe elaborar un proyecto en el que se recojan las líneas de actuación y estrategias de evaluación del mismo.		

- 1 En 2015 se actualizó esta estructura, reduciéndose la oferta de programas y reorganizándose en distintos ámbitos<sup>30</sup>. Esta nueva estructura, puesta en marcha para el curso 2016/17, supuso una racionalización del abultado número de programas que venían desarrollándose en los centros, al tiempo que

<sup>30</sup>Instrucciones de 15 de julio de 2015, complementarias a las Instrucciones de 30 de junio 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 una reestructuración de los mismos en grandes conjuntos que permitieran su interrelación, evitaran  
2 duplicidades e integraran planes transversales promovidos desde la Consejería, como el relativo a las  
3 competencias lingüísticas y la cultura emprendedora. Se establecieron por ello cinco grandes ámbitos  
4 para agruparlos: Educación Ambiental, Ámbito Lingüístico, Cultura Emprendedora, Hábitos de vida  
5 saludable y Programas Culturales. La Resolución de 5 de julio de 2019, de la Dirección General de  
6 Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se efectúa la convocatoria de los pro-  
7 gramas para la innovación educativa para el curso académico 2019/20, de acuerdo con esta estructu-  
8 ra de ámbitos y niveles, autorizó estos once programas:

9 Nivel 1:

- 10 - ALDEA. Modalidad A: proyecto integral (Red Andaluza de Ecoescuelas) (Educación Ambiental)
- 11 - PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO (PLC) (Ámbito lingüístico)
- 12 - PROGRAMA DE DIGITALIZACIÓN DE CENTROS (PRODIG) (Educación digital)

13 Nivel 2:

- 14 - ALDEA. Modalidad B: proyecto temático (Educación Ambiental)
- 15 - COMUNICA (Ámbito lingüístico))
- 16 - CRECIENDO EN SALUD (Hábitos de Vida Saludable)
- 17 - FORMA JOVEN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (Hábitos de Vida Saludable)
- 18 - INNICIA (Cultura Emprendedora)
- 19 - VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO (Programas Culturales)

20 Nivel 3:

- 21 - AULADCINE (Programas Culturales)
- 22 - AULADJAQUE (Programas Culturales)

23 De acuerdo con los datos únicos de participación distribuidos por provincias y correspondiente al cur-  
24 so 2019/20, fueron 3.092 los centros que participaron en al menos uno de estos programa, ascen-  
25 diendo a 156.563 los docentes adheridos a los mismos, lo que constituye una cifra suficientemente re-  
26 presentativa de su alto nivel de implantación. Con respecto al curso anterior, el número de centros  
27 que incorporaron uno o más programas creció en un 2,6%.

28 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.16.A\]](#)

29 Atendiendo a los ámbitos y niveles en los que se encuentran encuadrados los programas considera-  
30 dos y de acuerdo con los centros en los que se encuentran implantados y las adhesiones de las que  
31 son objeto por parte del alumnado y el profesorado, pueden extraerse las siguientes características:

32 [\[vid. Anexo 3: cuadro 3.16.B\]](#)

- 33 • En cada centro que acoge programas educativos se imparte una media aproximada de dos  
34 de ellos, participando también como media unos 307 alumnos y alumnas y en torno a 23 do-  
35 centes por centro.

- 1 • Los dos programas incluidos en el ámbito de “Hábitos de Vida Saludable” son, con diferen-  
2 cia, los más atractivos para los usuarios, captando el 43,1% del alumnado y el 44,7% del pro-  
3 fesorado. La ratio de alumnado por centro también es la más alta, ascendiendo a 325 alum-  
4 nos y alumnas, en tanto que la del profesorado (26) se mantiene en valores ligeramente su-  
5 periores a la media general. Dichos programas se ubican en 2.712 centros, cifra que repre-  
6 senta el 87,7% de los centros andaluces que cuentan con algún programa educativo.
- 7 • El segundo ámbito que cuenta con mayor demanda es el de Educación ambiental: el número  
8 de centros que lo ofertan es de 1.272, el volumen de alumnado que capta se sitúa en el  
9 20,3% y su profesorado en el 20,9%. La ratio de participación por centro asciende a 327  
10 alumnos y alumnas.
- 11 • Le sigue a cierta distancia el ámbito lingüístico: en el actual curso los centros que imparten al-  
12 guno de los dos programas son 778. Captaron el 13,2% del alumnado y el 12,8% del profes-  
13orado, arrojando una elevada ratio por centro (348 alumnos y alumnas).
- 14 • Los programas culturales, en número de 3 tienen una cierta difusión entre los centros, ubicán-  
15 dose en 1.427 de los mismos (46,2%), si bien la cuota de alumnado y profesorado que aco-  
16 gen es menor, situándose en el 18,6% y 15,5% respectivamente.
- 17 • El ámbito de Cultura emprendedora, concretado en un único programa, se mantiene como el  
18 menos demandado, impartándose en 495 de los centros y participando en el mismo el 4,8%  
19 del alumnado y el 6% del profesorado.

### 20 **3.7.2. Programa Escuelas Deportivas**

21 La relevancia y la presencia de la actividad física y el deporte en la vida de la población en edad esco-  
22 lar es, actualmente, uno de los fenómenos culturales y sociales más destacables. La Ley 17/2007, de  
23 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en su artículo 51 que la Consejería compe-  
24 tente en materia de educación promocionará la implantación de la práctica deportiva en los centros  
25 escolares en horario no lectivo, que tendrá, en todo caso, un carácter eminentemente formativo, con-  
26 siderando que el deporte constituye uno de los medios preventivos más efectivos para promover la  
27 adquisición de estilos de vida saludable y desempeña un papel crucial para el fomento tanto de la ca-  
28 lidad como de la equidad educativa.

29 Del mismo modo, la Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía establece, entre los princi-  
30 pios rectores que han de presidir la política deportiva de los poderes públicos de Andalucía, la promo-  
31 ción del deporte en edad escolar. Para ello, encomienda a las Consejerías competentes en materia  
32 de educación, salud y deporte, en coordinación y cooperación con entidades locales, centros escola-  
33 res y entidades deportivas, la promoción de su práctica mediante planes y programas específicos que  
34 tendrán carácter anual. Por su parte, el Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el depor-  
35 te en edad escolar en Andalucía, dispone que el Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía esta-  
36 rá constituido por diversos programas promovidos a iniciativa de la Administración de la Junta de An-  
37 dalucía, las entidades locales y las entidades deportivas andaluzas. Sin duda, este segmento de po-

1 blación constituye un área de trabajo de singular valor, tanto por su juventud y la disponibilidad de ins-  
2 tituciones educativas que pueden incorporar estas prácticas de modo eficiente, como por la constata-  
3 ción de unos niveles de actividad que, siendo relativamente altos, pueden todavía incrementarse. De  
4 acuerdo con los indicadores contenidos en la encuesta publicada por la Consejería de Turismo y De-  
5 porte sobre los *Hábitos y actitudes de la población andaluza en edad escolar ante el deporte* (2016),  
6 un 85% de esta población realizaba alguna práctica deportiva, pero solo un 42,6% lo hacía de un  
7 modo regular y organizada, disminuyendo hasta el 41,5% aquellos que la realizaban en un centro es-  
8 colar y en horario extraescolar<sup>31</sup>. Estos son los últimos datos estadísticos con los que contamos, ya  
9 que desde la Consejería de Educación y Deporte no se han vuelto a publicar.

10 Las competencias de la Consejería de Educación y Deporte se materializan mediante el Programa  
11 *Escuelas Deportivas*, un proyecto encuadrado dentro del ámbito de la iniciación deportiva. Su finali-  
12 dad principal es realizar una oferta multideportiva en horario no lectivo, con la intención de fomentar el  
13 deporte, promocionar la educación en valores y el desarrollo integral de la personalidad, eliminar la  
14 brecha de género en determinadas actividades, e incluir en la práctica deportiva al alumnado con ne-  
15 cesidades específicas de apoyo educativo, prestando especial atención a aquel que precisa de accio-  
16 nes de carácter compensatorio. Participa en el mismo el alumnado de Educación Primaria y Secunda-  
17 ria Obligatoria de los centros públicos de Andalucía. Dichas actividades se integran en el Proyecto  
18 Educativo del Centro en horario extraescolar, complementando la actividad deportiva docente. Cada  
19 centro puede seleccionar libremente el número de modalidades deportivas que practicará atendiendo  
20 a las preferencias del alumnado y a su entorno. Cada modalidad tendrá formato de taller o grupo, pu-  
21 diendo existir tantos talleres o grupos como modalidades se desarrollen (taller de baloncesto, voleibol,  
22 orientación, atletismo, juegos predeportivos, etc.), siempre que lo permita el presupuesto habilitado  
23 para ello en el centro. La formación de cada taller estará supeditada a la inscripción de un número de  
24 alumnos y alumnas suficiente que haga posible el desarrollo de la actividad y la formación de al me-  
25 nos dos equipos durante todo el curso escolar.

26 Además de los centros de E. Primaria y Secundaria, pueden participar las Residencias Escolares de-  
27 pendientes de la Consejería de Educación y Deporte.

28 El programa viene, en suma, a reforzar las actividades extraescolares deportivas de los centros edu-  
29 cativos, en los niveles locales, comarcales, provinciales y autonómico, y en colaboración con ayunta-  
30 mientos y Diputaciones Provinciales, así como con otras entidades colaboradoras, y con las Conseje-  
31 rías de Turismo y Deporte, de Salud y de Igualdad y Políticas Sociales, desarrollando el aspecto lúdi-  
32 co-formativo y saludable de la actividad deportiva. Las instrucciones sobre su organización elabora-  
33 das por la Consejería de Educación y Deporte establecen que la participación en el programa Escue-  
34 las Deportivas “debe extenderse a toda la comunidad educativa, por lo que su desarrollo se planteará  
35 como un compromiso activo de todos los sectores educativos del centro y su entorno (profesorado,  
36 alumnado, padres y madres del alumnado, ayuntamientos y entidades colaboradoras), para que las  
37 actividades deportivas del alumnado se diseñen y contemplen desde la perspectiva educativa de la  
38 formación integral de la ciudadanía y desde los beneficios que aporta para la salud y el bienestar per-

<sup>31</sup>Véase *Hábitos y actitudes de la población andaluza en edad escolar ante el deporte* (2016). <https://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/opencms/estadisticas-consejeria/deporte/ultimos-datos-de-deporte/#tab-5>

1 sonal y comunitario. En este sentido es especialmente deseable la participación de los padres y de  
2 las madres del alumnado y la potenciación del asociacionismo juvenil entre los escolares”<sup>32</sup>.

3 En este programa participaron en el curso 2019/20 un total de 1.165 centros educativos, de los que  
4 843 eran de E. Primaria (72,4%), y 295 impartían E. Secundaria Obligatoria (25,3%), integrándose  
5 también 24 residencias escolares y 3 centros de E. Especial. Su distribución territorial es relativamen-  
6 te acorde con la red de centros que imparten esas etapas, si bien se produce una participación algo  
7 más alta en las provincias de Sevilla y Málaga.

8 [Vid. Anexo 3: cuadro 3.17]

### 9 **3.8. TRANSICIONES Y RESULTADOS EDUCATIVOS**

10 En el presente apartado se trata de precisar a partir de diversos indicadores en qué medida la acción  
11 educativa contribuye a preparar al alumnado para estudios superiores y/o dotarlo de las competencias  
12 profesionales adecuadas; pero también de qué modo y con qué niveles de éxito, fracaso o abandono  
13 se efectúa el tránsito de unas etapas a otras. Para ello, se utilizan indicadores anuales elaborados y  
14 publicados por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de  
15 Andalucía, que suministran información estadística relativa a los progresos, transiciones y resultados  
16 del alumnado en los distintos niveles del sistema educativo. Los niveles de formación de la población  
17 joven y adulta constituyen un punto de partida para aproximarse a los condicionamientos  
18 socioculturales con los que se enfrenta la acción educativa; pero, al mismo tiempo, indican también el  
19 nivel de éxito que alcanza el sistema en la corrección de sus posibles déficits. Ese carácter  
20 ambivalente dificulta su exacta ponderación, por lo que resulta recomendable analizarlos en su  
21 discurrir temporal y en su relación con el contexto español.

22 Una primera aproximación la suministra el comportamiento de diversos indicadores socioeducativos  
23 que inciden de modo más o menos directo sobre las transiciones y resultados del sistema. En lo que  
24 se refiere a la clientela real y potencial que demanda formación, a lo largo de los últimos cursos, los  
25 jóvenes entre 0-29 años de edad han continuado pesando en la demografía andaluza de un modo  
26 intenso, si bien decreciente, manteniendo un diferencial positivo que ha evolucionado desde los 3 a  
27 los 1,9 puntos respecto a la media española. A ello se suman unas tasas netas de escolarización que  
28 en los primeros años son también superiores a las del resto del país en casi diez puntos, además, a  
29 diferencia de cursos anteriores, las tasas de escolarización tras la tapa de educación obligatoria  
30 también son superiores en Andalucía con respecto a la media española (90 y 88,8, respectivamente).  
31 Como resultado de ello, la tasa de alumnado por cada 1.000 habitantes ha venido manteniendo un  
32 superávit de entre 17 y 19 alumnos con respecto a la media española. Cabe señalar, a este respecto,  
33 que el sistema educativo realiza un esfuerzo proporcionado a esa sobredotación de alumnado, sin  
34 que diversos indicadores de calidad (tasa de idoneidad, ratio de profesorado, oferta de enseñanzas  
35 postobligatorias) indiquen divergencias negativas reseñables con la media española. Y lo hace,  
36 además, en un contexto de niveles de renta, tasa de actividad y niveles de formación que se sitúan

<sup>32</sup>Instrucciones de 17 de octubre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre el programa *Escuelas Deportivas* para el curso 2019/2020.

1 claramente por debajo de la media. Este complejo de factores mantiene unas tasas de graduación en  
2 Bachillerato y Formación Profesional por debajo de la media española, si bien, se observa una  
3 gradual equiparación de esas diferencias, especialmente en el caso de Formación Profesional  
4 Superior (29,2 en España y 28,1 en Andalucía).

5 [vid. Anexo 3: cuadro 3.18]

6 Tomando como referencia los niveles de formación recientes alcanzados por la población joven  
7 andaluza, pueden extraerse un conjunto de rasgos distintivos:

8 • El porcentaje de jóvenes andaluces y andaluzas que habían completado al menos estudios  
9 propios de E. Secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación Profesional  
10 fundamentalmente) se situaba en el año 2020 en el 67,1% de la población comprendida en las  
11 edades de 20-24 años; dicho porcentaje era menor en el caso de los jóvenes (60,7%), en tanto  
12 que entre las mujeres se incrementaba hasta el 73,9%.

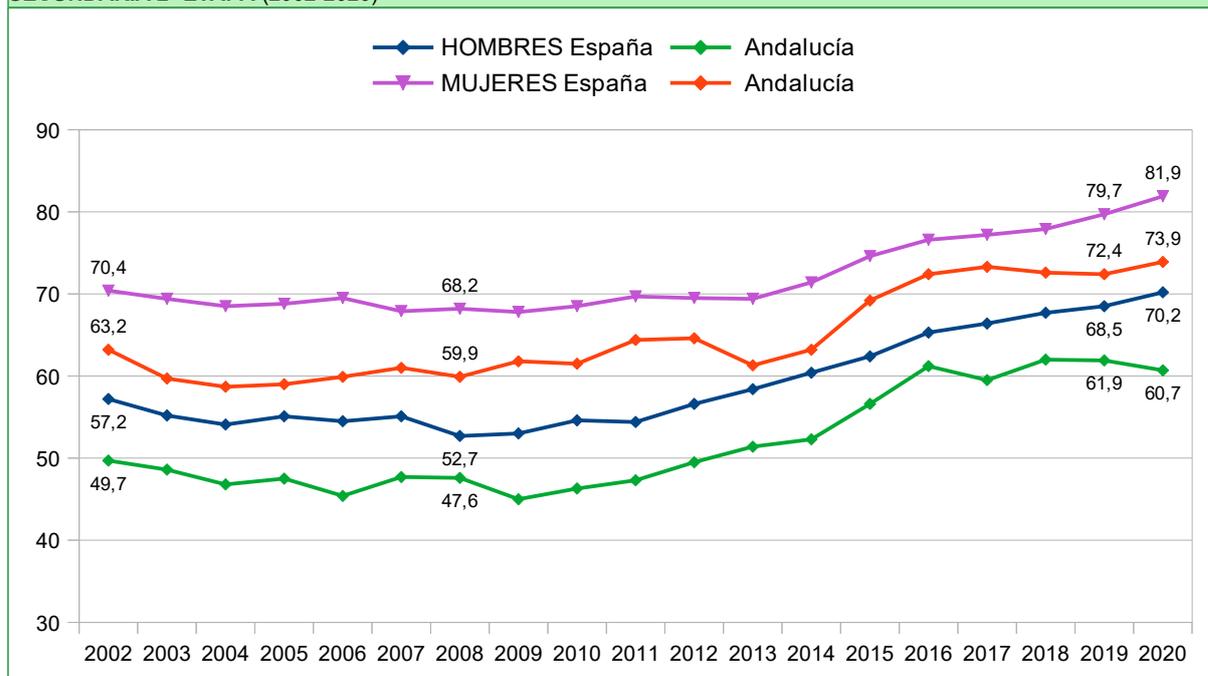
13 • En cualquier caso, dichos porcentajes son notablemente inferiores a la media española, donde el  
14 conjunto de la población de esa edad cuenta con tales estudios en un porcentaje del 75,9%,  
15 marcando un diferencial negativo en Andalucía de -8,8 puntos, y que se observa tanto en  
16 hombres como en mujeres.

17 • Tal diferencial negativo se ha mantenido como una característica estable desde años atrás,  
18 oscilando entre un máximo de -9,4% en 2006 y un mínimo de -4,2% en 2016, si bien en los dos  
19 últimos años ha repuntado hasta casi alcanzar nuevamente el -9%.

20 • Cabe concluir que, aunque entre 2006 y 2020, se ha producido un sustancial incremento de la  
21 población joven que cuenta con niveles de instrucción medios y medios-altos, del orden del  
22 14,6%, este fenómeno ha sido coincidente en todo el país, sin que se haya producido una  
23 efectiva convergencia entre los niveles andaluces y españoles; bien es cierto que el diferencial  
24 negativo andaluz se ha reducido en torno al 25% entre ambas fechas, pero continúa situado por  
25 encima del 8%

26 [vid. Anexo 3: cuadro 3.19]

### 3.19- PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS EL NIVEL DE E. SECUNDARIA 2ª ETAPA (2002-2020)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE)

1 El sistema educativo tiene entre sus cometidos proveer a la población de niveles de formación  
 2 adecuados y contribuir a su capacitación, pero es el sistema productivo el que finalmente determina el  
 3 futuro profesional del alumnado. Parece fuera de duda que a mayores niveles de formación le  
 4 corresponden mayores índices de inserción laboral, pero no basta con movilizar al alumnado y  
 5 proveerlo de un alto grado de competencia si no se adapta esa formación a los requerimientos de un  
 6 mercado de trabajo cambiante en el tiempo y en su propia estructura, o si el sistema productivo  
 7 carece del suficiente dinamismo para absorber con eficiencia el capital humano que se pone a su  
 8 disposición. En buena medida, los rasgos diferenciales observables en los niveles de titulación e  
 9 inserción laboral del alumnado andaluz con respecto al español no vienen determinados por el  
 10 funcionamiento del sistema educativo andaluz, sino por su modelo productivo y su mayor o menor  
 11 grado de protección frente a los avatares de la coyuntura económica.

12 En el cuadro adjunto (3.20) podemos observar una muestra de ello. De su lectura se desprenden  
 13 algunas conclusiones a tener en cuenta:

- 14 • De acuerdo con los datos correspondientes a 2020, el 41,7% de los varones andaluces en esas  
 15 edades habían abandonado cualquier tipo de estudios, sin contar tampoco con ningún tipo de  
 16 inserción laboral, en tanto que entre las mujeres la cifra se incrementaba hasta el 46,7%. Tales  
 17 niveles superan con creces la media española, más entre las mujeres (+10,6%) que entre los  
 18 hombres (+6,6%).
- 19 • Los niveles de inserción laboral varían sensiblemente en función de la formación de base del  
 20 alumnado, elevándose aquellos conforme aumenta la titulación. Entre el alumnado andaluz que  
 21 ha cursado como máximo la Educación Obligatoria, la proporción de desempleados asciende al

1 25,2% entre los hombres y 27,7% entre las mujeres; proporción que desciende al 16,5% y 19%  
2 respectivamente entre los que poseen estudios de 2ª etapa de E. Secundaria o superiores.

- 3 • El nivel de desempleo ha oscilado en función de la coyuntura económica, ampliándose en los  
4 periodos de recesión y disminuyendo en los de bonanza económica. Durante el periodo 2002-  
5 2008 la tasa media anual de jóvenes andaluces carentes de inserción laboral fue del 17,3% entre  
6 los hombres y del 30% entre las mujeres que contaban solo con estudios obligatorios. En la etapa  
7 posterior (2009-2020), marcado en parte por la crisis económica, la tasa se incrementó hasta el  
8 34,2% entre los hombres, mientras que entre las mujeres, aunque también aumentó, dicho  
9 incremento fue más contenido (36,4%). Idéntico fenómeno se produjo entre los titulados con  
10 estudios postobligatorios, si bien con valores más bajos: entre los hombres evolucionó desde el  
11 9,7% hasta el 19,8%, en tanto que entre las mujeres fue similar, pasando del 16,7% al 21,4%.
- 12 • Por su parte, el diferencial entre la media andaluza y la española tiende a incrementarse entre los  
13 jóvenes que contaban solo con estudios obligatorios, donde la diferencia en el año 2020 se sitúa  
14 en un 4,1% entre los hombres y un 6,6% entre las mujeres. ascendiendo al 4,2% durante la crisis.  
15 Por el contrario, como ya se ha comentado, esta divergencia tiende a disminuir entre los jóvenes  
16 que cuentan con estudios postobligatorios, pero su comportamiento en función del género es muy  
17 similar: entre los hombres se sitúa en un 2,5%, mientras que entre las mujeres esta cifra  
18 asciende hasta el 4%.

19 [vid. Anexo 3: cuadro 3.20]

20 Este fenómeno no afecta solo al segmento de población más joven, sino que parece caracterizar al  
21 conjunto de la población activa. De acuerdo con los datos correspondientes a 2020, la tasa de paro  
22 de la población de 25-64 años de acuerdo con su nivel de formación, abunda en lo ya comentado:

- 23 • Andalucía mantenía una tasa global de paro del 20,6%, seis puntos y medio por encima de la  
24 media española. Este diferencial aumentaba entre las mujeres, entre las que se situaba en el  
25 24,9%, frente al 16,1% de media española.
- 26 • Como venimos comentando, la tasa de paro y el diferencial Andalucía-España y entre hombres y  
27 mujeres se incrementa conforme el nivel de estudios es más bajo. Entre los que poseen solo  
28 estudios obligatorios, la tasa de paro alcanzaba en Andalucía el 27,2%, más de 7 puntos por  
29 encima de la media española; pero era entre las mujeres donde se situaba en su nivel más alto  
30 (36,3%), al tiempo que aumenta la diferencia con la media española (25,0%)<sup>33</sup>.

31 Retornando al plano educativo y a aquellos otros indicadores sobre transiciones y resultados  
32 educativos en las distintas etapas del Régimen General, referidos tanto a los niveles de promoción  
33 como de titulación, puede señalarse lo siguiente:

---

<sup>33</sup>Véase MEyFP, *Estadísticas de la Educación / Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo / Nivel de Formación. Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>

1 • La E. Primaria cuenta en general con unas tasas de promoción muy altas, sin que se produzcan  
2 diferencias apreciables en su distribución provincial. Atendiendo al nivel superior de la etapa, el  
3 alumnado que cursaba 6º curso durante el año 2019/20 promocionó en un 98,2%, creciendo casi  
4 un punto con respecto a los datos del curso anterior. El dato global oculta, sin embargo, ligeras  
5 diferencias en función del sexo del alumnado y de la titularidad de los centros donde se encuentra  
6 matriculado. Así, observamos que entre las alumnas las tasas de promoción son ligeramente más  
7 altas (98,5%) que entre los alumnos (97,9%); por su parte, en los centros privados con y sin  
8 concierto se alcanzan mayores niveles de éxito (98,8% y 99,7% respectivamente) que en los  
9 públicos (98%), si bien el peso preponderante del alumnado que cursa enseñanzas en los últimos  
10 condiciona en gran medida la cifra global.

11 [vid. Anexo 3: cuadro 3.21]

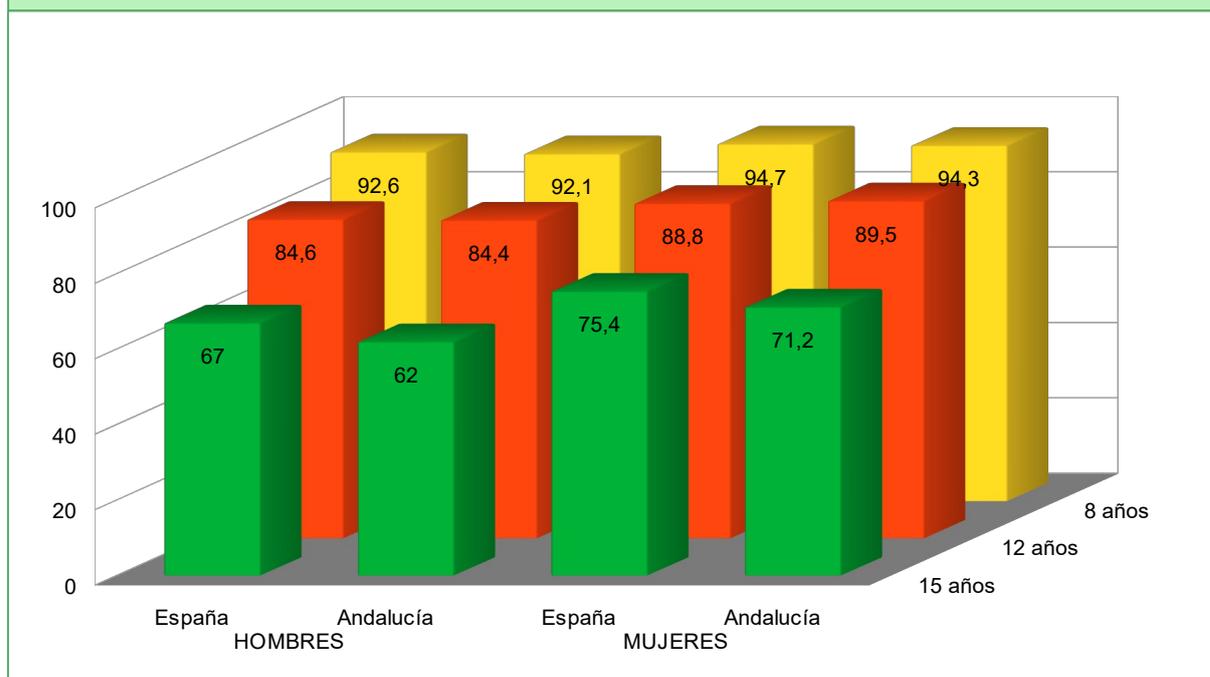
12 • Los altos niveles de promoción se evidencian en las tasas de idoneidad correspondientes a las  
13 edades de entre 8 y 12 años, que muestran el porcentaje de alumnado que progresa  
14 adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, realizando el curso correspondiente a su edad.  
15 Constituye, así, un dato aproximativo de los niveles de éxito (promoción) o fracaso (repetición) y  
16 condiciona el mayor o menor alargamiento de la vida escolar. La tendencia normal es que dicha  
17 tasa descienda conforme avanza la edad del alumnado, dado que los niveles de fracaso escolar  
18 se acentúan, a la vez que se acumula el peso de aquellos que vienen arrastrando un retraso  
19 desde cursos anteriores. Al propio tiempo se produce un fenómeno de distanciamiento en el  
20 comportamiento de alumnos y alumnas, de tal modo que si en los años más tempranos las  
21 diferencias de unos y otras en cuanto a idoneidad son escasas, conforme aumenta la edad se  
22 produce un mayor retraso entre los alumnos que entre las alumnas. En el caso de Andalucía, por  
23 ejemplo, la distancia que separa las tasas medias anuales de alumnos y alumnas a los 8 años se  
24 sitúa en este curso en un 2,2%, en tanto que a los 15 años se ha elevado a más de nueve puntos  
25 a favor de las mujeres.

26 • De acuerdo con las mismas, se produce una disminución desde el 93,2% al 86,8% entre los 8 y  
27 12 años, si bien manteniendo unas diferencias inapreciables con respecto a la media española y  
28 sin que tampoco se produzcan variaciones reseñables entre alumnos y alumnas.

29 • Es a los 14 y 15 años, coincidiendo con los primeros cursos de la ESO, cuando las tasas de  
30 idoneidad comienzan a descender y se incrementan las diferencias respecto al comportamiento  
31 medio español. A los 14 años bajan al 71,3% y al 66,5% a los 15 años, en tanto que el diferencial  
32 con la media española sube hasta el -4,1% y el -4,6% respectivamente, fenómeno que se  
33 acrecienta más entre los hombres que entre las mujeres.

34 [vid. Anexo 3: cuadro 3.22]

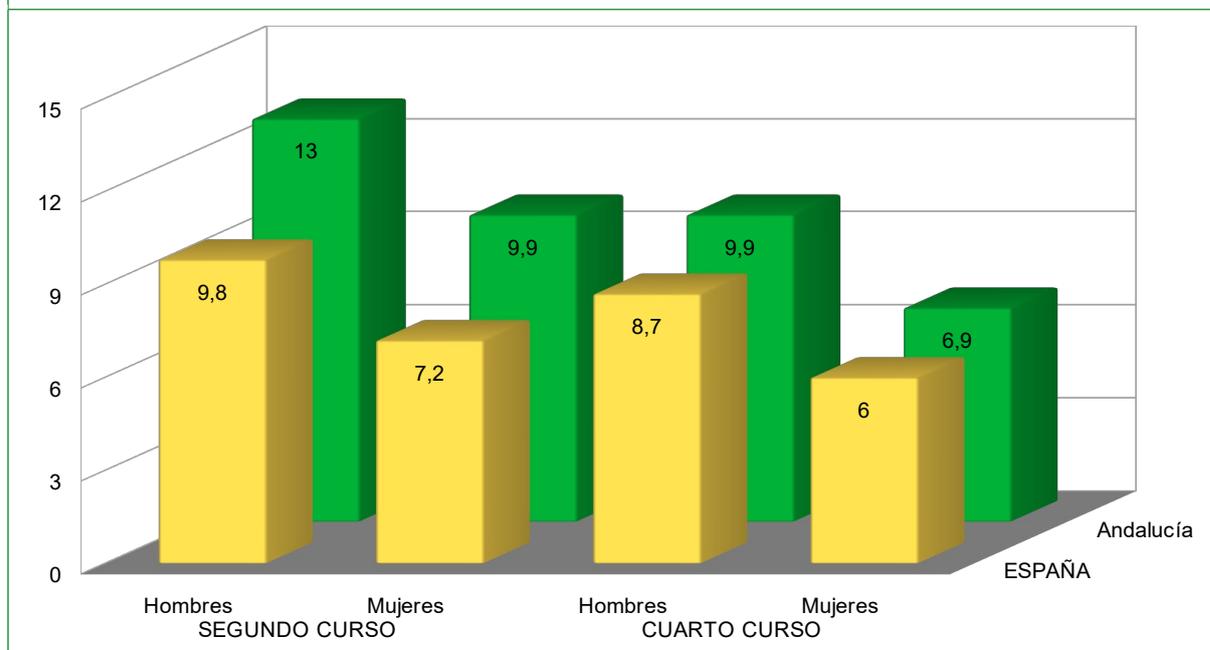
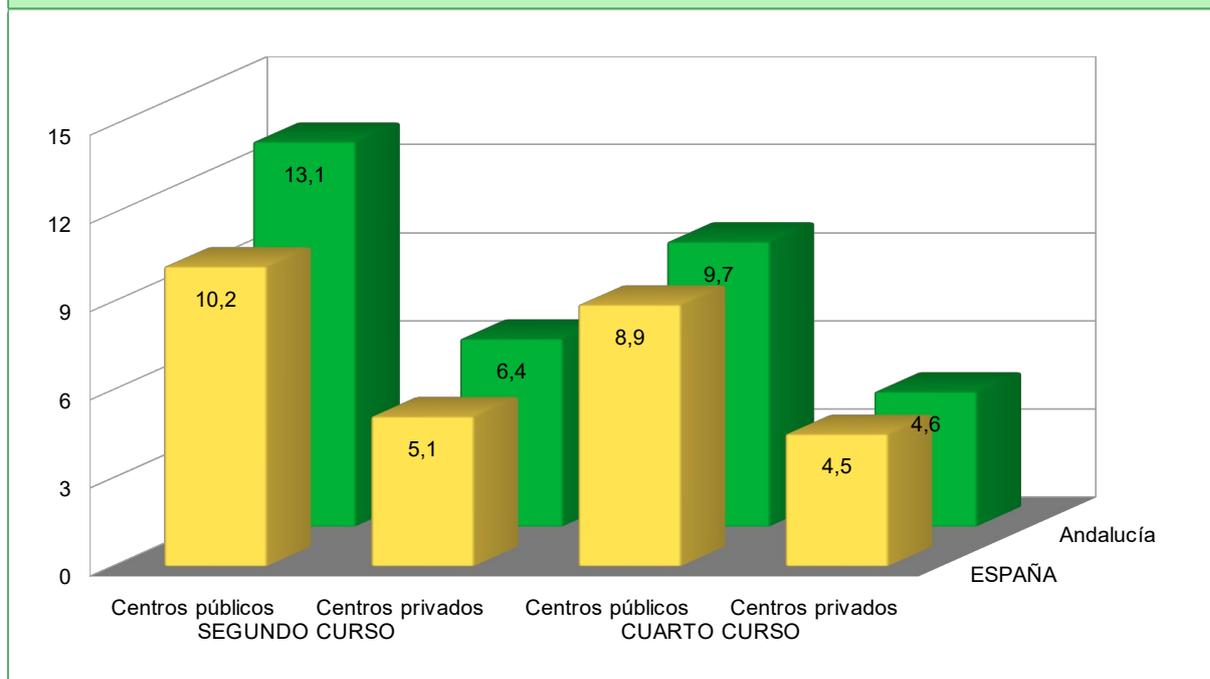
### 3.22- TASA DE IDONEIDAD EN LAS EDADES DE 8, 12 Y 15 AÑOS. ESPAÑA Y ANDALUCÍA. Curso 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Las cifras de la educación en España, Estadísticas e indicadores*. Edición 2022. Sección C2.

- 1 • Otro modo de aproximarse a los niveles de idoneidad es mediante la determinación del alumnado
- 2 repetidor existente en los cursos de 2º y 4º de la ESO. Si analizamos los datos correspondientes
- 3 al curso 2019-2020 observamos que la repetición de curso se da con mayor intensidad en los
- 4 años iniciales de la etapa y tiende a disminuir conforme se avanza en la misma. Entre el
- 5 alumnado de 2º curso, los repetidores vienen a representar un 11,5%, contando con una mayor
- 6 presencia en los grupos ubicados en centros públicos (13,1%) e incidiendo más entre los alumnos
- 7 que entre las alumnas (13% frente a 9,9%). Al mismo tiempo, los niveles de repetidores se
- 8 mantienen en todos los casos por encima de la media española, arrojando una divergencia de en
- 9 torno a tres puntos porcentuales. En cuarto curso, sin embargo, los niveles de repetición
- 10 disminuyen, pasando a situarse para el conjunto de Andalucía en un 8,3%, al tiempo que
- 11 disminuye la divergencia respecto a la media española (7,3%), pero sí que se mantiene la mayor
- 12 incidencia que se da entre los alumnos (9,9%) que entre las alumnas (6,8%).
- 13 [vid. Anexo 3: cuadro 3.23]

3.23- PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE REPITE CURSO EN 2º Y 4º DE ESO. Curso 2019/20

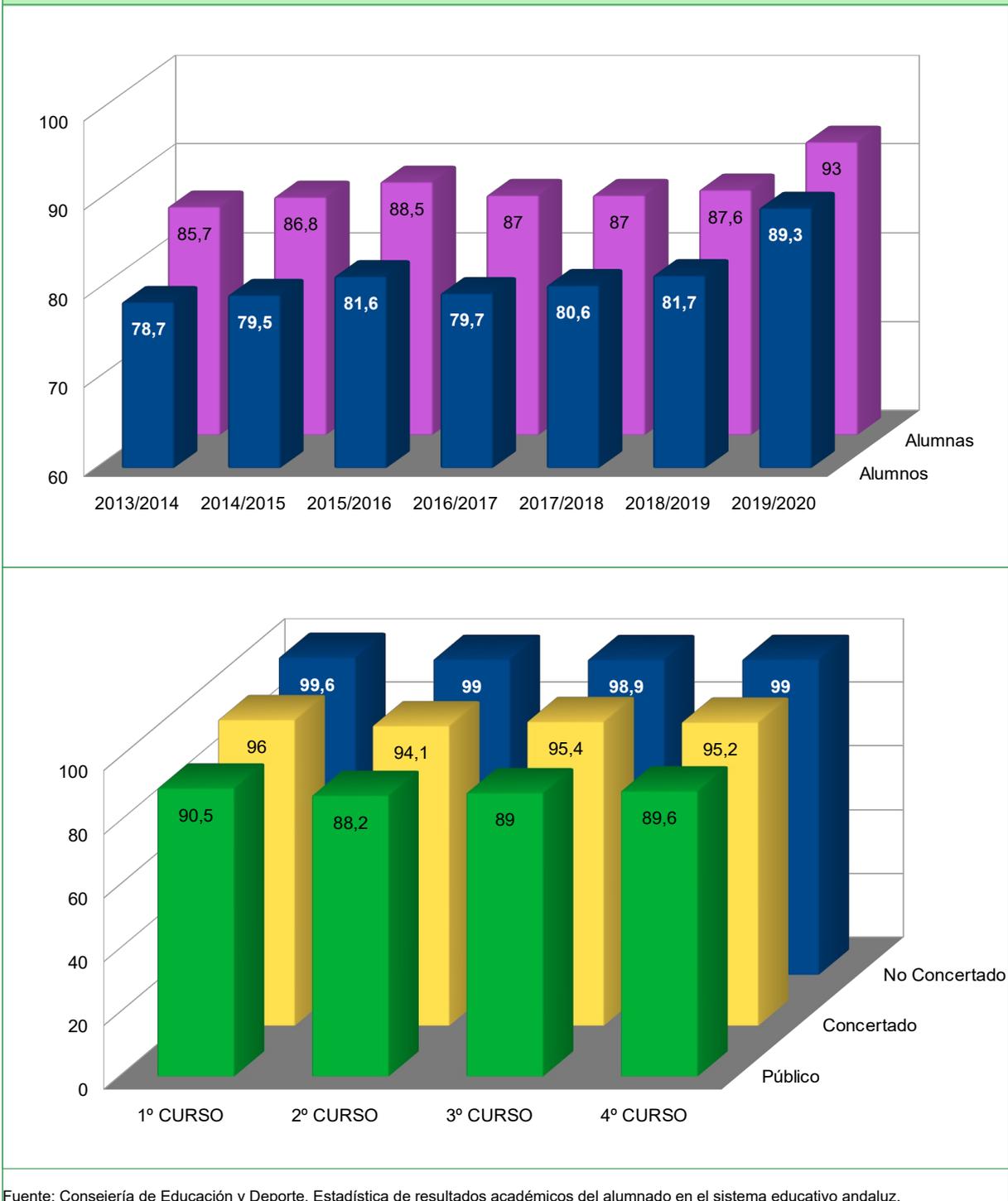


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

- 1 • En cuanto a los niveles de promoción, se observan que disminuyen sensiblemente en el cambio
- 2 de etapa de Primaria a ESO, al tiempo que se mantienen y acentúan las ya mencionadas
- 3 diferencias de acuerdo con el sexo y titularidad de los centros. A lo largo de los cuatro cursos que
- 4 componen la Educación Secundaria Obligatoria el porcentaje de alumnado experimenta
- 5 variaciones pero muy ligeras, pasando del 91,8% en el primer curso al 91,2% al finalizar la ESO,
- 6 observándose en el segundo curso de la ESO el menor de los porcentajes en la etapa (89,7%) .
- 7 Asimismo, en todos los cursos la tasa de promoción de los alumnos es inferior a la de las
- 8 alumnas, con un diferencial que sitúa en torno a los 3,5 puntos. Por otro lado, el porcentaje de
- 9 alumnado que promociona es inferior en el caso de los centros públicos,, en tanto que en los
- 10 privados concertados y sin concierto ese porcentaje es superior.

- 1 • Si tomamos como referencia el curso 2013/2014, los datos muestran que los niveles de  
 2 promoción a lo largo de los últimos cursos han tenido a mejorar en todos los cursos de la etapa y  
 3 especialmente en el segundo (+7,2%) y en el cuarto (+9%). Los mayores incrementos se han  
 4 operado entre los alumnos de centros públicos matriculados en cuarto curso de la ESO (+11,5%)  
 5 y entre los alumnos y alumnas de cuarto curso matriculados en centros públicos (+9,7%).[vid  
 6 Anexo 3: cuadro 3.24]

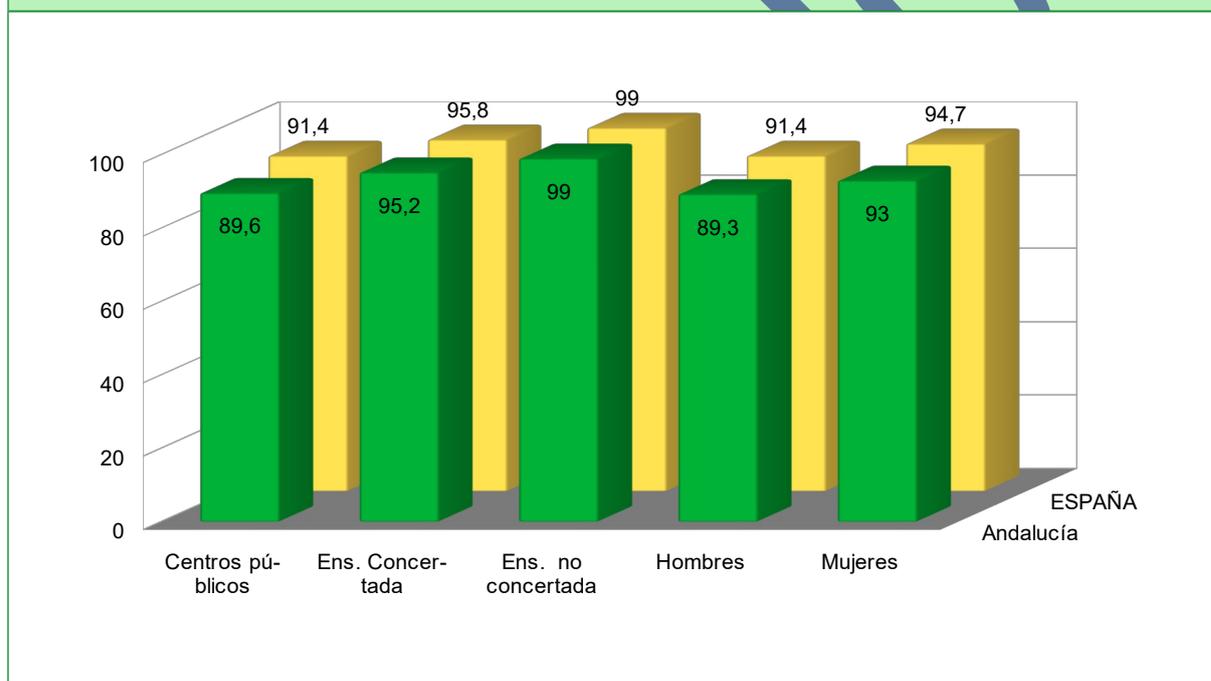
**3.24- ALUMNADO QUE PROMOCIONA EN E. SECUNDARIA OBLIGATORIA.** En porcentajes.



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Estadística de resultados académicos del alumnado en el sistema educativo andaluz.

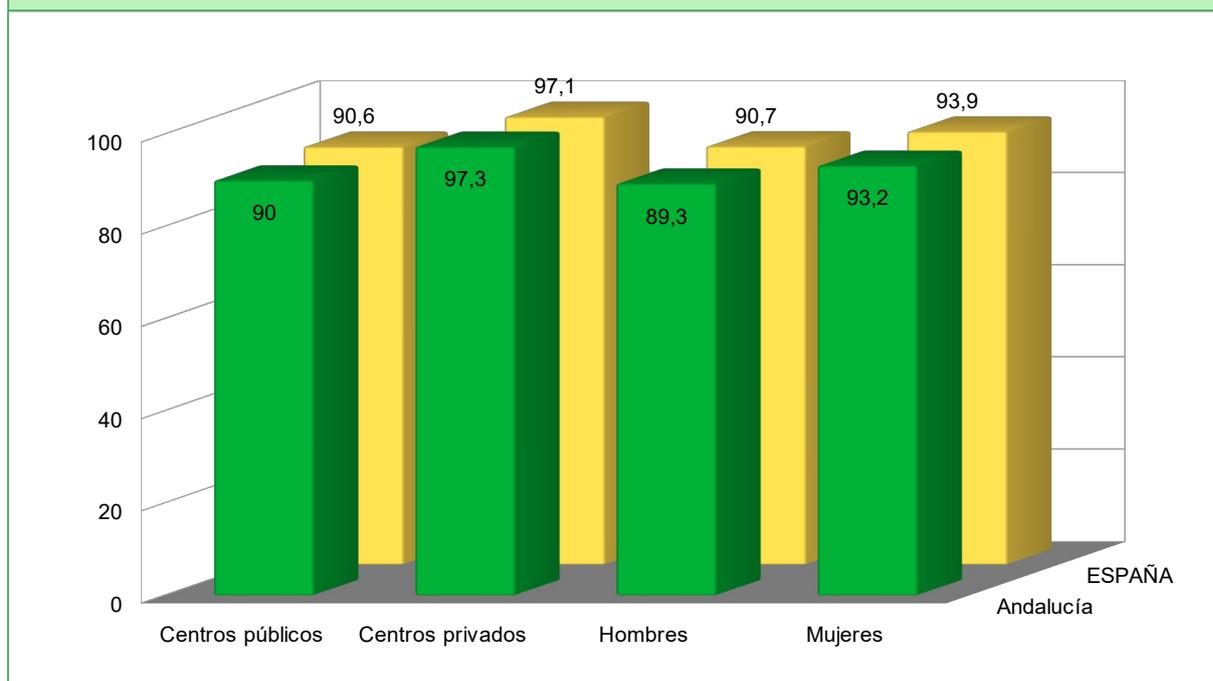
- 1 • Tales datos, correspondientes al curso 2019/20, no difieren en líneas generales de los que son  
2 propios del conjunto de España, si bien se sitúan en unos niveles ligeramente inferiores. Así, en  
3 los centros públicos, el porcentaje de alumnado andaluz que promociona en el 4º curso asciende  
4 al 89,6%, frente al 91,4% de media española. Tal déficit se da también en los centros privados  
5 con concierto, sin embargo en los privados sin concierto el porcentaje del alumnado andaluz que  
6 promociona en 4º curso es idéntico al español (99%). Estas diferencias de comportamiento son  
7 ligeramente más acentuadas en el caso de los alumnos andaluces (-2,1) que entre las alumnas  
8 andaluzas (-1,7). Aunque tales diferencias de género son extensivas a todo el conjunto de  
9 materias que componen el currículum de la ESO, se observa una particular divergencia entre los  
10 resultados de alumnos y alumnas en Lengua Castellana y Literatura, así como en la primera  
11 lengua extranjera, materias donde la tasa de aprobados entre las alumnas se mantiene  
12 establemente en niveles que rondan el 7% respecto a los alumnos.  
13 [vid. Anexo 3: cuadro 3.25 y 3.26]

3.25- PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE SUPERA LA ESO. ESPAÑA Y ANDALUCÍA. Curso 2019/20.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados académicos / Curso 2019/20. Resumen general.

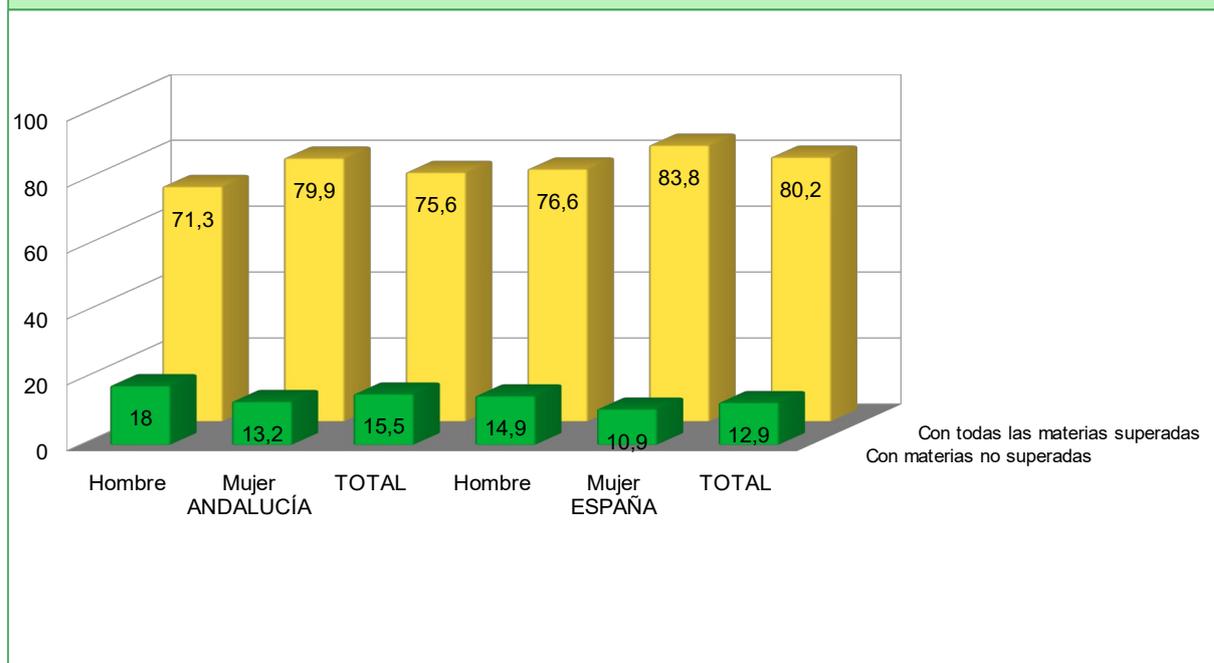
### 3.25- PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE SUPERA EL BACHILLERATO. ESPAÑA Y ANDALUCÍA. Curso 2019/20.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados académicos / Curso 2019/20. Resumen general.

- 1 • Los menores niveles de éxito observables entre el alumnado masculino que termina la ESO se  
2 agravan adicionalmente por su comportamiento en función de las distintas modalidades de  
3 promoción. Los alumnos que aprueban cuarto curso con la totalidad de las materias superadas  
4 ascienden al 71,3% de los matriculados inicialmente, situándose casi diez puntos por debajo de  
5 la media de alumnas que promocionan de este mismo modo (79,9%). Al propio tiempo, este  
6 grupo de alumnado masculino es más de cinco puntos inferior a la media española (76,6%). El  
7 resto de los que promocionan en cuarto curso lo hacen con materias no superadas, ascendiendo  
8 en el caso de los alumnos andaluces al 18% de los matriculados, en tanto que entre las alumnas  
9 su participación disminuye hasta el 13,2%, manteniéndose idénticos comportamientos  
10 diferenciados respecto a la media española. De ello cabe deducir que los menores niveles de  
11 promoción entre el alumnado andaluz están estrechamente relacionados con el comportamiento  
12 escolar que manifiestan los alumnos varones.  
13 [vid. Anexo 3: cuadro 3.27]

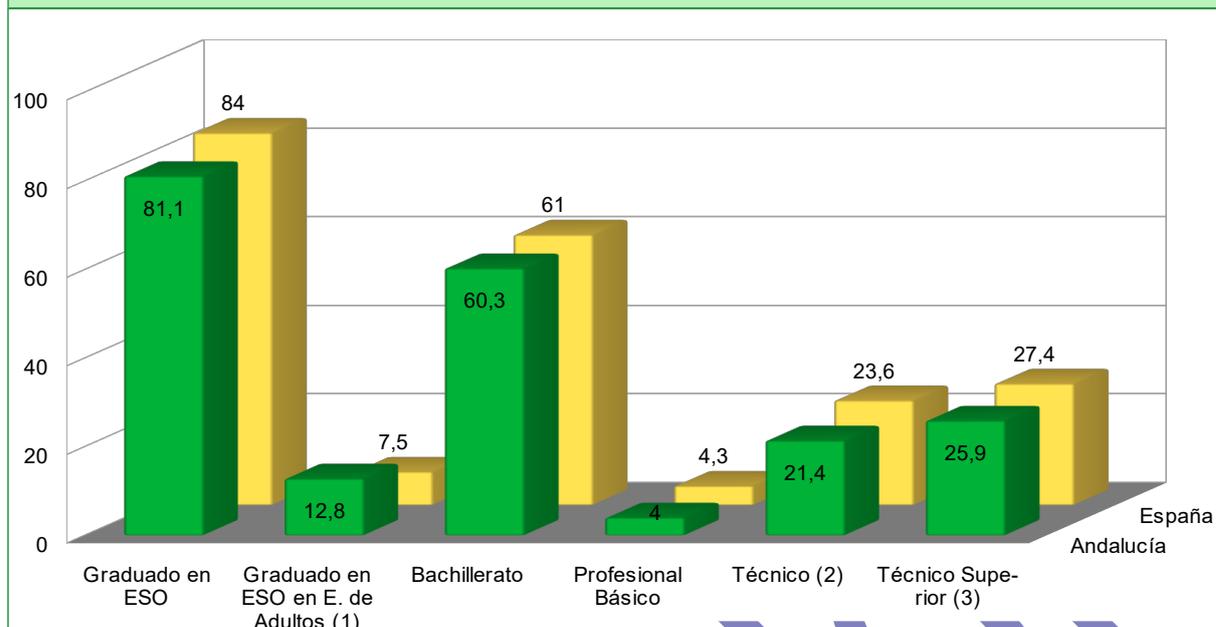
### 3.25- ALUMNADO QUE PROMOCIONA EN CUARTO CURSO DE LA ESO. Curso 2019/20.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados Académicos – Curso 2019-2020

- 1 • Como resultado de todo ello, el porcentaje de alumnado que supera finalmente el cuarto curso de  
2 la ESO y obtiene la graduación correspondiente ascendía en el curso 2019/20 al 89,6% en los  
3 centros públicos, una ratio sensiblemente más baja que la propia de los centros privados, donde  
4 los porcentajes se elevan al 95,2% y 99%, según se trate de centros con y sin concierto  
5 respectivamente. Las diferencias entre alumnos y alumnas, como es lógico, se mantienen en  
6 torno a los cuatro puntos porcentuales a favor de las segundas. En cualquier caso, tales  
7 resultados difieren escasamente de la media española  
8 [vid. Anexo 3: cuadro 3.25].
- 9 • Por su parte, la tasa bruta de población que se gradúa en ESO se sitúa en Andalucía tres puntos  
10 por debajo de la media española (81,1% frente a 84%). Este diferencial negativo ha ido  
11 acortándose progresivamente si tomamos como referencia el curso 2009/10, etapa en la que la  
12 diferencia entre la tasa andaluza y la española era del -1%, esta diferencia es aun más evidente  
13 en el caso de los varones, donde se observa que el diferencial ha pasado de -1,2 en 2009/10 a  
14 -3,8 en el presente curso.  
15 [vid. Anexo 3: cuadros 3.28 y 3.29]

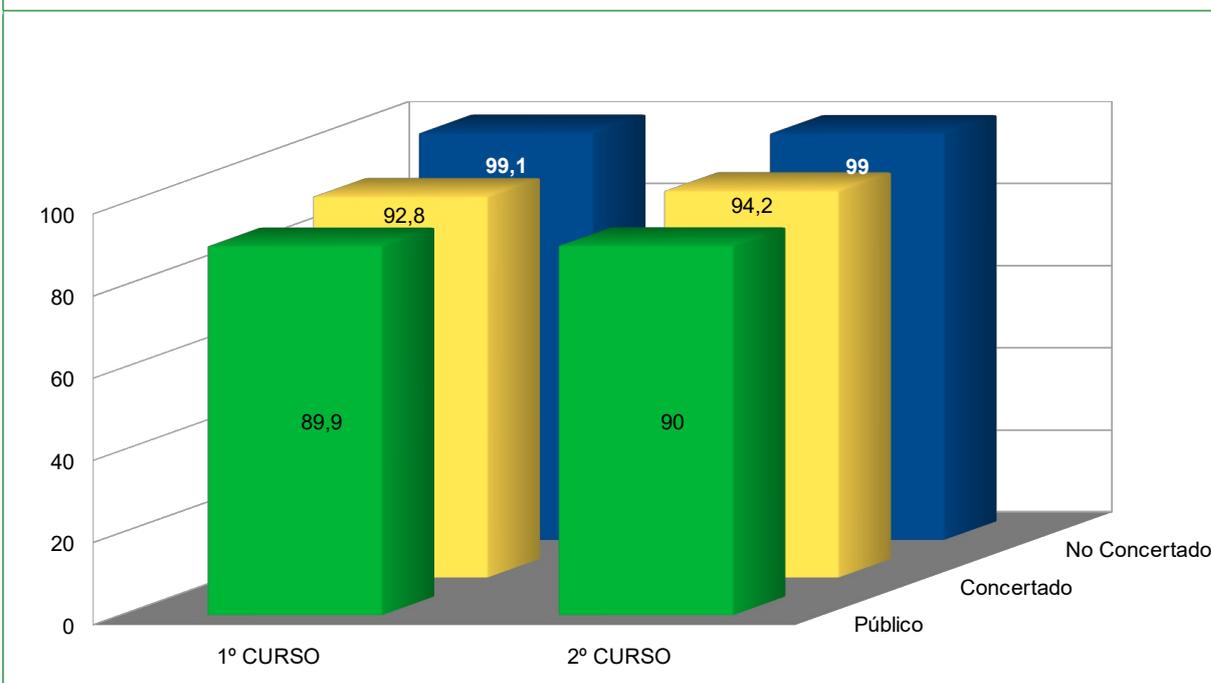
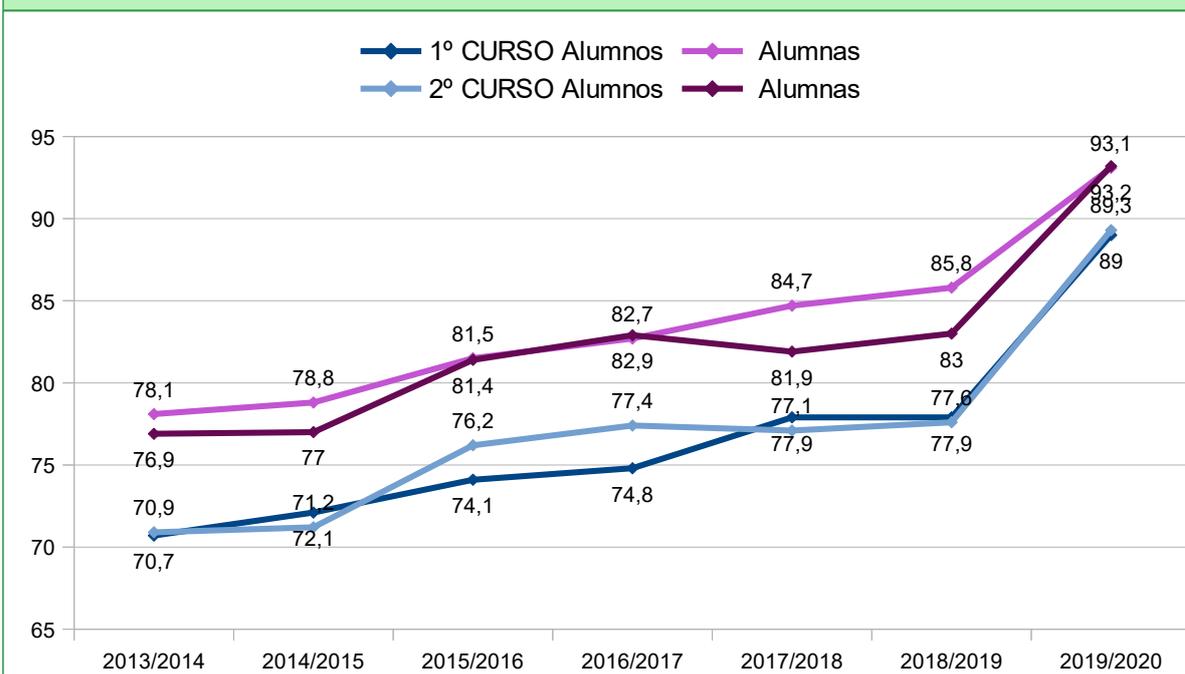
**3.28- TASA BRUTA DE POBLACIÓN QUE SE GRADÚA EN CADA ENSEÑANZA/TITULACIÓN EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA. Curso 2019/20.**



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados Académicos. Curso 2019-2020. Resumen General.

- 1 • Los déficits señalados se corrigen parcialmente en las etapas postobligatorias de la E.
- 2 Secundaria y particularmente en el Bachillerato. Si tomamos como referencia el curso 2014-2015,
- 3 podemos observar cómo se ha ido produciendo una mejora global en los resultados, del orden de
- 4 6 puntos porcentuales. Sin embargo, las dificultades propias de la transición de la educación
- 5 obligatoria al Bachillerato se perciben en la composición del alumnado en el primero de los
- 6 cursos, donde la proporción de repetidores se eleva en el conjunto de los centros al 6,5%,
- 7 situándose en unos niveles superiores a la media española (5,6%). El fenómeno incide con mayor
- 8 intensidad entre los alumnos que entre las alumnas y la tasa de repetidores casi se triplica en los
- 9 centros públicos con respecto a los privados. En el segundo de los cursos de Bachillerato el peso
- 10 de los repetidores se incrementa hasta el 11,7%, afectando nuevamente más a hombres que a
- 11 mujeres y manteniendo la misma divergencia respecto a la media española que se observaba en
- 12 el primer curso.
- 13 [vid. Anexo 3: cuadros 3.30 y 3.31]

### 3.30 TASA DE ALUMNADO QUE PROMOCIONA EN BACHILLERATO (2013-2019)



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Estadística de resultados académicos del alumnado en el sistema educativo andaluz.

- 1 • Por lo que respecta a los niveles de promoción en Bachillerato, los datos indican que en los
- 2 centros públicos andaluces, el alumnado masculino que promociona asciende al 89,3% del
- 3 matriculado, proporción que es mayor entre las mujeres (93,2%). Por su parte, en el conjunto de
- 4 España la media es ligeramente superior a la andaluza, si bien se mantiene similar divergencia
- 5 entre hombres y mujeres, así como entre centros públicos y privados [vid. Anexo 3: cuadro 3.25].

1 • En correspondencia con ello, la tasa bruta de graduación en Bachillerato entre el alumnado  
2 andaluz ascendía en el curso 2019/20 al 60,3%, muy próxima a la media española española  
3 (61%) [vid. Anexo 3: cuadro 3.28]. Este déficit aunque estable en el tiempo, se ha venido  
4 aminorando a lo largo de la última década, descendiendo desde el -4,9% en el año 2009/10 al -  
5 0,7% actual [vid. Anexo 3: cuadro 3.29]. Del mismo modo que ocurre en el conjunto de España,  
6 dicha tasa es notablemente más alta entre las alumnas que entre los alumnos.

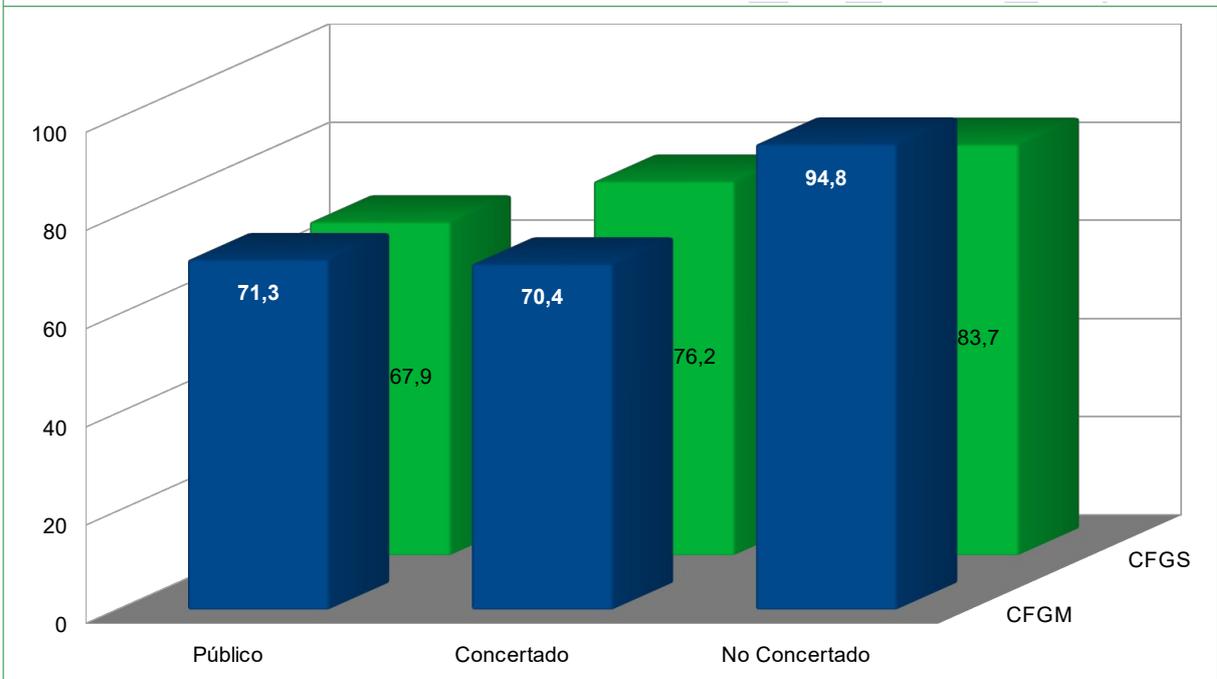
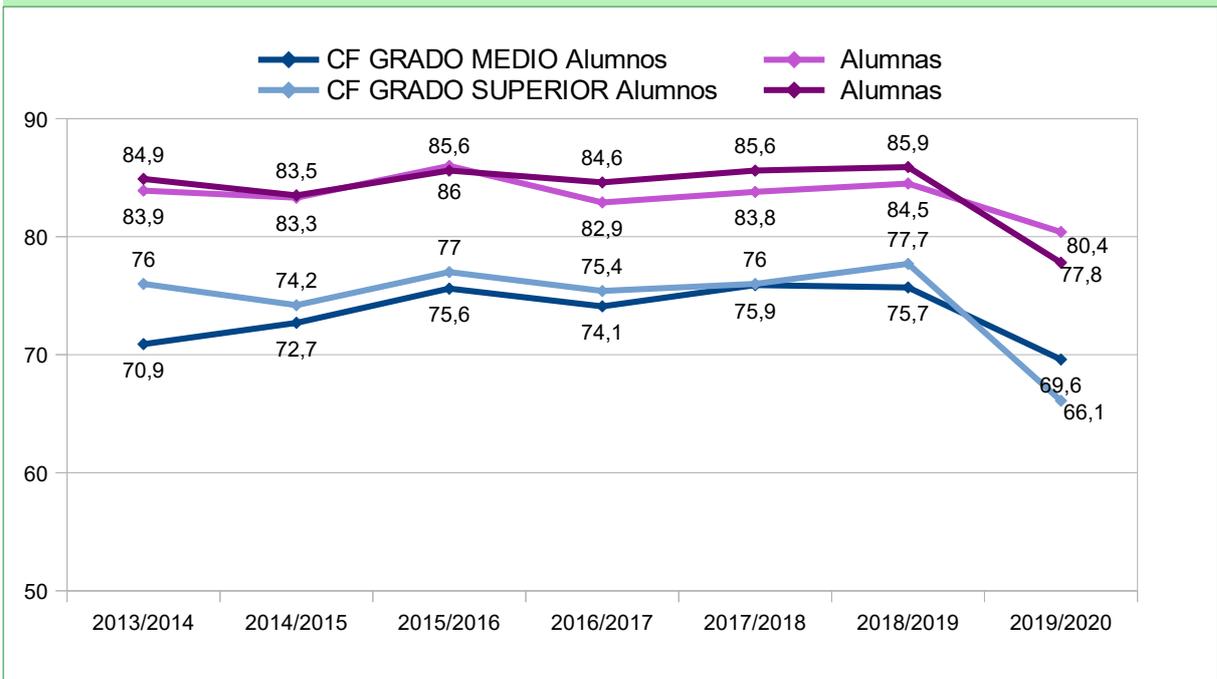
7 • Buena parte del alumnado que promociona en Bachillerato se orienta hacia estudios superiores  
8 de Grado, previa presentación a las pruebas de acceso a la Universidad. Estas vienen recogiendo  
9 tradicionalmente un mayor volumen de participación femenina, que en la convocatoria de 2020  
10 ascendía al 58,2%, frente a un 41,8% de alumnos. En esta cuestión no hay diferencia alguna  
11 respecto al comportamiento medio español, donde la tasa de participación por sexo es  
12 prácticamente idéntica. No obstante, los resultados no introducen ningún sesgo en cuanto al  
13 género, dado que el porcentaje de aptos respecto a los presentados es equivalente entre  
14 hombres y mujeres, dándose incluso el caso de que el éxito entre los alumnos es levemente más  
15 alto (92,9%) que entre las alumnas (92,3%). Los resultados, por otra parte, no difieren  
16 prácticamente de la media española, si bien la divergencia es más acusada entre las alumnas (-  
17 0,78%) que entre los alumnos (-0,11%).

18 [vid. Anexo 3: cuadro 3.32]

19 • Otra de las vías de continuidad escolar para el alumnado que termina sus estudios obligatorios, o  
20 bien para el que concluye el Bachillerato y no se orienta hacia estudios universitarios, es la  
21 Formación Profesional en sus distintos grados. La tasa de alumnado que se titula en Formación  
22 Profesional se sitúa en el Grado Medio en un 74,6% del total del alumnado matriculado,  
23 proporción que desciende al 72,6% en los ciclos formativos de Grado Superior. Tales niveles son  
24 ligeramente inferiores a los de años precedentes, especialmente entre el alumnado que cursa  
25 Grado Superior.

26 [vid. Anexo 3: cuadro 3.33]

### 3.33 TASA DE TITULADOS EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR (2013-2019)



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Estadística de resultados académicos del alumnado en el sistema educativo andaluz.

- 1 • El problema del que adolece el sistema en relación con la Formación Profesional no radica tanto
- 2 en los niveles de éxito alcanzados por el alumnado matriculado, que son muy similares a la media
- 3 española, sino en el déficit que se produce en la matriculación y, por ende, en la tasa de titulados
- 4 en relación con su población. La tasa de graduados en ciclos formativos de Grado Medio alcanza
- 5 en Andalucía las 2.608 personas por cada 10.000 habitantes de la edad teórica de graduación, en
- 6 tanto que la media española se sitúa en 2.830. Vemos, pues, que se ha producido un crecimiento
- 7 de 479 personas respecto al curso anterior, pero ha sido un fenómeno generalizado a toda
- 8 España que ha afectado con menor intensidad a Andalucía, por lo que el diferencial negativo ha
- 9 vuelto a aumentar desde las 109 personas a las 113. Este diferencial negativo también se

1 produce en el caso de los Técnicos superiores (-159 frente a los -108 del curso anterior). En el  
2 Grado Superior este déficit afecta principalmente a las siguientes familias profesionales: Comercio  
3 y Marketing, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento y Transporte y  
4 Mantenimiento de Vehículos, en tanto que en otras, como Administración, Actividades Físicas y  
5 Deportivas, Sanidad y Actividades Agrarias, la ratio andaluza de graduación se mantiene en  
6 niveles superiores a la media española. En Grado Medio, por su parte, los déficits más evidentes  
7 se producen en Fabricación Mecánica, Sanidad, Informática y Comunicaciones y Transporte y  
8 Mantenimiento de Vehículos. [vid. Anexo 3: cuadro 3.34]

- 9 • Una información complementaria la aporta la tasa bruta de población que se gradúa como  
10 Técnico y Técnico Superior en la totalidad de las familias profesionales. Entre los primeros, la  
11 tasa de graduación andaluza (21,4%) es 2,2 puntos inferior a la española, en tanto que el déficit  
12 entre los Técnicos Superiores se sitúa en 1,5 punto, reduciéndose respecto a cursos anteriores  
13 como ya se indicaba. [vid. Anexo 3: cuadros 3.28 y 3.29].

### 14 3.9. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

15 La Orientación constituye otro de los instrumentos con los que cuenta el sistema educativo para al-  
16 canzar el logro de la equidad, al tiempo que constituye un factor de calidad imprescindible para una  
17 educación integral, reforzando la proyección personal y profesional del alumnado en un contexto ca-  
18 racterizado por cambios sociales y culturales de calado: la presencia de un volumen significativo de  
19 alumnado que requiere acciones específicas de apoyo educativo en virtud de sus distintas capacida-  
20 des, intereses y culturas de origen, la creciente demanda de lenguas extranjeras y lenguajes virtuales;  
21 las nuevas necesidades de las familias, los conflictos en convivencia y las demandas futuras del mer-  
22 cado de trabajo plantean demandas a las instituciones escolares que requieren respuestas basadas  
23 en el tratamiento individualizado. La Orientación Educativa, como complemento de la labor docente,  
24 contribuye a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adop-  
25 tando así un carácter preventivo en la resolución de problemas y favoreciendo el éxito escolar.

26 En esta doble perspectiva la valora la Ley Orgánica de Educación, al considerar como uno de los prin-  
27 cipios de la educación *“la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio neces-  
28 rio para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimien-  
29 tos, destrezas y valores”*. En similares términos se pronuncia la Ley de Educación de Andalucía seña-  
30 lando como uno de sus objetivos: *“potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo  
31 personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado”*. Al  
32 mismo tiempo, refuerza la estrecha vinculación de estos servicios con las acciones de compensación,  
33 señalando que los centros que desarrollen planes de compensación educativa contarán con un refor-  
34 zamiento del departamento de orientación o, en su caso, del equipo de orientación educativa (art.  
35 116).

1 La ordenación del sistema educativo estableció en su momento dos cauces de actuación en este  
2 campo, compatibilizando el mantenimiento de servicios ya existentes con la necesidad de afrontar el  
3 reto de la orientación desde una nueva perspectiva, promoviendo que la acción tutorial, como tarea  
4 colegiada ejercida por el equipo docente y coordinada por el tutor o tutora, así como la orientación en-  
5 traran a formar parte de la función docente. La LOE consolida este principio, al definir explícitamente  
6 como una de las funciones del profesorado *“la orientación educativa, académica y profesional de los*  
7 *alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”*.

8 Simultáneamente, se apostó por el mantenimiento de servicios y profesionales especializados, que  
9 dieran respuesta a las variadas situaciones que se presentan en el tratamiento de la diversidad y, al  
10 mismo tiempo, asesorasen a los docentes. De ahí que las Administraciones educativas cuenten con  
11 servicios de orientación educativa, psicopedagógica y profesional adaptados a las distintas etapas y  
12 tipos de centros educativos: Departamentos de Orientación -ubicados en los Institutos de Educación  
13 Secundaria- y Equipos de Orientación Educativa, como órganos de apoyo externo que atienden básicamente a centros de Educación Infantil y Primaria. Desde su creación, las líneas de trabajo en este  
14 campo se han centrado en completar la red de Departamentos de Orientación y adecuar el personal  
15 de estos servicios a las necesidades concretas de los centros y zonas de actuación, reforzando las  
16 dotaciones de personal, incentivando la labor tutorial, ampliando la red de orientación hacia la Educa-  
17 ción Infantil y actualizando el modelo de Equipos de Orientación Educativa.

19 Los Departamentos de Orientación tienen como eje básico de sus funciones la coordinación y organi-  
20 zación de las acciones de orientación que se desarrollan en los centros de Educación Secundaria.  
21 Según lo establecido en el Decreto 200/1997, el Departamento de Orientación ha de estar compues-  
22 to, al menos, por un orientador perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de  
23 la especialidad de Psicología y Pedagogía; pero también se hallan integrados, en su caso, los maes-  
24 tros y maestras especialistas en Educación Especial y los encargados de impartir el área de Forma-  
25 ción Básica en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Tales funciones y estructura supu-  
26 sieron en su día un importante crecimiento del personal adscrito y una ampliación de la red de depar-  
27 tamentos de Orientación a todos los centros y secciones de Secundaria, hasta alcanzar una cobertura  
28 prácticamente total. Posteriormente, las actuaciones se orientaron a la dotación de un segundo orien-  
29 tador en centros de actuación educativa preferente y en aquellos otros que contaban con más de 20  
30 unidades. Este refuerzo alcanzaba en el curso 2015/16 a 111 IES con más de 20 unidades de Educa-  
31 ción Secundaria o con especiales necesidades educativas, en tanto que otros 756 contaban con un  
32 solo orientador u orientadora, lo que arrojaba un total de 867 Departamentos activos. Durante el curso  
33 2017/18 tal estructura no ha experimentado variación alguna, ascendiendo el número de profesiona-  
34 les que lo integran a 979 personas.

35 Los Equipos de Orientación Educativa constituyen órganos de apoyo externo a los centros de Educa-  
36 ción Infantil y Primaria integrados en una zona educativa. Dicho servicio viene funcionando con su ac-  
37 tual estructura y funciones desde el año 1995, cuando se integraron los anteriores EPOE (Equipos de  
38 Promoción y Orientación Educativa), SAE (Servicios de Apoyo Escolar) y EATAI (Equipos de Atención

1 Temprana y Apoyo a la Integración) bajo una misma denominación<sup>34</sup>. El Decreto 39/2003, de 18 de  
2 febrero, vino a regular la provisión de los puestos de trabajo de tales equipos (EOE) y establecer las  
3 funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación  
4 Educativa y Profesional. Por su parte, la Orden de 23 de julio de 2003 introdujo novedades en sus  
5 funciones, tales como la asignación de un orientador de referencia en todos los centros públicos que  
6 impartan Educación Infantil y Primaria y la obligación de permanecer un día fijo a la semana y durante  
7 toda la jornada escolar en su centro de referencia, si este es un centro de atención prioritaria. Al mis-  
8 mo tiempo, detalla las tareas específicas por perfiles profesionales, buscando optimizar la especializa-  
9 ción de funciones y la coordinación en un colectivo profesional que es muy diverso.

10 La LEA incorpora este diseño, concibiendo los Equipos de Orientación Educativa como un servicio de  
11 apoyo a la educación (art. 144), al tiempo que consolida la estrecha vinculación de los profesionales  
12 integrados en los mismos con sus centros de referencia y su respectivo personal docente, detallando  
13 sus actuaciones de asesoramiento (art. 138). Tales equipos se hallan, pues, integrados por profesio-  
14 nales de distintas disciplinas. En el curso 2019/20, la plantilla de los 164 equipos que componen la  
15 red integraba a 785 profesionales: Orientadoras y Orientadores, especialistas en Audición y Lenguaje,  
16 Maestros y Maestras, médicos y Educadores y Educadoras Sociales<sup>35</sup>. Con respecto al curso anterior  
17 se produjo un incremento de 58 profesionales entre el personal de los equipos de orientación educati-  
18 va.

19 Además de los Equipos de Orientación Educativa, la estructura de la orientación se completa con  
20 otros profesionales especializados en la atención educativa del alumnado que presenta necesidades  
21 específicas de apoyo educativo. Existen en Andalucía ocho Equipos de Orientación Educativa Espe-  
22 cializados, distribuidos en cada una de las provincias y formados por especialistas en las distintas ne-  
23 cesidades específicas. Estos equipos están formados por orientadores y orientadoras especialistas en  
24 la atención al alumnado con discapacidad motriz, discapacidad sensorial, trastornos generales del de-  
25 sarrollo, trastornos graves de la conducta, atención temprana y altas capacidades intelectuales. Aun-  
26 que esta plantilla no se ha modificado en número, sí se introdujeron algunas novedades relativas a la  
27 gestión (módulo específico en el Sistema de Información Séneca para la gestión y elaboración de in-  
28 formes especializados) y a la formación (puesta en marcha de un itinerario formativo específico orien-  
29 tado a la actualización y especialización de estos expertos).

---

<sup>34</sup>El Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa, los define como unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención al alumnado con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa.

<sup>35</sup>Consejería de Educación y Deporte, *La Educación en Andalucía. Datos y Cifras, 2020-2021*, p. 32.