

INFORME SOBRE EL ESTADO Y SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ANDALUCÍA

Curso 2019/20

Borrador

4

EQUIDAD EN EDUCACIÓN

4.1. ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

- 4.1.1. Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales
- 4.1.2. Alumnado con altas capacidades y dificultades de aprendizaje

4.2. INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL ALUMNADO EXTRANJERO E INMIGRANTE

- 4.2.1. Evolución reciente del alumnado extranjero en España y Andalucía
- 4.2.2. La densidad del alumnado extranjero en España y Andalucía
- 4.2.3. Distribución provincial
- 4.2.4. Distribución por enseñanzas y etapas
- 4.2.5. Distribución por titularidad de los centros educativos
- 4.2.6. Procedencia del alumnado extranjero

4.3. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

- 4.3.1. Educación en el medio rural y la población temporera
- 4.3.2. Atención al alumnado con problemas de salud
- 4.3.3. Planes de compensación educativa
- 4.3.4. Acompañamiento escolar y apoyo y refuerzo a centros educativos
- 4.3.5. Programas contra el absentismo y abandono escolar temprano
- 4.3.6. Atención educativa a menores con medidas judiciales

4.4. BECAS, AYUDAS Y PROGRAMAS DE GRATUIDAD

- 4.4.1. Rasgos generales de la evolución reciente
- 4.4.2. La población escolar acogida al sistema de becas y ayudas
- 4.4.3. Distribución por enseñanzas
- 4.4.4. Distribución por tipología
- 4.4.5. La financiación propia de la administración educativa andaluza
- 4.4.6. Financiación y equidad

4.5. LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS COMO INSTRUMENTOS DE COMPENSACIÓN

- 4.5.1. Comedor escolar
- 4.5.2. Transporte escolar
- 4.5.3. Residencias Escolares y Escuelas Hogar
- 4.5.4. Aula Matinal
- 4.5.5. Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil de Andalucía

ANEXO 4. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

1 La atención a las necesidades educativas y la compensación de desigualdades constituyen las dos
2 grandes vías para garantizar la equidad en la educación. Desde la Educación Compensatoria se
3 atienden necesidades específicas del alumnado teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas
4 y culturales que las motivan. En el ámbito de la atención a las necesidades específicas de apoyo edu-
5 cativo se pone el énfasis en las ayudas que el sistema debe facilitar para satisfacer necesidades edu-
6 cativas motivadas por las capacidades personales del alumnado u otras situaciones excepcionales de
7 enfermedad o alteraciones del comportamiento. Más recientemente, la consideración de otras nuevas
8 singularidades (altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH) y su inclusión en el
9 complejo global de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), ha venido a completar
10 el sistema de atención especializada.

11 El Título II de la LOE (Equidad en la Educación) aborda en sus capítulos I y II el tratamiento del alum-
12 nado con necesidades específicas de apoyo educativo y la compensación de las desigualdades en
13 educación respectivamente, delimitando estas dos grandes áreas de actuación y explicitando los co-
14 rrespondientes colectivos y actuaciones que se integran en cada una de ellas:

- 15 • Necesidades específicas de apoyo educativo:
 - 16 - Alumnado que presenta necesidades educativas especiales y requiere, por un periodo de su
 - 17 escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas especí-
18 ficas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (art. 73).
 - 19 - Alumnado con altas capacidades intelectuales.
 - 20 - Alumnos y alumnas con integración tardía en el sistema educativo español.
 - 21 - La LOMCE introduce una cuarta figura en este apartado, referida al alumnado con dificultades
22 específicas de aprendizaje.

- 23 • Compensación de las desigualdades. Tanto la LOE como la LOMCE establecen que las adminis-
24 traciones públicas desarrollen “*acciones de carácter compensatorio en relación con las personas,*
25 *grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables*”. Tienden a refor-
26 zar la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores
27 sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, correspondiendo al Estado
28 y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos
29 prioritarios de educación compensatoria (art. 80). Incluye en este ámbito las siguientes áreas:
 - 30 - Actuaciones en centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una in-
31 tervención educativa compensatoria.
 - 32 - Igualdad de oportunidades en el mundo rural.
 - 33 - Becas y ayudas al estudio.

1 4.1. ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDU- 2 CATIVO

3 La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dedica el Capítulo I del Título III al
4 alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En su artículo 113 establece que la aten-
5 ción a este alumnado se realizará de acuerdo con lo recogido en el Título II de la Ley Orgánica
6 2/2006, de 3 de mayo; en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, y en la
7 propia Ley 17/2007. La LOMLOE, determina de forma más específica a como lo establecía tanto la
8 LOE como la LOMCE los diversos grupos que requieren una atención educativa diferente a la ordina-
9 ria: *“por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del de-
10 sarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconoci-
11 miento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeduca-
12 tiva, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o
13 por condiciones personales o de historia escolar”*.

14 Se considera atención educativa diferente a la ordinaria la aplicación de medidas específicas que
15 pueden o no implicar recursos adicionales para su desarrollo. Por su parte, la estadística elaborada
16 por la Consejería de Educación y Deporte define tres grandes categorías incluidas en las Necesida-
17 des Específicas de Apoyo Educativo (NEAE): las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las Altas
18 Capacidades Intelectuales y las Dificultades de Aprendizaje.

19 1. Alumnado con necesidades educativas especiales: aquel que requiere, por un periodo de su es-
20 colarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivadas de discapacidad o tras-
21 tornos graves de conducta, trastornos graves del desarrollo o TDAH. A estos efectos, se conside-
22 rará como atención específica la aplicación de medidas que impliquen necesariamente la dota-
23 ción de recursos personales y/o materiales específicos. En el ámbito de las NEE, se distinguen di-
24 versos subgrupos en función del tipo de trastorno o discapacidad: Trastornos graves del desarro-
25 llo, Discapacidad visual, auditiva, intelectual, física, Trastornos del espectro autista, Trastornos de
26 la comunicación, Trastornos graves de conducta, Trastorno por déficit de atención con hiperactivi-
27 dad (TDAH) y enfermedades raras y crónicas.

28 2. Alumnado con dificultades de aprendizaje: aquel que requiere, por un periodo de escolarización o
29 a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes
30 significativos en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que
31 interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana
32 del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial o
33 motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o
34 por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resul-
35 tado de estas condiciones.

- 1 3. Alumnado con altas capacidades intelectuales: Aquel que maneja y relaciona múltiples recursos
2 cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca espe-
3 cialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. A efectos de classifica-
4 ción, se consideran tres grupos: sobredotación intelectual, talento complejo y talento simple.

- 5 4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio: aquel que requiere una atención
6 educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o
7 la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia,
8 la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia personal, familiar y/o so-
9 cial, con una escolarización irregular por períodos de hospitalización o de atención educativa do-
10 miciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan
11 profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia re-
12 gular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino y por incorporación tar-
13 día al sistema educativo. Dentro de este grupo se considera aquel alumnado que presenta un
14 desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo, no explicándose este desfase por la existencia de
15 necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje.

16 A lo largo de los últimos cursos, el volumen de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de
17 Apoyo Educativo que se encuentran escolarizados viene experimentando un crecimiento sostenido,
18 habiendo pasado de 88.457 personas en el curso 2013/14 a 121.715 en el 2019/20, experimentando
19 en este último curso un incremento cercano a los 10.000 alumnos y alumnas con respecto al anterior.
20 La política de integración ha dado como resultado que tales incrementos se produzcan especialmente
21 en el grupo de alumnado escolarizado en centros ordinarios, en tanto que los alumnos y alumnas con
22 NEE matriculados en centros de Educación Especial y en aulas específicas ubicadas en centros ordi-
23 narios se hallan estabilizados en torno a los 7.900 alumnos y alumnas.

24 Al propio tiempo, el crecimiento viene acompañado por variaciones en su composición y distribución
25 por etapas. Cabe así distinguir dos grandes subgrupos incluidos en las NEAE: en primer lugar, el
26 alumnado con Necesidades Educativas Especiales, incluyendo en el mismo los matriculados en cen-
27 tros de Educación Especial y aquellos que reciben enseñanzas en centros ordinarios, ya sea en régi-
28 men de integración o en aulas específicas. En segundo lugar, los que presentan otras Necesidades
29 Específicas de Apoyo Educativo, que incluyen al alumnado de altas capacidades intelectuales y el
30 que presenta dificultades de aprendizaje. En el presente curso, el primero de estos subgrupos supone
31 el 53,6% del alumnado, en tanto que el segundo acoge en régimen de integración, ya sea en Primaria
32 o Secundaria, al 46,4% restante. Tales proporciones se han mantenido prácticamente estables con
33 respecto al curso anterior.

34 Hay que señalar el crecimiento considerable que se ha ido produciendo en la Educación Infantil, re-
35 sultado de una estrategia de intervención en las edades tempranas que viene siendo acometida des-
36 de cursos atrás. En el curso 2015/16 se publicó el Decreto 85/2016, de 26 de abril, por el que se regu-
37 la la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía (AIT), integrando de forma
38 provisional el protocolo de 30 de marzo de 2015 de coordinación entre las Consejerías de Salud y

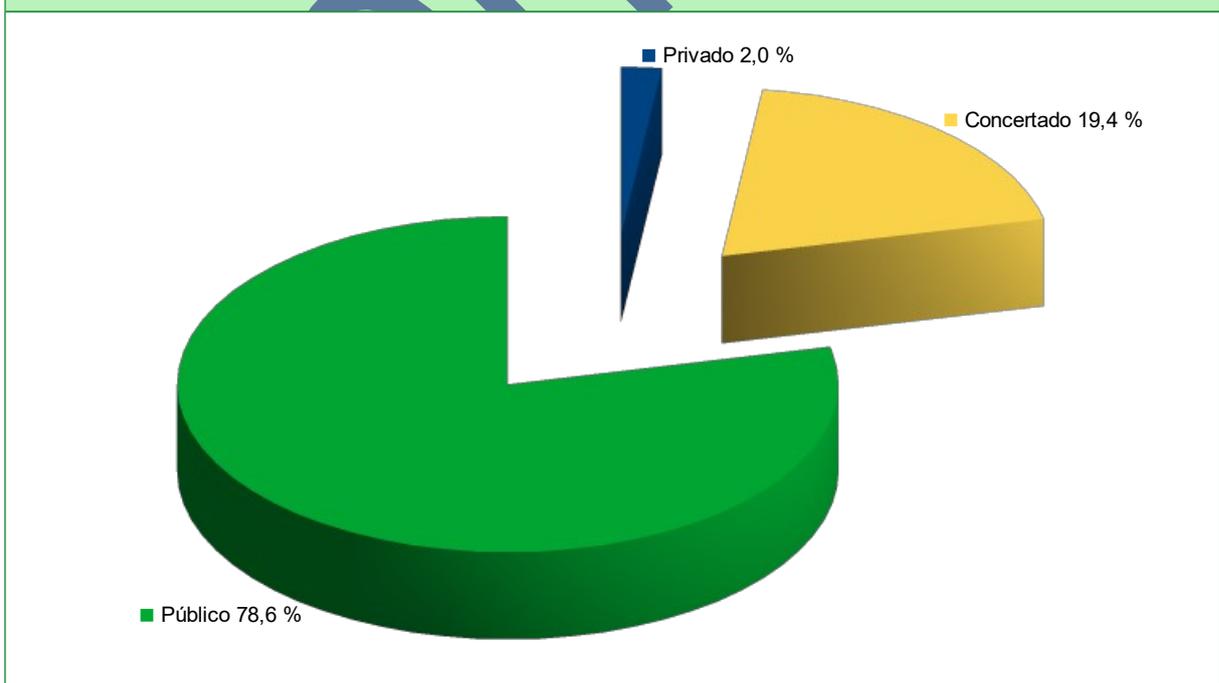
1 Educación. De acuerdo con ello, entre los cursos 2016/17 y 2017/18 el número de alumnos y alumnas
2 detectados y atendidos en E. infantil había pasado de 7.000 a algo más de 11.000. En el presente
3 curso, esa cifra continua creciendo, situándose en más lde 12.000 alumnos y alumnas.

4 Si analizamos los datos tanto en cifras absolutas, como relativas, podemos ver que en E. Infantil se
5 concentra el 10% del alumnado. La E. Primaria concentra a más de 51.000 de los alumnos y
6 alumnas de NEAE, que alcanzan el 41,9% del total, experimentando una ligera constricción, en
7 cuanto a participación, con respecto al curso anterior. Es en la E. Secundaria donde se ha producido
8 el mayor incremento de esta población respecto al curso anterior, superando los 55.000 alumnos y
9 alumnas, aunque su participación se mantiene estable con respecto al curso previo, situándose en
10 torno al 45,5%. El 2,7% restante está constituido por los alumnos y alumnas escolarizados en los
11 centros específicos de E. Especial.

12 En cuanto a la distribución de este alumnado en función de la titularidad del centro, no se han
13 producido alteraciones significativas, manteniéndose la tradicional preeminencia de los centros
14 sostenidos con fondos públicos, ya sean de titularidad pública o concertados. Por su parte, los centros
15 privados sin concierto acogen una cifra de alumnos anecdótica, que no llega a alcanzar el 2%,
16 concentrándose en buena parte en el alumnado de Secundaria (especialmente en la F. Profesional y
17 el Bachillerato). Entre los sostenidos con fondos públicos, son los centros de titularidad pública los
18 receptores del 78,6% del alumnado, correspondiendo a los concertados una participación que se
19 mueve en torno al 19%, si bien en algunos tipos de servicios, como los centros de Educación
20 Especial, su presencia es mayoritaria superando el 64%.

21 [vid. Anexo 4: cuadro 4.01]

4.01- ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. Curso 2019/20

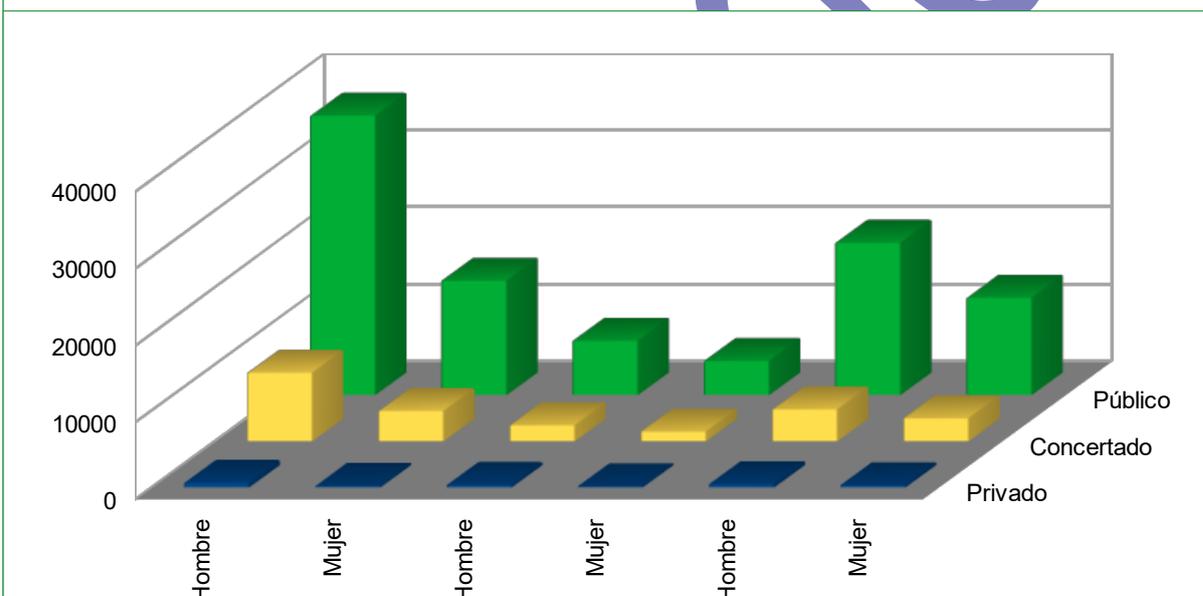
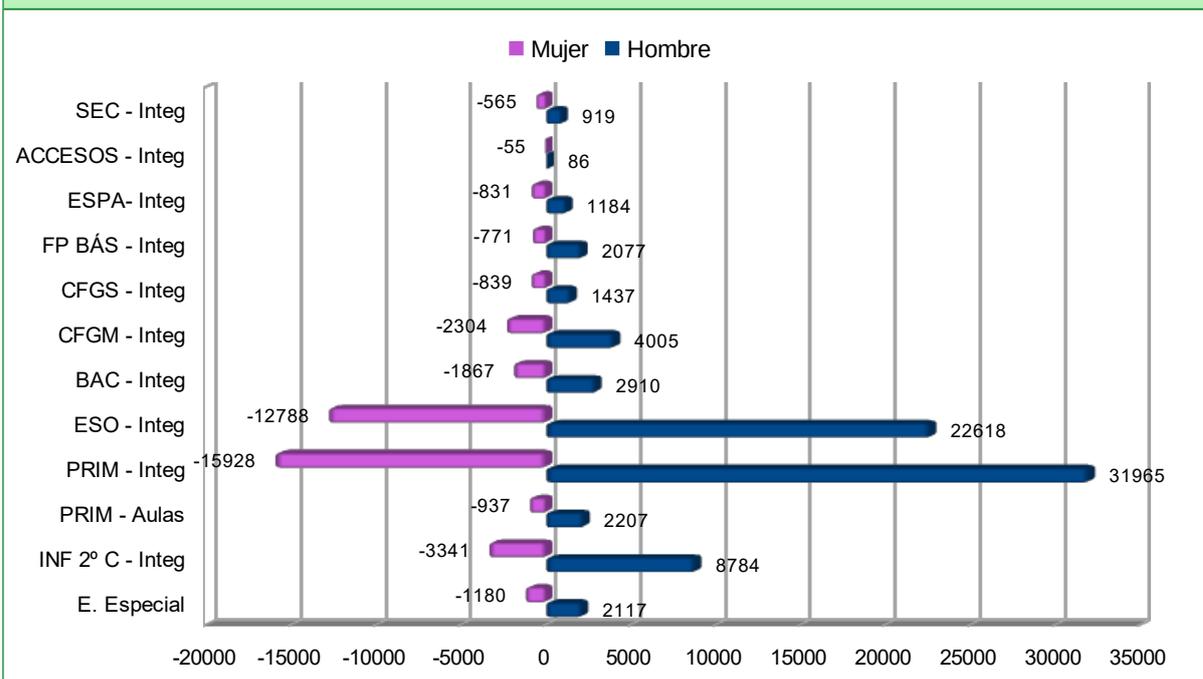


Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica.

1 Con respecto a la distribución en función del género, se sigue manteniendo la estructura tradicional
2 en la que prácticamente dos tercios del alumnado que presenta NEAE está constituido por varones,
3 mientras que en el presente curso la cifra de alumnas se sitúa en un 34%. Su distribución varía
4 ligeramente en función de la tipología, descendiendo la participación femenina en el caso de las
5 Necesidades Educativas Especiales al 29,4% y ascendiendo al 39,7% en Dificultades de Aprendizaje
6 y al 38,5% en Altas Capacidades. Del mismo modo, fluctúa de acuerdo con las etapas educativas,
7 oscilando entre un máximo del 36,2% en Secundaria y un mínimo del 27,6% en la E. Infantil, etapa a
8 partir de la cual el número de alumnas comienza a incrementarse progresivamente, hasta suponer un
9 33% en E. Primaria y el ya mencionado 36,2% en Secundaria. Estos datos vienen a indicar que el
10 tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo afecta a una proporción menor de
11 alumnas que de alumnos, pero va ascendiendo progresivamente conforme se avanza hacia etapas
12 educativas superiores.

13 [\[vid. Anexo 4: cuadro 4.02\]](#)

4.02- ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. Curso 2019/20



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica.

1 Considerando el conjunto de las NEAE, la situación andaluza difiere de la media española tanto en la
 2 organización de la atención educativa como en su distribución por etapas. Las singularidades más re-
 3 señables son las siguientes:

- 4 • Existe una menor proporción de alumnado atendido en Andalucía en relación con la población es-
 5 cular matriculada en Enseñanzas de Régimen General, motivada por la mayor atención que se
 6 produce en el conjunto de España a otras categorías de NEAE distintas a las altas capacidades
 7 intelectuales, así como por la existencia de un mayor volumen de alumnado que no se halla clasi-
 8 ficado en las categorías usuales. En conjunto, el 9% de la población escolar total presenta en Es-
 9 paña NEAE, ratio que en Andalucía desciende al 7,4%.

- 1 • Se produce en Andalucía un mayor énfasis en la detección y tratamiento de las Necesidades
2 Educativas Especiales y de las altas capacidades. De acuerdo con los datos relativos al curso
3 2019/20, el alumnado que presentaba NEE y se hallaba matriculado en régimen de integración en
4 centros educativos radicados en Andalucía representaba el 22,6% del total español, cuando su
5 alumnado total en las Enseñanzas de Régimen General estaba situado en el 19,5%. La mayor
6 densidad andaluza, que alcanza globalmente al 3,1% del alumnado total matriculado, frente al
7 2,8% de media española, se refuerza adicionalmente con un mayor número de alumnos y alum-
8 nas atendidos en aulas específicas de centros ordinarios y en centros específicos de Educación
9 Especial, donde la participación andaluza asciende al 20,8%.
- 10 • En lo relativo a las altas capacidades, el alumnado detectado y atendido en Andalucía se sitúa en
11 este curso en un 40% del total de España, afectando al 4,3% del alumnado total matriculado, ratio
12 que en el conjunto de España se sitúa en el 6,2%. Por el contrario, otras categorías de NEAE in-
13 corporan en Andalucía a un volumen de alumnado comparativamente menor.
- 14 • Atendiendo a la distribución del alumnado con NEE en las distintas etapas educativas, solo en el
15 caso de la E. Infantil se produce un déficit en Andalucía respecto a la media española (0,6% fren-
16 te a 1,1%).
- 17 • En lo relativo a la titularidad, se observa un comportamiento similar en Andalucía y en el conjunto
18 de España. Los centros públicos cuentan en Andalucía con un 3,3% de alumnado con NEE, fren-
19 te al 3% de media española. En los de titularidad privada, la ratio se reduce en ambos casos, así
20 la andaluza baja hasta el 2,7% y la española al 2,3%.

21 [vid. Anexo 4: cuadros 4.03 y 4.04]

22 Durante el curso 2019/20 se continuó con la aplicación de los protocolos de detección actualizados en
23 2018 (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por
24 las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades especifi-
25 cas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa); así como con la aplicación del pro-
26 cedimiento establecido en las Instrucciones de 6 de junio de 2017 para la autorización y el desarrollo
27 de experiencias de escolarización combinada entre Centros Específicos de Educación Especial y cen-
28 tros ordinarios, destinado al alumnado con necesidades educativas especiales que cursa enseñanzas
29 correspondientes al Segundo Ciclo de Educación Infantil y a la Educación Básica, así como al periodo
30 de Formación Básica Obligatoria y el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral;
31 del mismo modo, se continuó la actualización del apartado de Necesidades Específicas de Apoyo
32 Educativo contenido en el Portal “Escuela de Familias”, que ofrece a las familias, profesorado y a toda
33 la Comunidad Educativa en general guías, recursos, materiales y publicaciones adecuados a las dife-
34 rentes categorías. Por último, se continuó con la autorización a determinados conservatorios para ha-
35 cer una prueba de aptitud adaptada para el alumnado con necesidades educativas especiales con el

1 fin de acercar las enseñanzas elementales básicas de música a este tipo de alumnado, de acuerdo
2 con el proyecto “Musintégrate” (Resolución conjunta de 30 de marzo de 2020, de las Direcciones Ge-
3 nerales de Ordenación y Evaluación Educativa y de Planificación y Centros, por la que se autoriza a
4 determinados Conservatorios Elementales y Profesionales de música para la realización de una prue-
5 ba de aptitud adaptada para el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales a las En-
6 señanzas Elementales Básicas de Música y se dispone el número de plazas escolares ofertadas en
7 dichas Enseñanzas Elementales para el curso escolar 2020/21).

8 **4.1.1. Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales**

9 El alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituye el grupo más nume-
10 roso y el que requiere mayor atención. Durante el curso 2019/20, más de 65.000 alumnos y alumnas
11 requerían esta atención especializada, habiéndose incrementado esta población en unas 4.500 perso-
12 nas respecto al curso anterior, al tiempo que se mantuvo su peso relativo. En conjunto, suponen el
13 53,6% del alumnado que presenta NEAE, estando escolarizado la mayor parte del mismo en régimen
14 de integración en centros ordinarios (47,1%) y solo un 6,5% recibe atención educativa en aulas espe-
15 cializadas y centros específicos de Educación Especial.

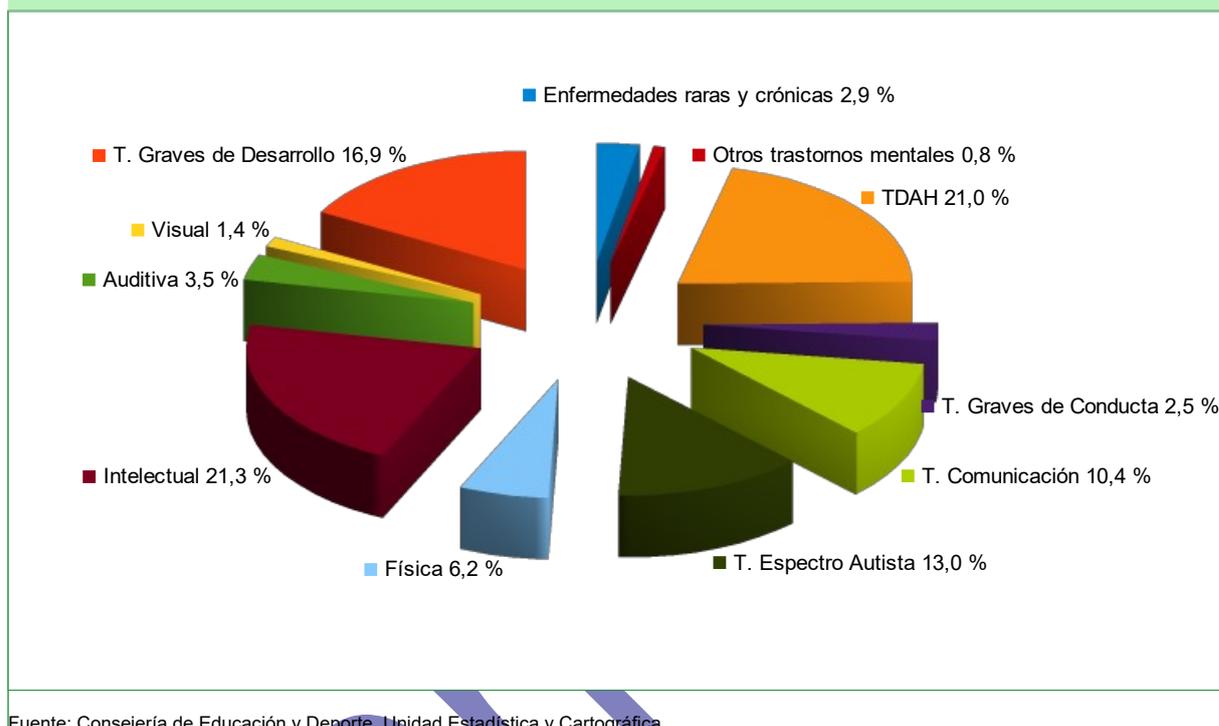
16 Descendiendo a las diferentes etapas educativas, se observan los siguientes resultados:

- 17 • En cuanto a la titularidad de los centros, prácticamente la totalidad de este alumnado se encuen-
18 tra escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos, suponiendo solo el 1,4% el que cursa
19 estudios en centros privados sin concierto. Más de dos tercios del mismo, se encuentra en cen-
20 tros de titularidad pública (78,7%), correspondiendo a los centros concertados el 19,9% restante.
21 Tales proporciones se han mantenido prácticamente iguales a las de los cursos anteriores.
- 22 • Se trata de una población escolar compuesta mayoritariamente por alumnos, que suponen el
23 70,6% del total. No obstante, un análisis más detallado revela algunos matices , pues, por ejem-
24 plo, la presencia de alumnado femenino supera el listón del 30% en los centros específicos y au-
25 las de Educación Especial, así como en las enseñanzas Primaria y Secundaria (donde se aproxi-
26 ma al 40%).
- 27 • Su distribución de acuerdo con las etapas educativas manifiesta una importante y lógica concen-
28 tración en los tramos obligatorios de enseñanza, si bien se va produciendo paulatinamente una
29 diversificación hacia la E. infantil y modalidades postobligatorias, lo que contribuye a alargar su
30 permanencia en el sistema educativo. Por otro lado, un 5,1% de ese alumnado cursa enseñanzas
31 en los centros específicos de Educación Especial, proporción ligeramente inferior con respecto al
32 curso anterior.
- 33 • El grueso de este alumnado se encuentra escolarizado en la Educación Primaria y en la ESO (su-
34 mando las modalidades de integración y aulas específicas), ubicándose en estas etapas el 36,2%
35 y 24,4% respectivamente. Le sigue en importancia la Educación Infantil, donde se ubica el 16,8%.

1 En conjunto, las etapas obligatorias y los centros específicos albergan el 70,5% del alumnado con
2 NEE, proporción que ha descendido ligeramente con respecto al curso anterior. En el conjunto de
3 las enseñanzas no obligatorias de la etapa de Secundaria se encuentran escolarizados algo más
4 de 8.300 alumnos y alumnas, que suponen el 12,7% del total, la mayor parte de ellos cursan en-
5 señanzas de Formación Profesional (5.726) y 1.503 se hallan matriculados en Bachillerato.

6 [vid. Anexo 4: cuadros 4.02 y 4.05]

4.05- ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Curso 2019/20



7 Desde que en la década de 1970 se acuñó el término de Necesidades Educativas Especiales, la aten-
8 ción al alumnado que las presenta ha experimentado una notable transformación organizativa y una
9 ampliación de sus recursos y campo de acción. Su escolarización se realiza preferentemente en cen-
10 tros educativos ordinarios ubicados en su entorno, de acuerdo con la planificación educativa y garanti-
11 zando el mayor grado posible de integración y de consecución de los objetivos establecidos con ca-
12 rácter general para las diversas etapas, niveles y ciclos. Tanto en Educación Primaria como en Se-
13 cundaria, la escolarización en centros ordinarios acoge a alumnos y alumnas que presentan dificulta-
14 des derivadas de discapacidades menos severas y susceptibles de atenderse en el grupo ordinario.
15 Su atención se organiza en distintas modalidades -en el propio grupo, bien a tiempo completo o con
16 apoyos en períodos variables, así como en un aula específica de Educación Especial dependiendo
17 del tipo y grado de discapacidad y tendiendo, en cualquier caso, a facilitar el proceso de integración
18 con el resto del alumnado y con su entorno. La tendencia a lograr el mayor grado de integración posi-
19 ble ha dado lugar a iniciativas y experiencias que buscan arbitrar sistemas de escolarización más fle-
20 xibles destinados al alumnado que cursa las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de Edu-
21 cación Infantil y a la Educación Básica, así como al período de Formación Básica Obligatoria¹.

1 ¹ Véanse Instrucciones de 12 de junio de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con

1 Las enseñanzas que se imparten en aulas específicas en centros ordinarios, así como en centros de
2 Educación Especial, se organizan mediante un período de Formación Básica de carácter obligatorio y
3 otro de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral. La Formación Básica de carácter
4 obligatorio tiene una duración mínima de 10 años, comenzando a los 6 años de edad y pudiendo ex-
5 tenderse hasta los 18 años. Se estructura en ciclos y el diseño del currículo se organiza en torno a
6 tres ámbitos de experiencia y desarrollo: conocimiento corporal y construcción de la identidad; conoci-
7 miento y participación en el medio físico y social; comunicación y lenguaje. Tales ámbitos toman
8 como referentes los currículos correspondientes a la Educación Infantil y Primaria, pudiendo dar cabi-
9 da al desarrollo de las capacidades propias de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con
10 las posibilidades y necesidades educativas de cada alumno o alumna. Durante el curso 2019/20 un
11 58 centros de los que dispone la red de centros específicos de educación especial sostenidos con
12 fondos públicos impartieron la FBO, contando con un total de 464 unidades. Asimismo, se incorporó
13 un nuevo centro de educación especial privado, que imparte también esta enseñanza y que cuenta
14 con dos unidades destinadas a ello. Por lo que en total, son 59 los centros que imparten la FBO y 464
15 unidades.

16 El período de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) tiene una duración
17 máxima de cuatro cursos, pudiendo iniciarse a los 16 años y prolongarse hasta los 20. Las enseñan-
18 zas que se imparten se organizan en ámbitos de experiencia, lo que permite la máxima contextualiza-
19 ción de los aprendizajes, incluyendo, al menos, aquellos que contribuyen a desarrollar capacidades
20 de autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria y orientación y formación la-
21 boral. En el curso 2019/20 funcionaron 134 unidades en 44 centros específicos de E. Especial. A tra-
22 vés de estos programas se pueden certificar las competencias adquiridas por el alumnado a través
23 del módulo específico incluido en el Sistema de Información Séneca, lo que permite que se ofrezca in-
24 formación relevante para la continuidad en el sistema educativo o para la incorporación al mercado la-
25 boral.

26 La escolarización en centros específicos de Educación Especial solo se realiza cuando, por las espe-
27 ciales características o grado de discapacidad del alumnado, no puedan ser satisfechas las necesida-
28 des educativas en régimen de integración. Su escolarización en estos centros debe cumplir los si-
29 guientes criterios: necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad que no puede
30 ser atendida en un centro ordinario, necesidades de adaptación altamente significativas, imposibilidad
31 de integración en un centro ordinario, informe de escolarización del servicio de orientación especiali-
32 zado que acredite su escolarización. Además, su adscripción a centros específicos de Educación Es-
33 pecial se establece con carácter transitorio y se ha de revisar periódicamente, con el fin de favorecer
34 el acceso a un régimen de mayor integración. La población escolar matriculada en este tipo de cen-
35 tros se encuentra desde años atrás estabilizada en torno a los 3.000-3.500 alumnos y alumnas y no
36 ha variado prácticamente respecto al curso anterior, manteniéndose su participación relativa en el
37 conjunto en un 5,1%. La estabilidad de esta población escolar puede deberse al hecho de que los
38 progresos en la detección y escolarización temprana no hayan hecho necesario un aumento sensible

1 necesidades educativas especiales para el curso 2020-2021. En el curso 2019/20 no se publicaron.

1 de las plazas escolares en centros de Educación Especial, al lograrse que una parte creciente de di-
2 cho alumnado pueda seguir su proceso de aprendizaje en centros ordinarios con atención especiali-
3 zada. Si a este grupo se suman los alumnos y alumnas escolarizados en aulas específicas de Educa-
4 ción Especial ubicadas en centros de Educación Primaria y Secundaria, la población escolar que re-
5 quiere mayores atenciones ascendió en el curso 2019/20 a 7.925 alumnos y alumnas, suponiendo un
6 12,1% del total.

7 La red que atiende al conjunto de alumnos y alumnas con NEE, en lo que se refiere a aquellos que
8 cursan enseñanzas en régimen de integración, abarca a la totalidad de los centros ordinarios sosteni-
9 dos con fondos públicos donde se cursan las etapas obligatorias. Dicha red se completa con un con-
10 junto de centros específicos y centros ordinarios que cuentan con aulas específicas. Tomando como
11 referencia el curso 2013/14, esta red ha tendido a intensificarse en lo que respecta al segundo tipo de
12 centros. En ese curso existían 58 centros específicos de Educación Especial, 589 centros de Educa-
13 ción Infantil y Primaria dotados de aulas específicas y 244 centros de Educación Secundaria, de los
14 que 222 se hallaban dotados de aulas específicas y otros 22 impartían Programas de Transición a la
15 Vida Adulta. Desde entonces y hasta el curso 2019/20 se ha producido un sensible aumento, que res-
16 ponde en parte a los incrementos de alumnado, pero manifiesta también un esfuerzo adicional en la
17 densificación de la infraestructura educativa. Los centros específicos son en este curso 59, pero don-
18 de se ha producido el crecimiento más importante es en el número de unidades con las que cuentan,
19 en Educación Infantil y Primaria se han incorporado 115 nuevos centros que cuentan con aulas espe-
20 cíficas, donde se atiende a un colectivo que aumentó en ese período desde los 2.531 a los 3.144
21 alumnos y alumnas. El incremento de las aulas específicas con las que cuentan, que pasaron de las
22 643 a las 792 entre los cursos 2013/14 y 2019/20, indica que no solo se han incorporado nuevos cen-
23 tros con este servicio, sino que otros que ya estaban integrados en la red han incrementado las aulas
24 específicas disponibles. En Educación Secundaria también se ha producido tal crecimiento de cen-
25 tros, pasando de 222 a 318, en correspondencia con un crecimiento del alumnado escolarizado en
26 aulas específicas del casi el 50%. Ello ha supuesto también un importante crecimiento de las aulas,
27 que pasaron de 229 a 380.

28 Destacan en esta red los centros específicos de Educación Especial, no tanto por su número y el vo-
29 lumen de alumnado que atienden, como por la singularidad de sus servicios y requerimientos de es-
30 pacios y personal, que se diferencian notablemente de los propios de centros ordinarios. La población
31 escolar que atiende supone, como ya se ha señalado, en torno al 2,7% del alumnado con NEAE y el
32 5,1% del grupo con NEE, pero es receptora de unos recursos más amplios, complejos y especializa-
33 dos. La red que lo atiende estaba constituida en el curso 2019/20 por 59 centros, de los que 16 eran
34 de titularidad pública, 42 privados en régimen de concierto y uno privado sin concierto, no habiendo
35 experimentado tal estructura variaciones respecto al curso anterior salvo la adición de un centro priva-
36 do sin régimen de concierto. A diferencia de la integración en centros ordinarios, donde es mayoritaria
37 la presencia de los de titularidad pública, en Educación Especial se hallan concertadas en torno a dos
38 tercios de las plazas escolares. Los centros que conforman la red pública cuentan con un tamaño ma-
39 yor que los privados (14 unidades y una población media de 73 alumnos y alumnas por centro, frente
40 a 9 y 51 respectivamente) y contaban comparativamente con mayor número de profesorado (3,6

1 alumnos por profesional, frente a 3,9 en los centros concertados). En cualquier caso y con indepen-
2 dencia de su titularidad, unos y otros constituyen estructuras educativas similares, dado que las espe-
3 cificidades de su alumnado y sus concretas necesidades de personal y equipamiento obligan al dise-
4 ño de centros organizados en pocas unidades y de escasa densidad, que han de ser atendidas por di-
5 versos profesionales simultáneamente. De ahí que las ratios de unidades/centro, alumnado/centro y
6 alumnado/unidad sean muy bajas, al tiempo que la ratio de alumnado atendido por cada profesional
7 docente y no docente se mueve en torno a 3,7 personas, siendo un dato significativo para valorar el
8 esfuerzo institucional y económico que implica afrontar la atención a las necesidades educativas es-
9 peciales desde una perspectiva de calidad y equidad.

10 [vid. Anexo 4: cuadros 4.06, 4.07 y 4.08]

11 En relación con el alumnado atendido en centros ordinarios, puede considerarse que la red que atien-
12 de las NEE se halla plenamente consolidada en las etapas obligatorias y no obligatorias. Para su ges-
13 tión se cuenta con una plantilla de profesorado especializado y personal no docente de apoyo a la in-
14 tegración. Los datos estadísticos segmentados por tipos de profesionales y tipos de centros dificulta
15 contar con una cuantificación precisa, especialmente en lo que se refiere al personal no docente,
16 dado que las clasificaciones profesionales genéricas -como las de educadores y monitores, por ejem-
17 plo- impiden conocer si están o no adscritos o íntegramente dedicados a la atención del alumnado
18 con NEAE cuando de centros ordinarios de Educación Primaria y Secundaria se trata. El personal do-
19 cente destinado a estas labores en la etapa de Educación Primaria en centros públicos (no se dispo-
20 nen de los datos de centros privados y concertados) ascendía en el curso 2019/20 a 3.623 profesio-
21 nales, comprendiendo tanto las especialidades de Audición y Lenguaje como Pedagogía Terapéutica.
22 De ellos, el 89,4% eran maestras, lo que viene a indicar el alto grado de feminización existente. Con
23 respecto al curso anterior, se ha producido un crecimiento de 204 profesionales destinados a dicha
24 especialidad. En la etapa de Secundaria, con especial dedicación a la ESO, se cuantifican 52 profes-
25 ores y profesoras de Educación Especial, 121 de Audición y Lenguaje y 1.394 de Pedagogía Terapéuti-
26 ca, contando también con un alto grado de feminización (83,2%). A diferencia del curso anterior, en el
27 presente se ha producido una pérdida de profesionales del orden de 99 personas que afecta a todas
28 las especialidades, con excepción de la de Educación Especial que sí experimenta una ganancia de
29 79 efectivos con respecto al curso anterior. [vid. Anexo 5: cuadros 5.08 - 5.10]

30 No es posible conocer con exactitud el volumen del personal no docente que atiende las NEE, dado
31 que el alto número de monitores existentes en los centros ordinarios de E. Infantil y Primaria, gran
32 parte de los cuales no deben estar dedicados a estas labores, desvirtúa las cifras finales. Excluyendo
33 del cómputo a la totalidad de estos profesionales, el personal restante asciende al menos a 655 per-
34 sonas, buena parte de las cuales serían Educadoras y Educadores, Psicopedagogos y Logopedas, a
35 los que se sumarían Personal Sanitario, Asistentes Sociales y Cuidadoras y Cuidadores. Más preci-
36 sos son los datos relativos a los centros específicos de Educación Especial, donde los monitores
37 constituyen el 31,1% de una plantilla compuesta por 589 profesionales, donde se encuadra también
38 personal sanitario (15,6%), Cuidadoras y Cuidadores (19,9%), Psicólogos y Psicólogas (17,3%), Edu-

1 cadoras/Educadores (13,4%), así como Trabajadoras y Trabajadores Sociales (2,7%), contando con-
2 juntamente con una tasa de feminización del 72,1%.

3 [vid. Anexo 4: cuadro 4.09]

4 Las demandas educativas que plantea este alumnado al conjunto del sistema son de diversa natura-
5 leza, de acuerdo con el tipo de trastorno, la intensidad de la discapacidad o los factores incidentes en
6 las dificultades de aprendizaje. Al mismo tiempo, las categorías establecidas para tipificar las necesi-
7 dades de apoyo educativo han evolucionado, incorporando nuevas figuras a la par que se intensifica-
8 ban los procesos de detección y estudio de casos. Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Di-
9 rección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identi-
10 ficación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respues-
11 ta educativa, incluyen las siguientes tipologías: Trastornos graves del desarrollo; Discapacidad visual;
12 Discapacidad intelectual; Discapacidad auditiva; Trastornos de la comunicación; Discapacidad física;
13 Trastornos del espectro autista; Trastornos graves de conducta; Trastorno por déficit de atención con
14 y sin hiperactividad; Otros trastornos mentales y Enfermedades raras y crónicas.

15 De acuerdo con los datos referidos al curso 2019/20, el alumnado con NEE escolarizado en aulas es-
16 pecíficas o en régimen de integración suponía el 53,6% del total de la población que presenta NEAE,
17 manteniéndose su participación en cifras prácticamente similares a las del año anterior. Su distribu-
18 ción de acuerdo con las etapas educativas, tipo de trastorno y régimen de atención presentaba, entre
19 otras, las siguientes características [vid. Anexo 4: cuadros 4.02 - 4.09]:

- 20 • Más de dos tercios del alumnado son varones (70,6%), proporción que en las etapas mayori-
21 tarias, como Primaria, se sitúa en el 72%.
- 22 • Tal y como sucedía en cursos anteriores, la necesidad educativa que afecta al grupo más nu-
23 meroso de alumnado es la discapacidad intelectual (21,8%), seguida por el TDAH (21,6%),
24 los trastornos graves del desarrollo (16,2%) y los trastornos del espectro autista (12,9%).
- 25 • El grupo mayoritario se encuentra escolarizado en E. Primaria y en régimen de integración,
26 ascendiendo al 36,2% del alumnado total con NEE. Le sigue en importancia el escolarizado
27 en E. Secundaria en régimen de integración (22,1%).
- 28 • En E. Primaria en régimen de integración la mayor parte de los escolarizados presentan
29 TDAH (24,6%), discapacidad intelectual y trastornos de la comunicación (ambos 19%), en
30 tanto que en la ESO en régimen de integración la necesidad educativa que afecta a un mayor
31 grupo es el TDAH (35,7%) y la discapacidad intelectual (26,5%).
- 32 • Las discapacidades más severas (intelectual, física y trastornos del espectro autista) tienen,
33 lógicamente, una mayor presencia en los centros de Educación Especial y aulas específicas.
34 El 83% del alumnado escolarizado en estas instituciones presenta alguno de estos tres tras-
35 tornos.

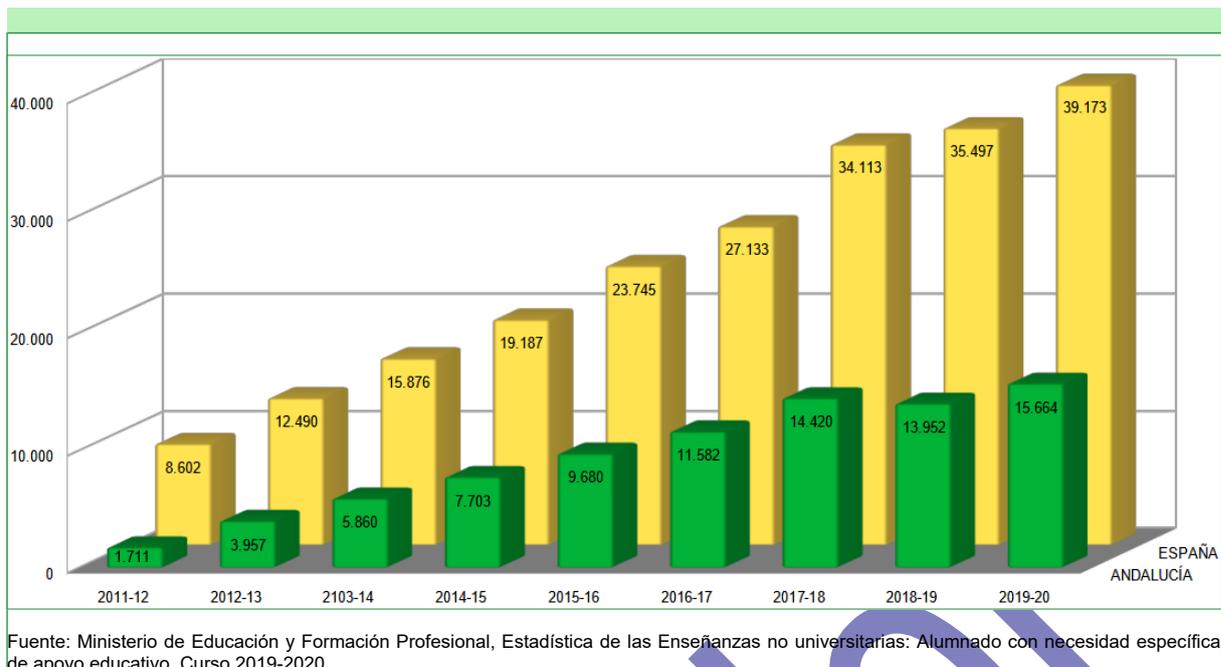
36 [vid. Anexo 4: cuadros 4.05]

1 4.1.2. Alumnado con altas capacidades y con dificultades de aprendizaje

2 En el curso 2010/11, la Consejería de Educación puso en marcha el I Plan de Actuación para la Aten-
3 ción Educativa al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, diseñado en colaboración con ex-
4 pertos en la materia y con entidades representativas de este colectivo. Dicho plan, a desarrollar en el
5 bienio 2010-2012, recogía e impulsaba líneas de trabajo ya iniciadas en el contexto de una escuela
6 inclusiva. En septiembre de 2011 se realizaron las primeras pruebas de detección, aplicando a cerca
7 de 200.000 estudiantes de 6 y 12 años el test de Screening, una prueba específica y estandarizada
8 por la Organización Mundial de la Salud. Desde entonces, la detección y tratamiento educativo de
9 este alumnado han experimentado un evidente progreso, como se deduce de los datos referidos a
10 cada uno de los cursos escolares y etapas educativas. Entre los años 2012/13 y 2019/20, el volumen
11 de alumnos y alumnas ha crecido progresivamente, pasando los 3.957 a los 15.664. Si realizamos la
12 comparación con la situación en España, observamos que en el primero de estos cursos el alumnado
13 andaluz con altas capacidades suponía el 31,7% del total detectado en toda España, mientras que en
14 el curso 2019/20, esta participación alcanza ya el 40%.

15 Es en la E. Primaria, donde se ubica una mayor proporción de población escolar (44,4%), si bien, ha
16 experimentado un cierto retroceso con respecto al curso anterior. Le sigue en importancia la ESO,
17 que acoge al 41,3% de la población escolar con altas capacidades, siendo la etapa que ha experi-
18 mentado mayor crecimiento (probablemente por la recepción del alumnado que años anteriores cur-
19 saba la E. Primaria). Estas proporciones son muy similares a la media española. No es ajeno a ello la
20 implementación de nuevos cuestionarios, tras su elaboración y validación del nuevo material elabora-
21 do por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa para el procedimiento de detección del alumna-
22 do con altas capacidades intelectuales en el curso 2017/18 se procedió a la aplicación de estos nue-
23 vos cuestionarios en sustitución de los utilizados en cursos anteriores. Posteriormente, se publicaron
24 las Instrucciones de 3 de junio de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Partici-
25 pación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo
26 para la detección y evaluación del alumnado con NEAE por presentar altas capacidades intelectuales.
27 Ello conllevó la “la elaboración y validación de nuevos cuestionarios de detección, en sustitución de
28 los que se han venido utilizando hasta este momento. Estos nuevos cuestionarios de detección del
29 profesorado son una herramienta adecuada, eficaz y rigurosa, que ayudan a detectar con un alto gra-
30 do de fiabilidad, a alumnos y alumnas con indicios de sobredotación intelectual, talentos simples y
31 complejos, que puedan ser propuestos para su evaluación posterior, con la intención de determinar si
32 presentan o no necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectu-
33 ales”.

34 [vid. Anexo 4: cuadro 4.10]



1 El alumnado con dificultades de aprendizaje constituye el grupo más numeroso de los que presentan
 2 necesidades específicas de apoyo educativo. Constituyen en el curso 2019/20 el 33,5% del alumnado
 3 de NEAE, ascendiendo a 40.727 personas, de las que 24.577 son alumnos y 16.150 alumnas. La ma-
 4 yor parte de esta población se encuentra matriculada en Educación Secundaria (54,8%), correspon-
 5 diendo el resto a Educación Primaria (42,4%) y solo un 2,8% a Educación Infantil. Se produce, así,
 6 una lógica concentración en la etapas obligatorias (Primaria y ESO), donde se encuentra matriculado
 7 conjuntamente el 78,1% de este alumnado. Con respecto al curso anterior, ha aumentado el alumna-
 8 do que acusa estas dificultades, tanto en la E. Primaria (de 15.987 a 17.282); como en la ESO (de
 9 13.580 a 14.504).

10 La concentración de este alumnado en las etapas obligatorias se deriva, en buena medida, de las di-
 11 ferentes tipologías de necesidades que se incluyen bajo la denominación genérica de “dificultades de
 12 aprendizaje”. Se entiende que tales dificultades interfieren significativamente en el rendimiento esco-
 13 lar cuando el alumno o alumna presenta un desfase curricular (en el ritmo de aprendizaje y desarrollo
 14 que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de Educación Infantil; de al menos un
 15 curso, en la etapa de Educación Primaria; de al menos dos cursos en Educación Secundaria) en rela-
 16 ción con lo establecido en el Proyecto Educativo del centro o retrasos significativos en los procesos
 17 de lectura, escritura, cálculo, expresión o comprensión.² [vid. Anexo 4: cuadro 4.02]

1 ² Véase Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de
 2 detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Anexo II.

1 4.2. INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL ALUMNADO 2 EXTRANJERO E INMIGRANTE

3 El alumnado extranjero matriculado en las distintas etapas y modalidades educativas se caracteriza,
4 en primer lugar, por su heterogeneidad en cuanto a origen y situación sociocultural y económica.
5 Como parte integrante de esta población tan plural, un sector del mismo cobra especial importancia
6 en tanto que receptor de medidas socioeducativas específicas. El Decreto 167/2003, de 17 de junio,
7 por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesi-
8 dades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, define dos actuacio-
9 nes concretas orientadas al alumnado inmigrante en situación de desventaja cultural, que se han ve-
10 nido aplicando desde entonces:

- 11 α) Facilitar su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo mediante programas
12 de acogida y de enseñanzas y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñan-
13 za (establecimiento de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística), así como medi-
14 das de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y
15 la promoción en el sistema educativo de este alumnado.
- 16 β) Incremento de los recursos humanos y materiales a los centros necesarios y en el marco de
17 los programas de atención al alumnado inmigrante puestos en marcha.

18 A estas actuaciones vinieron a sumarse las incluidas en los sucesivos Planes Integrales para la Inmi-
19 gración en Andalucía, desarrollados en coordinación con diferentes Consejerías. El último de ellos -
20 IV Plan Integral de la Inmigración en Andalucía 2018-2022: "Ciudadanía Migrada" se encuentra en
21 fase de proyecto de Decreto. Su aprobación facilitará un instrumento de planificación y coordinación
22 de todas las políticas de la Administración de la Junta de Andalucía encaminadas a conseguir la ple-
23 na integración social, económica, laboral y cultural de la población migrada residente en nuestra Co-
24 munidad autónoma. Dicho plan presenta como objetivos generales: Garantizar el acceso en condicio-
25 nes de igualdad y equidad de la población migrada a los servicios básicos tales como sanidad, educa-
26 ción, empleo, vivienda, servicios sociales, atención jurídica, así como a los recursos, teniendo en
27 cuenta las distintas necesidades de cada territorio; promover el conocimiento de la realidad del hecho
28 migratorio garantizando una investigación de calidad; diseñar y promover programas de formación di-
29 rigidos a mejorar las competencias de las personas profesionales que realizan actividades y prestan
30 servicios a la población migrada; sensibilizar a la sociedad sobre los valores positivos de la diversi-
31 dad que fomenten la convivencia intercultural y la cohesión social; fomentar la participación de la ciu-
32 dadanía migrada, individual y organizada, para promover su integración en la sociedad andaluza.

33 Las medidas llevadas a cabo desde la Consejería de Educación se enmarcan en tres grandes ejes de
34 actuación: acogida e integración (mediación intercultural, prevención del absentismo escolar); ense-
35 ñanza del español como lengua vehicular (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Programa de
36 acompañamiento lingüístico para inmigrantes) y mantenimiento de las culturas de origen.

1 Varias de las actuaciones vinculadas con la acogida e integración se apoyan en la red Escuela Espa-
2 cio de Paz, a través de la cual se realizan programas de acogida en sus Planes de Convivencia. Con
3 respecto a la mediación, la Consejería cuenta con una red andaluza de mediadores y mediadoras in-
4 terculturales, destinados a favorecer la integración escolar y social del alumnado inmigrante y de sus
5 familias. A través de subvenciones, concedidas a entidades sin ánimo de lucro, se contratan tales ser-
6 vicios de mediación que, con la ayuda de personal voluntario, realizan tareas destinadas a facilitar la
7 comunicación, promover la autonomía y la inserción social de este alumnado. Del mismo modo, se
8 convocan subvenciones, en régimen de concurrencia competitiva, para entidades sin ánimo de lucro y
9 entidades locales para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

10 El aprendizaje de la lengua española constituye un instrumento fundamental para la integración del
11 alumnado inmigrante, siendo una de las prioridades educativas. En este campo, en Andalucía se
12 cuenta con diferentes programas:

- 13 • Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) desarrollan desde años atrás un pro-
14 grama de enseñanza del español dirigido al alumnado de origen extranjero con desco-
15 nocimiento de la lengua, impartido en horario escolar por profesorado específico, ubicándose
16 en centros docentes públicos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Estos progra-
17 mas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo para llevar
18 a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la compren-
19 sión de la lengua española así lo aconsejen. La asistencia a estos grupos de apoyo ocupará
20 un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en la ESO. El profesorado de
21 las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística desarrolla su labor de forma inclusiva en el
22 aula ordinaria o, si las circunstancias lo aconsejan, fuera de ella en grupos reducidos de apo-
23 yo. La cobertura de estas necesidades supuso durante el curso 2019/20 la presencia de 198
24 profesores y profesoras en 631 centros para atender a un alumnado que en este curso ascen-
25 dió hasta los 5.160.
- 26 • El Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI) se imparte en horario extraescolar,
27 con una duración de 2, 3 ó 4 horas semanales, por profesorado, monitores o monitoras. Esta
28 actuación se desarrolló en el curso objeto de estudio en 123 centros y contaba con la im-
29 plicación de 170 profesionales: 68 docentes y 102 mentores. Por su parte, fueron 1.087 los
30 alumnos y alumnas que se beneficiaron de él.
- 31 • En los centros de Educación Permanente se cuenta también con el Aula de español para
32 personas extranjeras (en la que se desarrollan los contenidos del Plan educativo de Intercul-
33 turalidad, Español y Cultura Española para personas procedentes de otros países), recurso
34 didáctico que comprende guía del profesorado, libro del alumnado, diccionario visual, audios
35 y vídeos para facilitar el aprendizaje de la lengua española.
- 36 • El Aula Virtual de Español es un entorno didáctico proporcionado por el Instituto
37 Cervantes. Oferta cursos para el aprendizaje del español por Internet. La Consejería de Edu-
38 cación tiene formalizado un contrato para la utilización de esta aula virtual con objeto de facili-

1 tar el aprendizaje del español al alumnado inmigrante a través de la modalidad de formación
2 a distancia, mediante cursos organizados en diferentes niveles, y bajo la supervisión de un tu-
3 tor o tutora del centro. También se ofrece a los centros la posibilidad de dar acceso al curso a
4 las madres y padres del alumnado inmigrante que necesiten este apoyo lingüístico, siendo los
5 mismos centros los que deberán posibilitar el acceso a sus ordenadores a las familias que no
6 dispongan de ellos.

- 7 • En cuanto a los Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen destacan tanto las
8 actividades extraescolares para el conocimiento y la divulgación de las diferentes culturas
9 presentes en los centros educativos, dirigidas al alumnado extranjero y al español, como los
10 Convenios de Cooperación Cultural y otros acuerdos suscritos con diferentes países para
11 promover la enseñanza de su lengua y cultura, mediante los cuales se cuenta con un número
12 variable de profesorado de dichos países, cuyo objetivo es difundir y mantener tanto su len-
13 gua como su cultura. Dentro de tales programas se ubican el Programa de Lengua Árabe y
14 Cultura Marroquí (PLACM), presente en 113 centros y el Programa de Lengua, Cultura y Civi-
15 lización Rumana (PLCCR), presente en 30 centros. El alumnado de estos programas es de
16 2.597 personas en el primero y 638 en el segundo. En cuanto al número de docentes en el
17 curso 2019/20 fueron 30 y 6 docentes respectivamente los que desarrollaron tales programas.

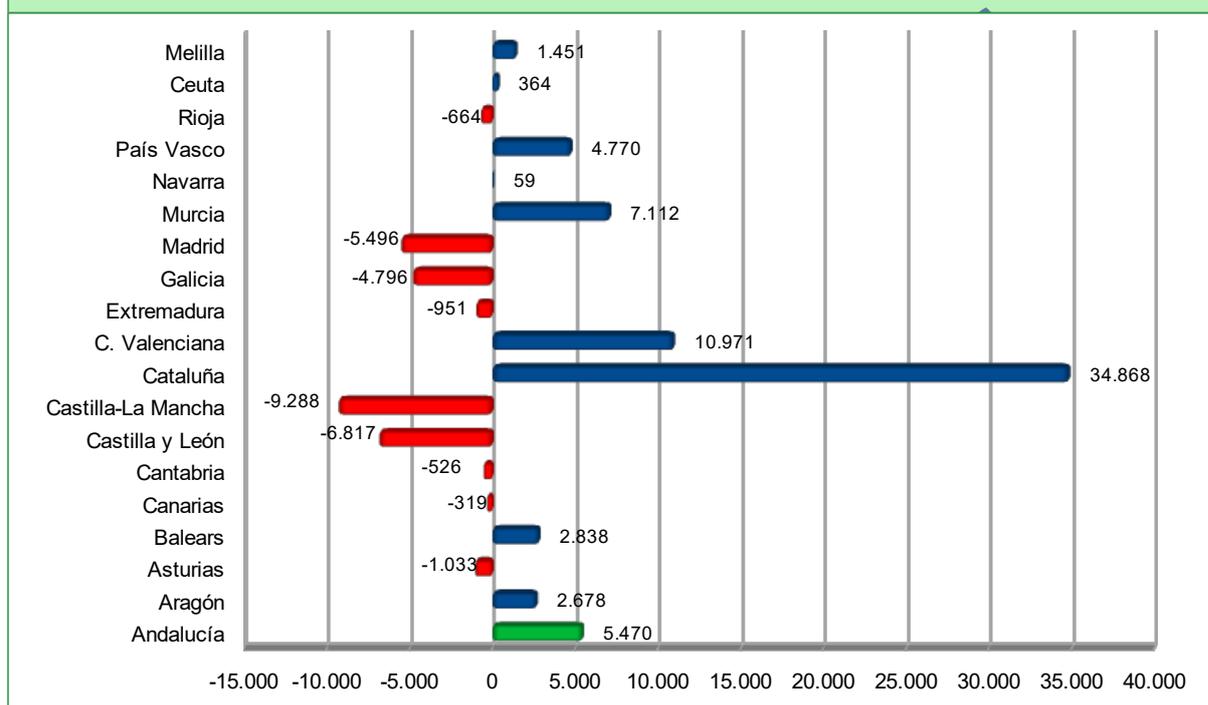
18 **4.2.1. Evolución reciente del alumnado extranjero en España y Andalucía**

19 La dimensión de tales servicios y su variedad constituye una respuesta educativa proporcionada a la
20 entidad y evolución de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo no universitario,
21 caracterizada durante los últimos cursos por una inflexión a la baja. Hasta el año 2012, se mantuvo
22 una tendencia alcista, a partir de entonces, la población escolar de origen extranjero en Andalucía fue
23 disminuyendo lenta y paulatinamente. Sin embargo, en los tres últimos cursos, se ha vuelto a producir
24 un evidente repunte, siendo más intenso en los dos últimos cursos. Contemplada esta evolución en
25 perspectiva, entre los cursos 2011/12 y 2019/20 se ha producido un incremento próximo a los 5.500
26 alumnos y alumnas, equivalentes a un 6%. Este comportamiento no es exclusivo de Andalucía, antes
27 al contrario, se inserta en la evolución reciente de la población escolar extranjera en España. Por esa
28 razón, resulta conveniente situar tales cifras en su contexto territorial y temporal, describiendo some-
29 ramente lo que viene ocurriendo en el conjunto del sistema educativo español durante los últimos
30 años. De acuerdo con los datos publicados por el Ministerio de Educación, durante el curso 2019/20
31 se hallaban matriculados en enseñanzas de Régimen General 821.927 alumnos y alumnas extranje-
32 ros, habiendo experimentado un incremento del 5,2% respecto a las cifras del curso 2011/12, momen-
33 to en el que también se produjo un máximo histórico. Buena parte de este alumnado se concentra en
34 tres comunidades autónomas -Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid- donde se hallaba escolari-
35 zado conjuntamente el 55,9% de esta población escolar, cuando la participación de estas comunida-
36 des en el conjunto de la matriculación total en ERG no alcanzaba el 43%. Con respecto al curso
37 2011/12, todas ellas continúan manteniendo a grandes rasgos su peso relativo, si bien lo hacen en un
38 escenario caracterizado por la coexistencia de crecimientos discretos y retrocesos significativos. Entre

1 estas tres comunidades, solamente Madrid experimentó un retroceso del 3,6% de su alumnado ex-
2 tranjero, en tanto que en Valencia y en Cataluña se produjo un crecimiento, superando los niveles de
3 2011. Por el contrario, otras comunidades, como Galicia, Castilla-La Mancha, Castilla y León experi-
4 mentaron disminuciones superiores al 20%, si bien todas ellas acogen una población extranjera de
5 muy escasas dimensiones. La media global confirma un crecimiento del 5,2%, algo inferior al que se
6 ha producido en Andalucía.

7 [vid. Anexo 4: cuadro 4.11]

4.11- EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL. Cursos 2011/12 a 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no Universitarias – Resultados detallados. Elaboración propia.

8 En esta evolución han influido factores muy diversos. En primer lugar, hay que tener en cuenta la co-
9 yuntura económica la cual ha sido cambiante en los últimos años, reflejándose en los procesos migra-
10 torios y haciendo de Andalucía una región menos atractiva en ciertos periodos para la inmigración por
11 sus menores oportunidades laborales. En segundo lugar, hay que reseñar que los fenómenos migra-
12 torios y, particularmente, la inmigración por razones laborales no tiene necesariamente una incidencia
13 directa ni proporcional en el mundo educativo, de tal modo que no son equiparables las estadísticas
14 de inmigración con las de escolarización de alumnado extranjero; ni tampoco el mapa de distribución
15 de población inmigrante coincide totalmente con el de alumnado extranjero escolarizado. Por otra par-
16 te, esta denominación genérica agrupa una población escolar diversa, compuesta por personas que
17 presentan niveles educativos y socioeconómicos de partida muy desiguales, se escolarizan en cen-
18 tros y zonas muy dispares y requieren una atención socioeducativa diferenciada.

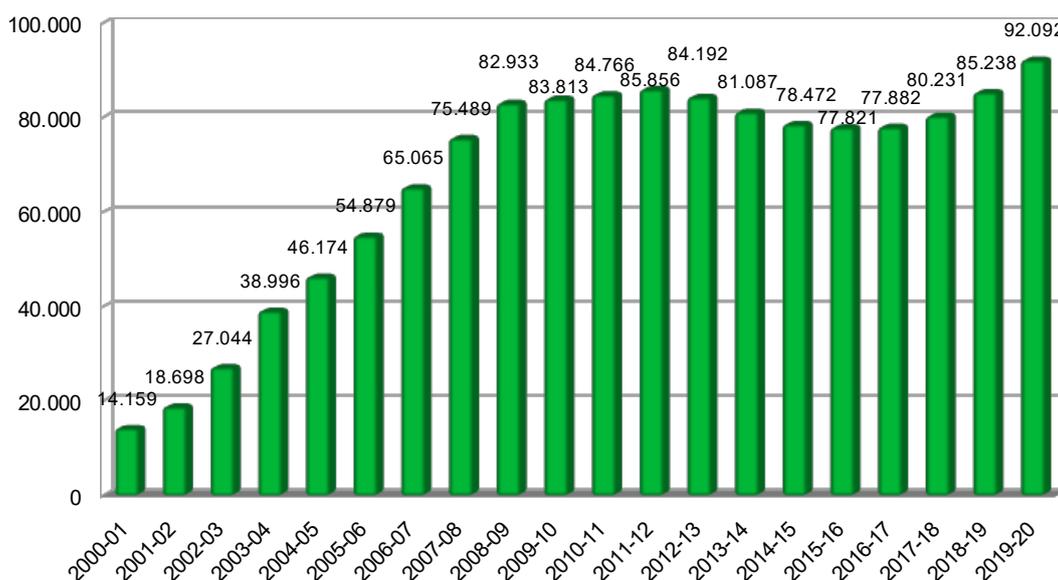
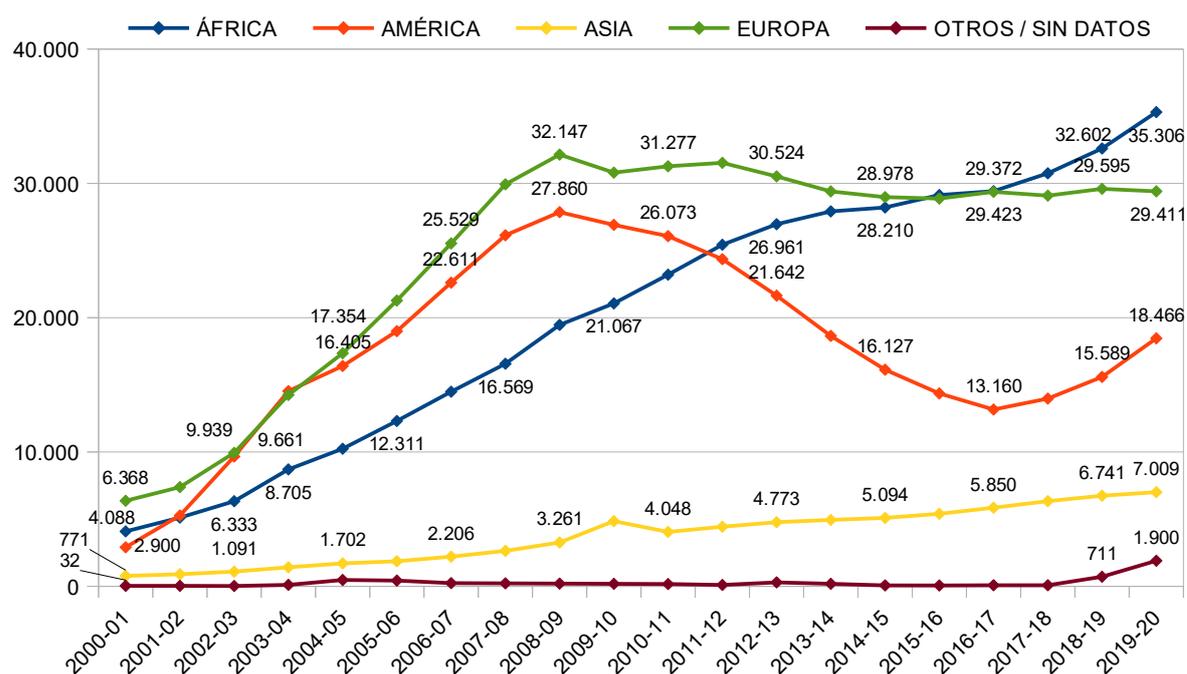
19 Los fenómenos de entrada y retorno de inmigrantes a sus países de origen con motivo de las fluctua-
20 ciones propias de la crisis económica pueden ayudar a explicar las alteraciones habidas en los últi-

1 mos años. Observados con cierta perspectiva temporal, los flujos de llegada y retorno de esta pobla-
2 ción escolar aparecen vinculados al ciclo económico, si bien con comportamientos diferenciados en
3 función del origen. De acuerdo con la evolución observable desde el año 2000 entre el alumnado ex-
4 tranjero matriculado en las etapas de Primaria y Secundaria en centros educativos andaluces, se ob-
5 serva cómo su alumnado total creció de forma acelerada hasta el año 2008/09, multiplicando casi por
6 seis sus efectivos, para crecer muy lentamente a partir de esa fecha e incluso a partir del curso
7 2011/12 comenzó a descender de un modo pausado pero progresivo. Ese retroceso se frenó a partir
8 del curso 2016/17, volviendo a crecer de forma más intensa en los dos últimos cursos y superando la
9 cifra más alta que había sido alcanzada en 2011/12.

10 Sin embargo, el comportamiento ha sido distinto en cada grupo de acuerdo con su procedencia. El
11 alumnado de origen africano no se vio afectado negativamente por la crisis y ha continuado creciendo
12 hasta la actualidad. Con gran diferencia respecto a otros, es el grupo que mayor crecimiento experi-
13 menta durante todo el periodo (864%) y ha pasado a ser el contingente más numeroso, superando al
14 alumnado europeo. Por el contrario, el alumnado de origen americano tuvo un crecimiento espectacular
15 hasta el curso 2008/09, multiplicando por nueve sus efectivos en los años de expansión económi-
16 ca; pero acusó el retorno de modo más temprano e intenso, habiéndose reducido casi a la mitad a lo
17 largo de la crisis; si bien desde el curso 2017/18 ha frenado su caída y experimentado un crecimiento
18 significativo, cifrado en más de 5.000 alumnos y alumnas desde el mencionado curso hasta el actual.
19 Por su parte, el alumnado de origen europeo ha dejado de ser el contingente más numeroso, pero sí
20 continúa siendo el que ha demostrado más estabilidad, pues aunque detuvo su crecimiento a partir
21 del curso 2008/09, desde entonces se ha mantenido o disminuido levemente.

22 [vid. Anexo 4: cuadro 4.12]

4.12- EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA (*). Cursos 2000/01 a 2019/20



(*). Comprende E. Infantil 1º y 2º ciclo, E. Primaria, ESO, Bachillerato, ESPA, F.P. Básica y F.P. de Grado Medio y Superior.
(1) Desde el curso 2008/2009 incluye el Primer ciclo de Educación Infantil.

Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica. Estadística de la Educación en Andalucía.

1 4.2.2. La densidad del alumnado extranjero en España y Andalucía

- 2 Una aproximación más precisa sobre la incidencia de este alumnado en el conjunto del sistema no
- 3 universitario la proporciona la densidad de extranjeros en relación con el conjunto de la población es-
- 4 colar en las enseñanzas del Régimen General, que no siempre es coincidente con las comunidades

1 que manifiestan un mayor dinamismo en la recepción de alumnado extranjero. En el conjunto de Es-
2 paña, este colectivo suponía en el curso 2011/12 en torno al 10% del alumnado total y desde enton-
3 ces apenas ha experimentado variaciones, representado en el curso actual el 10,4% del alumnado to-
4 tal. Sin embargo, la media oculta importantes variaciones territoriales, relacionadas tanto con la enti-
5 dad y dirección que presentan los flujos migratorios por razones laborales, como por la importancia de
6 la colonia extranjera vinculada al turismo residencial. Durante el curso 2011/12, la mayor tasa de po-
7 blación escolar extranjera por cada mil alumnos y alumnas se situaba en La Rioja (167), Islas Balea-
8 res (154) y Madrid (135), ascendiendo a siete las comunidades con un porcentaje superior al 10% de
9 su población escolar total. El turismo y sus servicios explicarían, por ejemplo, la alta densidad de las
10 Islas Baleares, en tanto que en La Rioja, Cataluña, Valencia, Madrid o Murcia serían representativas
11 de flujos migratorios o de la combinación de ambos. Desde entonces y hasta el curso 2019/20 han
12 descendido tales densidades en todas ellas, salvo Murcia, pero no se altera el grupo de cabeza. La si-
13 tuación andaluza contrasta, a este respecto, con el comportamiento de esas comunidades, al mante-
14 ner una densidad de población escolar extranjera que aunque ha crecido ligeramente en este tramo
15 temporal (pasando del 5,6% al 6,2%), presenta una densidad muy inferior a la referida media españo-
16 la (9,2%) y a la propia del resto de las comunidades autónomas (11,4%).

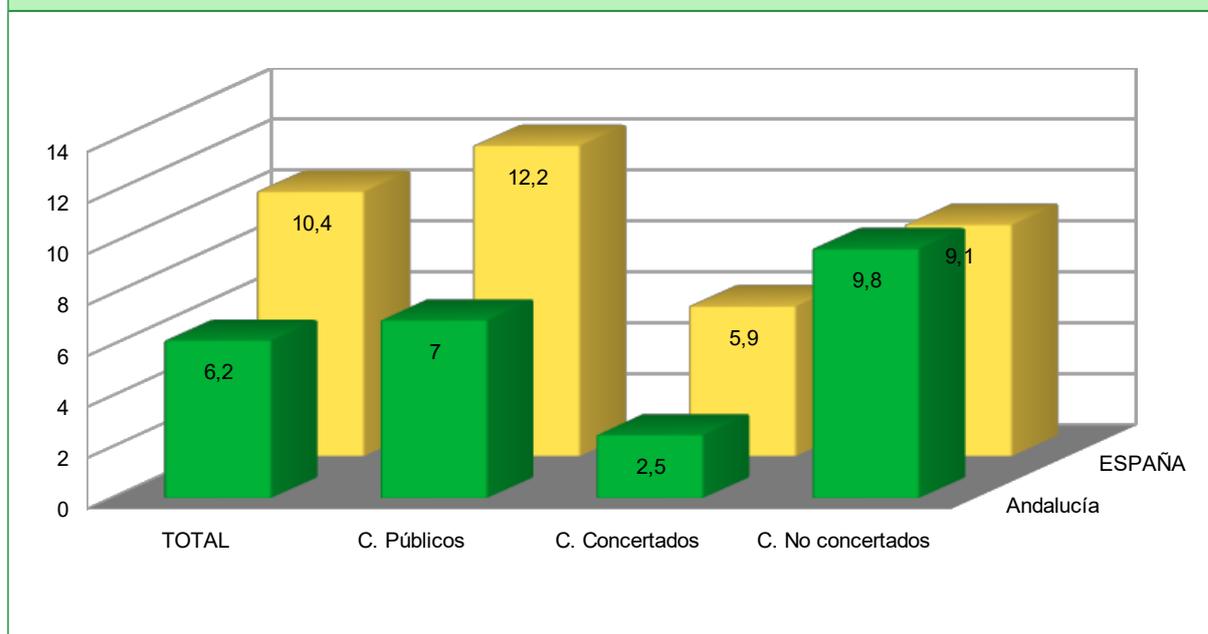
17 La particular distribución del alumnado extranjero en España define así un mapa escolar con varias
18 zonas de alta densidad, en contraste con otras caracterizadas por un menor dinamismo y, consecuen-
19 temente, con una ratio de alumnado inmigrante inferior a la media española (Andalucía, Asturias, Ca-
20 narias, Cantabria, ambas Castillas, Extremadura, Galicia, País Vasco, La Rioja). Aunque Andalucía
21 alberga a un 11,8% del alumnado extranjero existente en España y este volumen sea relevante en
22 términos absolutos, en realidad cuenta comparativamente con poco alumnado extranjero, que apenas
23 supera el 6% de su población escolar, cuando en el resto de España, como ya hemos señalado, as-
24 ciende hasta el 11,1%. Unos y otros valores constituyen evidencias de dos singularidades específicas
25 de Andalucía: cuenta con una menor población escolar extranjera en relación con su censo total de
26 alumnado y, además, este grupo de alumnado es algo más estable y se viene reduciendo a un ritmo
27 más lento que en buena parte de las comunidades autónomas [vid. Anexo 4: cuadro 4.11].

28 Estos valores generales varían en función de las etapas educativas, provincias y titularidad de los
29 centros educativos, de modo que pueden extraerse algunas conclusiones:

- 30 • Las etapas educativas donde se produce una mayor densidad, lógicamente, son las obligatorias.
31 Así, en E. Primaria se alcanza una ratio de 69 extranjeros por cada mil alumnos y alumnas matri-
32 culados, situándose en 60 la ratio propia de la ESO.
- 33 • Las provincias donde se produce una mayor densidad de alumnado continúan siendo Almería y
34 Málaga, como se comenta más adelante.
- 35 • En cuanto a la titularidad, se observa que la densidad en los centros privados concertados es no-
36 tablemente más baja (2,5%) que en los centros públicos (7%), produciéndose la mayor divergen-
37 cia en las etapas obligatorias y particularmente en Primaria.
- 38 • Por su parte, los centros privados sin concierto de enseñanzas son los que mantienen una densi-
39 dad más alta de alumnado extranjero (9,8%), superando incluso a la media española (9,1%).

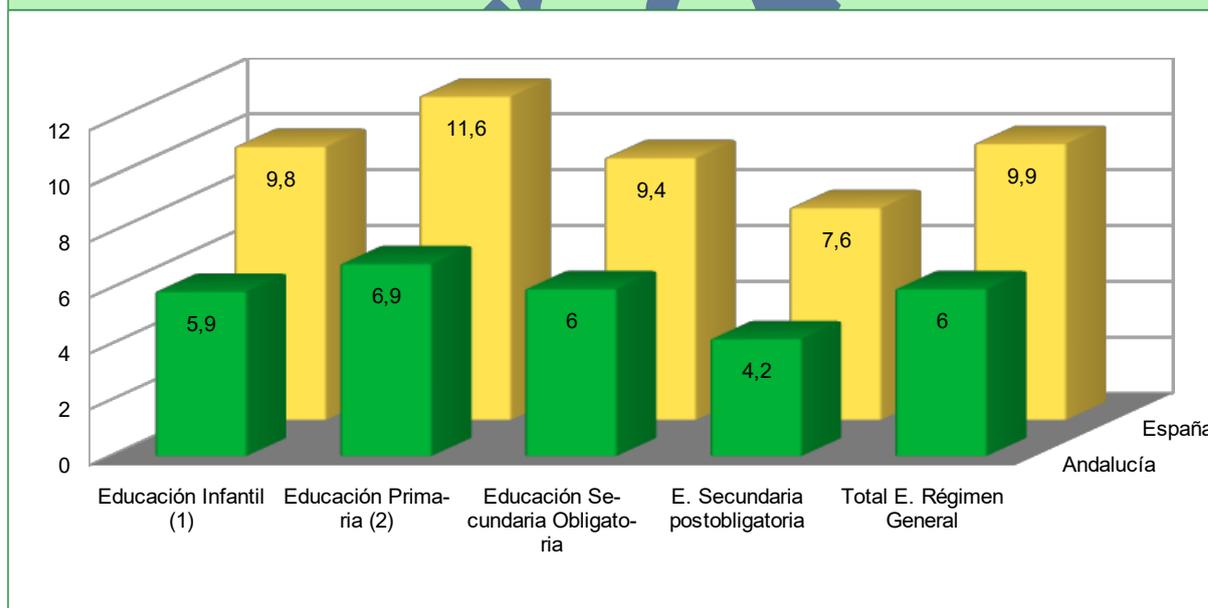
1 [vid. Anexo 4: cuadros 4.13 - 4.14 - 4.15]

4.13- PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN E. RÉGIMEN GENERAL. Curso 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados Detallados. Elaboración propia.

4.14- PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN E. RÉGIMEN GENERAL. Distribución por etapas educativas. Curso 2019/20



Fuente; Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística Enseñanzas no Universitarias – Resultados Detallados. Elaboración propia

2 4.2.3. Distribución provincial

3 La distribución del alumnado extranjero no universitario en Andalucía dista de ser regular, revelando
4 la existencia de dos grandes bolsas situadas en las provincias de Málaga y Almería, donde se locali-

1 zaban en el curso 2019/20 el 28,8% y 28,6% respectivamente del total escolarizado en Andalucía,
2 distribución que se ha mantenido prácticamente invariable desde años atrás. En el extremo opuesto,
3 las provincias de Córdoba y Jaén escolarizaban conjuntamente poco más del 6% del alumnado ex-
4 tranjero. Esta irregular distribución se matiza parcialmente atendiendo a la densidad real que tiene
5 este colectivo en relación con el alumnado total de cada provincia, si bien continúa mostrando las dos
6 grandes concentraciones señaladas. La provincia de Almería se situaría en cabeza, manteniendo un
7 20,3% de alumnas y alumnos extranjeros en relación con su población escolar total. Por su parte, el
8 peso del alumnado extranjero en la provincia de Málaga disminuye hasta el 9,8%, si bien continúa si-
9 tuándose en niveles superiores a la media andaluza (6,4%). También por encima de esa media se
10 sitúa Huelva con un 8,2%. La provincia de Granada es la que presenta una densidad más cercana a
11 la media andaluza, en tanto que las provincias de Cádiz, Córdoba, Jaén y Sevilla se mueven en todos
12 los casos en densidades inferiores al 3,5%.

13 [vid. Anexo 4: cuadro 4.16]

14 Esta imagen global oculta, sin embargo, diferencias entre unas y otras provincias en función de las
15 etapas y modalidades educativas, la procedencia y condición socioeconómica, así como el tipo de
16 centro. La distribución provincial de acuerdo con la titularidad, por ejemplo, arroja algunas singularida-
17 des que están relacionadas con las especificidades de la red de centros de cada provincia y la propia
18 extracción del alumnado. Considerando de nuevo el conjunto de las enseñanzas no universitarias, du-
19 rante el curso 2019/20 el alumnado extranjero matriculado en centros públicos en Andalucía ascendía
20 al 90,1% del total, distribuyéndose el restante entre centros concertados (5,2%) y privados sin con-
21 cierto (4,6%). Las variaciones provinciales más notables respecto a estas medias globales son las si-
22 guientes:

- 23 - Se produce una mayor concentración de alumnado en centros públicos en las provincias de Al-
24 mería (95,5%), Huelva (95,2 %) y Cádiz (91,1%), lo cual puede estar relacionado con la importan-
25 te presencia de extranjeros en enseñanzas orientadas a personas adultas, pero también, en el
26 caso de Almería, con el peso de alumnado de origen africano, que constituye en torno al 63% de
27 su población escolar extranjera en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- 28 - Los centros concertados cuentan con mayor presencia de alumnado extranjero en las provincias
29 de Granada (12,2%) y Jaén (10,4%), duplicando la media andaluza.
- 30 - El alumnado que cursa enseñanzas en centros privados sin concierto se concentran especial-
31 mente en las provincias de Málaga y Sevilla. Ambas concentran conjuntamente casi el 60% del
32 alumnado extranjero matriculado en este tipo de centros.

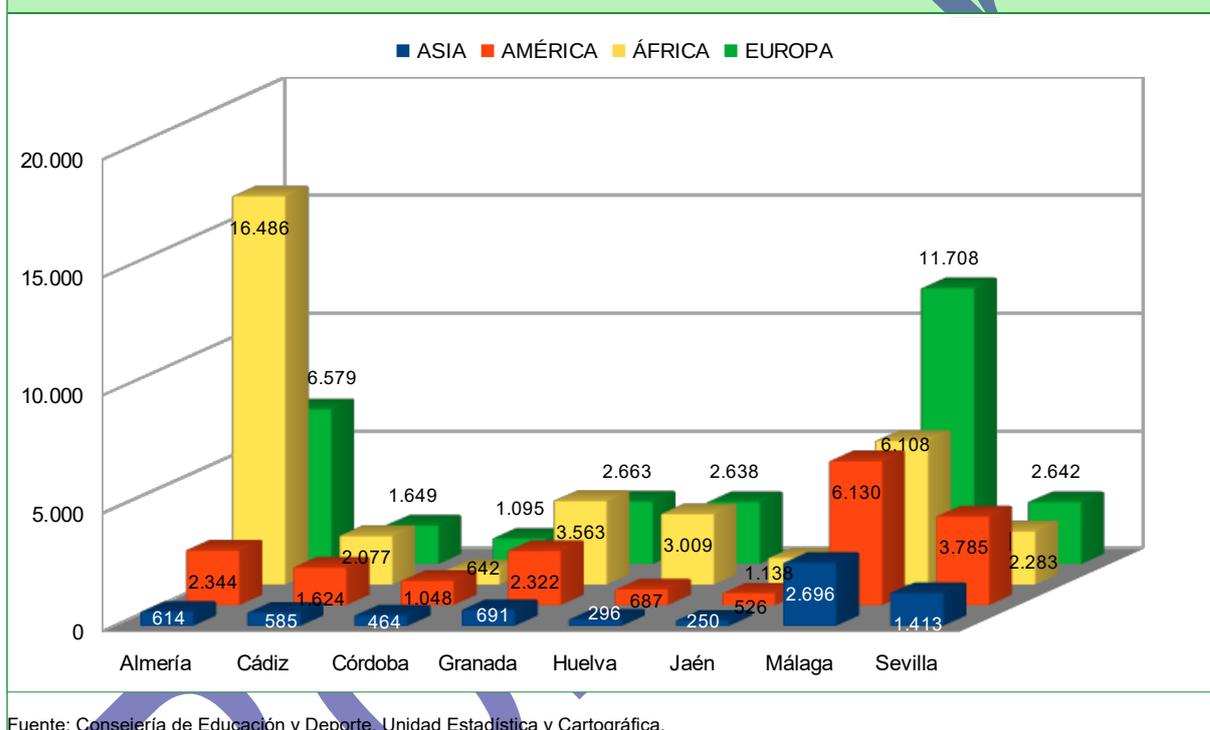
33 [vid. Anexo 4: cuadro 4.17]

34 Por lo que respecta a las distintas modalidades de enseñanzas y etapas educativas propias del Régi-
35 men General podemos señalar las siguientes diferencias provinciales:

- 1 - En E. Infantil, el porcentaje de alumnado extranjero en relación con la población escolar total de la
2 etapa se sitúa en Andalucía ligeramente por debajo de la media del conjunto de enseñanzas no
3 universitarias, situándose en un 5,7% (frente al 6,6% de media). Sin embargo, en niveles muy su-
4 periores a esta media se sitúan las provincias de Almería (20,5%), Málaga (7,7%) y Huelva
5 (7,4%).
- 6 - En las etapas obligatorias se mantienen similares desequilibrios, si bien el peso del alumnado ex-
7 tranjero tiende a descender en los casos de Almería y Huelva, en tanto que en Málaga se incre-
8 menta. En la ESO, por ejemplo, el peso del alumnado extranjero descende en Almería hasta el
9 16,3%, situándose por debajo de la media provincial, mientras que en Málaga se incrementa has-
10 ta el 9,2%.
- 11 - La participación del alumnado extranjero tiende a descender en las modalidades no obligatorias
12 de Secundaria (Bachillerato, FP), si bien, Málaga y especialmente Almería, continúan manteniendo
13 unas ratios más elevadas.
- 14 - En las enseñanzas de Régimen Especial la ratio de Almería descende hasta el 5%, dándose la
15 mayor densidad en Málaga (7,2%), que duplica la media andaluza (3,5%).
- 16 - Las densidades en E. Permanente de Personas Adultas son las más desequilibradas territorial-
17 mente. Aunque el alumnado extranjero supone para el conjunto de Andalucía una proporción del
18 20,6% de su alumnado total, conviven máximos del 56,8% y 30,2% en Almería y Málaga respecti-
19 vamente, con mínimos del 7,1% en Córdoba y 7,7% en Jaén.
- 20 [vid. Anexo 4: cuadro 4.18]
- 21 La distribución provincial de este alumnado de acuerdo con su origen dibuja a su vez una particular
22 cartografía. De acuerdo con los datos correspondientes a las enseñanzas de Régimen General duran-
23 te el curso 2019/20, los rasgos más relevantes son los siguientes:
- 24 - Se produce una concentración del alumnado africano en la provincia de Almería, que acoge por sí
25 sola el 46,7% de la población escolar de ese origen existente en Andalucía, constituyendo a su
26 vez el grupo más numeroso de extranjeros en esa provincia (63,4%). La segunda concentración
27 más importante se produce en la provincia de Málaga, donde se ubica el 17,3% del alumnado de
28 este origen pero, a diferencia de Almería, su peso en el conjunto provincial de alumnado
29 extranjero no llega al 23%.
- 30 - El alumnado americano se ubica con mayor intensidad en las provincias de Málaga y Sevilla, que
31 acogen conjuntamente a algo más de la mitad del existente en Andalucía, si bien cuenta con una
32 distribución provincial más homogénea que el africano.

- 1 - Lo mismo sucede con el alumnado asiático, reuniendo las provincias de Málaga y Sevilla cerca del 60% de los alumnos y alumnas de dicho origen presentes en Andalucía.
- 2
- 3 - El alumnado europeo representa el segundo grupo más numeroso. Más de un tercio del mismo cursa sus estudios en la provincia de Málaga (39,8%), constituyendo con diferencia el grupo mayoritario en ella (43,9%). No obstante, también se produce una importante concentración en la provincia de Almería (22,4%), donde son el segundo colectivo en importancia entre el alumnado extranjero (25,3%), solo por detrás de los alumnos y alumnas africanos.
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8 [vid. Anexo 4: cuadro 4.19]

4.19- ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN E. INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA. Curso 2019/20



9 4.2.4. Distribución por enseñanzas y etapas

10 El grueso de esta población escolar se localiza en las enseñanzas de Régimen General, correspon-
 11 diendo a las de Régimen Especial solo un 3,1%. No obstante, también este colectivo tiene una pre-
 12 sencia bastante significativa en la E. Permanente de Personas Adultas, donde se ubican un 18,7% de
 13 los escolares extranjeros. En las enseñanzas de régimen General, tradicionalmente la mayor concen-
 14 tración se localizaba en la etapa de E. Secundaria y, particularmente, en la ESO, sin embargo, la par-
 15 ticipación de este colectivo escolar ha ido aminorándose de modo proporcional al aumento en E. In-
 16 fantil y Primaria, pasando de constituir en el curso 2010/11 el 38,3% del alumnado extranjero a supo-
 17 ner el 31% en el año 2019/20, mientras que la E. Primaria prácticamente lo ha igualado (30,3%) y la
 18 E. Infantil ha ido creciendo en los últimos cursos hasta situarse en el actual en el 16,7%. [vid. Anexo
 19 4: cuadro 4.17]

1 Buena parte de los 96.584 escolares extranjeros matriculados en el Régimen General durante el curso
2 2019/20 se localizaba, pues, en las etapas obligatorias (E. Primaria, ESO y E. Especial), ascen-
3 diendo conjuntamente al 63,4%. Su distribución es superior en dos puntos a la media española y a la
4 del conjunto del resto de las comunidades, motivada especialmente por el mayor volumen de los ma-
5 triculados en ESO. Atendiendo a su densidad en relación con la totalidad de la población escolar de
6 cada etapa, la ratio más elevada de las etapas educativas consideradas se da en E. Primaria con un
7 6,9%, seguida de la Educación Secundaria Obligatoria, donde suponen un 6% de la matrícula global,
8 participación que se mantiene en niveles algo más bajos en Educación Infantil (5,9%).

9 Otra diferencia respecto a la media española es el déficit de participación observable en las enseñan-
10 zas postobligatorias y, particularmente, en la matriculación en Formación Profesional, que se compen-
11 sa parcialmente con una mayor afluencia al Bachillerato, si bien, estas diferencias se han ido redu-
12 ciendo en los últimos cursos. En ciclos formativos de Grado Medio y Superior se encuentran matricu-
13 lados en Andalucía un 5,2% de los alumnos y alumnas extranjeros, proporción que asciende al 7,1%
14 en el conjunto de España. En Bachillerato, por el contrario, se ubica un 6,2% de los escolares extran-
15 jeros, siendo la media española del 5,1%.

16 Hay que señalar, por último, que los niveles de participación del alumnado extranjero han experimen-
17 tado un notable descenso a lo largo de los últimos años y que se han mantenido establemente por de-
18 bajo de la media española. Durante el curso 2019/20 los porcentajes de alumnado extranjero en la
19 etapa de Educación Infantil se sitúan en el 5,9% en el conjunto de los centros educativos de Andalu-
20 cía, proporción que en España alcanza el 9,8%. Una densidad similar se produce en Primaria, si bien
21 la divergencia de Andalucía respecto a la media española se acrecienta, manteniendo respectivamen-
22 te unas ratios del 6,9% y 11,6%. La densidad disminuye ligeramente en la ESO en ambos casos,
23 manteniéndose una divergencia próxima a los 3,5 puntos a favor de la media española. Considerando
24 el conjunto de las enseñanzas de Régimen General, la densidad andaluza ha pasado a situarse en el
25 6,2%, frente al 10,4% de media española. Hay que considerar, sin embargo, que algunas provincias
26 andaluzas se sitúan en niveles muy superiores a la media española; tal es el caso de Almería, donde
27 el alumnado extranjero matriculado en Educación Infantil (20,5%) duplica ampliamente la media espa-
28 ñola, manteniendo también valores muy superiores entre el alumnado de Primaria (21%) y ESO
29 (16,2%). Por razones distintas, el porcentaje de extranjeros matriculados en Málaga se movía también
30 en valores próximos a la media española, rebasándola en todas las etapas consideradas a excepción
31 de la Educación Infantil. [vid. anexo 4: cuadro 4.13 y 4.14]

32 Las enseñanzas de Régimen General constituyen, en definitiva, el destino de la mayor parte de la po-
33 blación escolar extranjera, lo que evidencia, por otra parte, la juventud de este alumnado, dado que la
34 mayor parte de ellos están situados en tramos de edad muy bajos. En el curso 2019/20 en torno a
35 55.800 alumnos y alumnas extranjeros se hallaban matriculados en las etapas de Educación Infantil,
36 Primaria y Educación Especial, pudiendo estimarse la población escolar extranjera con menos de 13
37 años de edad muy próxima al 50% del colectivo total. Cuentan, por ello, con una larga vida escolar, lo

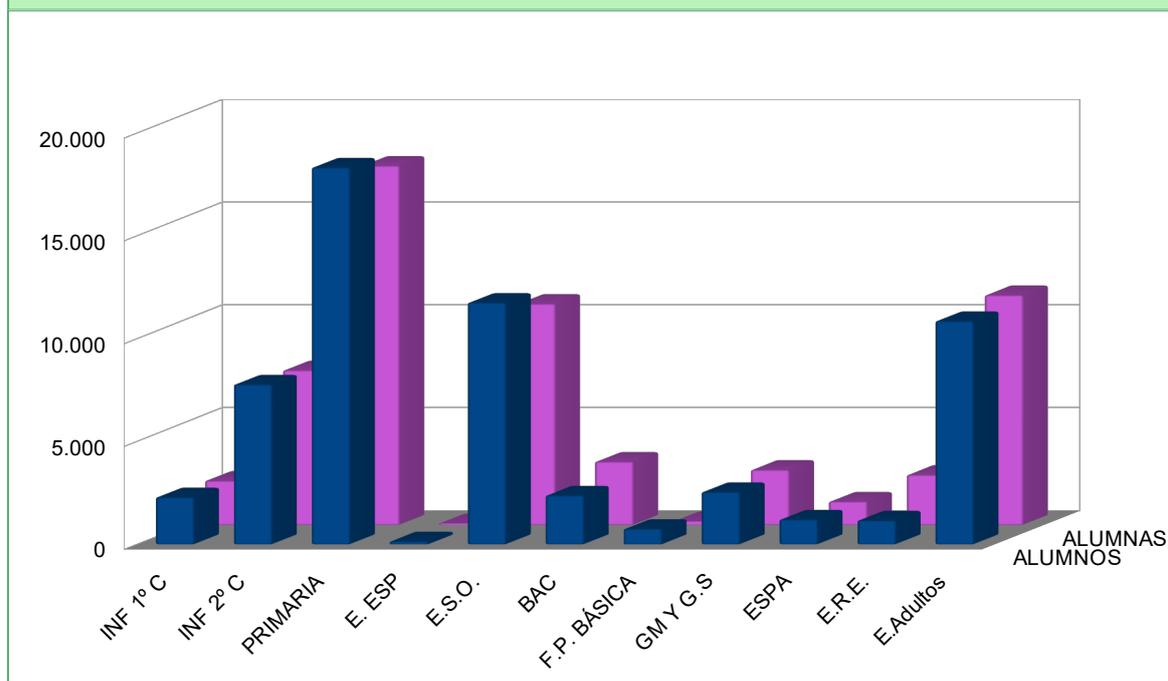
1 que justificaría aún más todos los esfuerzos que se hagan para garantizar una integración temprana y
2 rápida en el sistema educativo; integración que, antes de nada, tiene que ser lingüística.

3 Debido al importante peso que tienen las enseñanzas obligatorias en la distribución del alumnado ex-
4 tranjero escolarizado, se produce una práctica paridad en la distribución por género. Las alumnas su-
5 ponen globalmente el 50,2% del total de alumnas y alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas
6 no universitarias. Tal distribución presenta diferencias en los distintos tipos de enseñanza, si bien si-
7 guiendo unas pautas muy similares a las propias del conjunto del alumnado andaluz. En E. Infantil,
8 Primaria y ESO la proporción de alumnas se mueve entre el 47% y 49%, disminuyendo al 38% en la
9 E. Especial. En las etapas no obligatorias de la Secundaria tiende a incrementarse en valores supe-
10 riores al 50%, particularmente en el Bachillerato (56,3%), aproximándose incluso al 70% en las ense-
11 ñanzas de Régimen Especial. Por el contrario, en la Educación de Personas Adultas, a diferencia del
12 comportamiento español, la presencia de hombres y mujeres es muy similar.

13 El tradicional predominio de los alumnos varones en la Educación de Personas Adultas viene corri-
14 giéndose durante los últimos cursos y tiende a una situación de paridad; así, en el curso 2013/14 el
15 volumen de alumnas entre la población escolar extranjera adulta ya había alcanzado el 49,4% y ha
16 progresado hasta el 50,7% en el año 2019/20, marcando un claro contraste respecto al alumnado de
17 origen español, que está constituido en un 66,7% por mujeres. Esta asimetría puede estar motivada
18 por tradiciones culturales, pero también pudiera interpretarse como resultado de la desproporción en-
19 tre hombres y mujeres inmigrantes que se da en algunas zonas de alta concentración, como es el
20 caso de Almería, donde la presencia de las alumnas respecto a los hombres se reduce al 37,6%. La
21 importancia de determinados grupos nacionales en el conjunto contrasta con el de otros colectivos -
22 como los británicos- donde el peso de la mujer es mayor (65,4%) y muy semejante al alumnado
23 español.

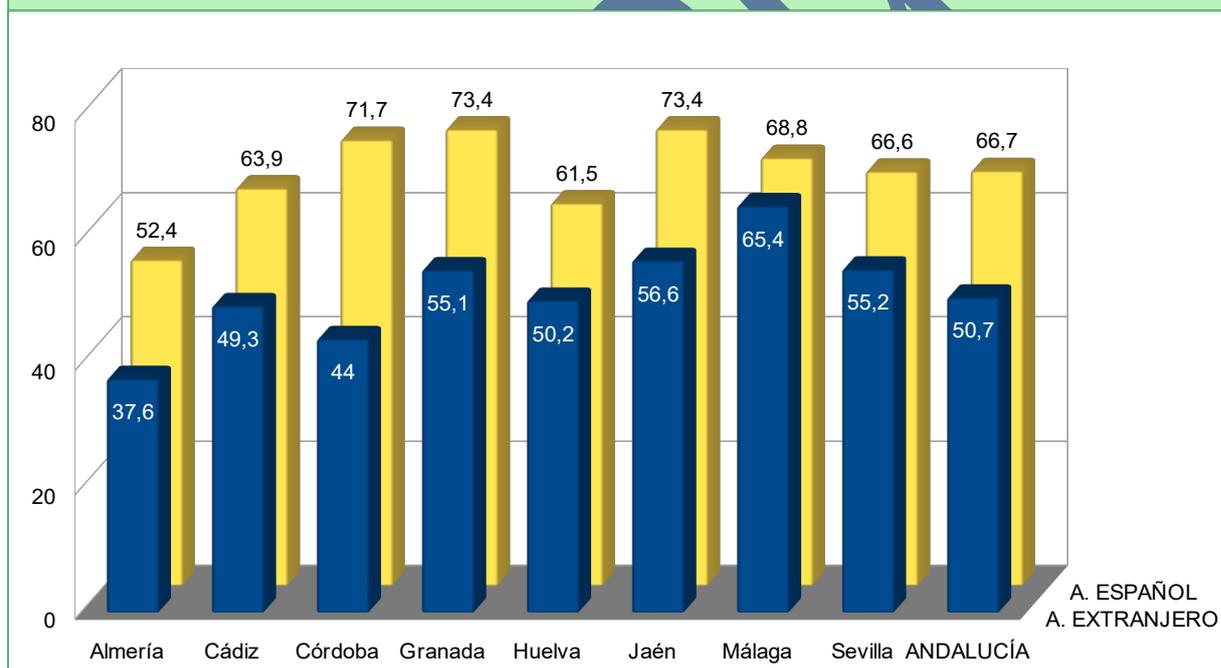
24 [vid. anexo: cuadros 4.20 – 4.21]

4.20- ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. Curso 2019/20



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica.

4.21- ALUMNADO EXTRANJERO FEMENINO EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. Curso 2019/20 (en %)



Fuente: Consejería de Educación y Deporte. Unidad Estadística y Cartográfica.

- 1 La Educación de Personas Adultas, pues, constituye la modalidad de enseñanza no obligatoria más
- 2 demandada por la población extranjera, si bien, sus usuarios tendieron a descender paulatinamente a
- 3 raíz de la crisis económica. Esta constricción se frenó a partir del curso 2016/17 y desde entonces
- 4 se ha producido una inflexión al alza y una recuperación de la matrícula, hasta captar un 18,7% de la
- 5 población escolar extranjera no universitaria y superar los 22.000 alumnos y alumnas en el presente

1 curso. Estos datos generales no son similares en todos los territorios, observándose una distribución
2 territorial muy irregular, que prima su presencia en Almería y Málaga, provincias que concentran con-
3 juntamente más del 53% del alumnado extranjero en estas enseñanzas. En la primera de ellas, por
4 ejemplo, el alumnado extranjero inscrito constituía en el curso 2013/14 el 61,7% de la matrícula total
5 en Educación de Personas Adultas, una presencia significativamente alta que ha venido descendien-
6 do progresivamente hasta situarse en el curso 2019/20 en el 31%. Tal fenómeno no ha venido motiva-
7 do por la pérdida de alumnado extranjero, que se mantiene estable, sino por el fuerte crecimiento de
8 la matrícula entre la población adulta de origen español en Almería. En todo caso, en esta provincia
9 se matricula uno de cada tres extranjeros que lo hacen en Andalucía, situación que contrasta con los
10 bajos valores que se observan en Córdoba, Jaén o Cádiz, que en conjunto no alcanzan ni el 15% del
11 total de los matriculados. En el caso de Málaga, la presencia de extranjeros en el conjunto de su po-
12 blación escolar adulta se sitúa en el 22,9%, pero manteniendo un superávit de más de siete puntos
13 respecto a la media andaluza y con una presencia de alumnado femenino significativamente mayor.
14 Por primera vez, la provincia malagueña ha sido superada por Huelva, que cuenta con un 23,7% de
15 alumnado extranjero matriculado en este tipo de enseñanzas. El resto de las provincias cuenta con
16 valores de participación del alumnado extranjero inferiores a la media andaluza, que ha pasado a ser
17 del 15,5% en este curso. [vid. Anexo 4: cuadro 4.21]

18 Si se considera la situación andaluza en el contexto de España, el peso que tiene el alumnado extran-
19 jero en la Formación Permanente de personas adultas resulta bastante discreto en relación con otras
20 comunidades autónomas y con la propia media española. De acuerdo con los datos correspondientes
21 al curso 2019/20, Andalucía matriculaba en estas enseñanzas una cifra de alumnado extranjero infe-
22 rior a la media española. En el ámbito de las enseñanzas de carácter formal, su presencia se situaba
23 en el 9,9% del alumnado total, más de diez puntos por debajo de la media española (20,6%) y más
24 distante aún de la media del resto de las comunidades autónomas (23,1%). En el caso de las ense-
25 ñanzas no formales, los niveles de participación de extranjeros en Andalucía son notablemente más
26 altos (20,7%), pero continúan siendo inferiores a la media española (26,6%). Tales ratios no son solo
27 el resultado de un cierto déficit de participación por parte de la población extranjera, sino también por
28 el hecho de que las enseñanzas para personas adultas impartidas en Andalucía cuentan con una
29 asistencia de alumnado de origen español más masiva. Los alumnos extranjeros radicados en Anda-
30 lucía constituyen en realidad el 19,3% del total de extranjeros matriculados en enseñanzas de adultos
31 en España, proporción que se sitúa muy por encima de su participación en el conjunto de las ense-
32 ñanzas de régimen general (11,8%). No obstante el alumnado total andaluz en Formación Permanen-
33 te, incluyendo españoles y extranjeros, asciende al 26,6% del total español, evidenciando la alta aco-
34 gida que tiene esta modalidad formativa, especialmente en lo que se refiere a las enseñanzas no for-
35 males.

36 Con respecto a las modalidades de enseñanzas que tienen mayor demanda entre el alumnado ex-
37 tranjero, los contrastes más apreciables que se producen entre Andalucía y la media del resto de Es-
38 paña son los siguientes:

1 • El alumnado extranjero en Andalucía se decanta mayoritariamente por las enseñanzas no forma-
 2 les, matriculándose en ellas cuatro de cada cinco alumnos y alumnas (82,2%). Por el contrario, en
 3 el resto de las comunidades la distribución es más equilibrada, orientándose un 42% del alumna-
 4 do extranjero hacia las enseñanzas formales y un 58% hacia las no formales. Como resultado de
 5 ello, el peso del alumnado extranjero en las enseñanzas formales se reduce al 9,9% de la matrí-
 6 cula total, muy inferior a la media española (20,6%), en tanto que en las enseñanzas no formales
 7 su participación respecto al alumnado total se incrementa hasta el 20,7%, cifra que se acerca
 8 más a la media española (26,6%).

9 • Entre las modalidades formales, vemos que en nuestra comunidad se produce una escasa partici-
 10 pación en las Enseñanzas Iniciales y de alfabetización, que se compensa con una orientación
 11 más decidida hacia la integración lingüística que se imparte en el ámbito de las enseñanzas no
 12 formales. Baste señalar dos datos significativos: cuatro de cada cien alumnas y alumnos extranje-
 13 ros en Andalucía se hallan matriculados en las Enseñanzas Iniciales o Formación Básica para
 14 personas adultas, en tanto que ascienden a 64 los que cursan el aprendizaje de la Lengua Caste-
 15 llana. En el resto de España, sin embargo, ambas opciones tienen un diferente comportamiento,
 16 puesto que en diversos territorios -caso de Canarias, Cataluña, Galicia, Madrid o País Vasco- las
 17 enseñanzas iniciales constituyen el principal instrumento de integración de la población adulta ex-
 18 tranjera y particularmente de la inmigrante. Esto explicaría que en diversas comunidades tal mo-
 19 dalidad de enseñanza capte porcentajes de alumnado extranjero superiores al 30%, cuando la
 20 media española es de 19,3%. Andalucía se situaría en el escalón más bajo, solo por encima de
 21 Murcia. En cuanto a los cursos de Lengua Española para inmigrantes, 64 de cada cien alumnos
 22 extranjeros en Andalucía optan por este tipo de formación, frente a 44 de media en el resto de las
 23 comunidades. En el resto de las enseñanzas consideradas -como la Educación Secundaria para
 24 personas adultas- los niveles andaluces son muy próximos a la media española, aunque se pro-
 25 duzcan importantes contrastes en función de cada comunidad autónoma.

26 [vid. Anexo 4: cuadros 4.22 y 4.23]

4.23- ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. Curso 2019/20



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

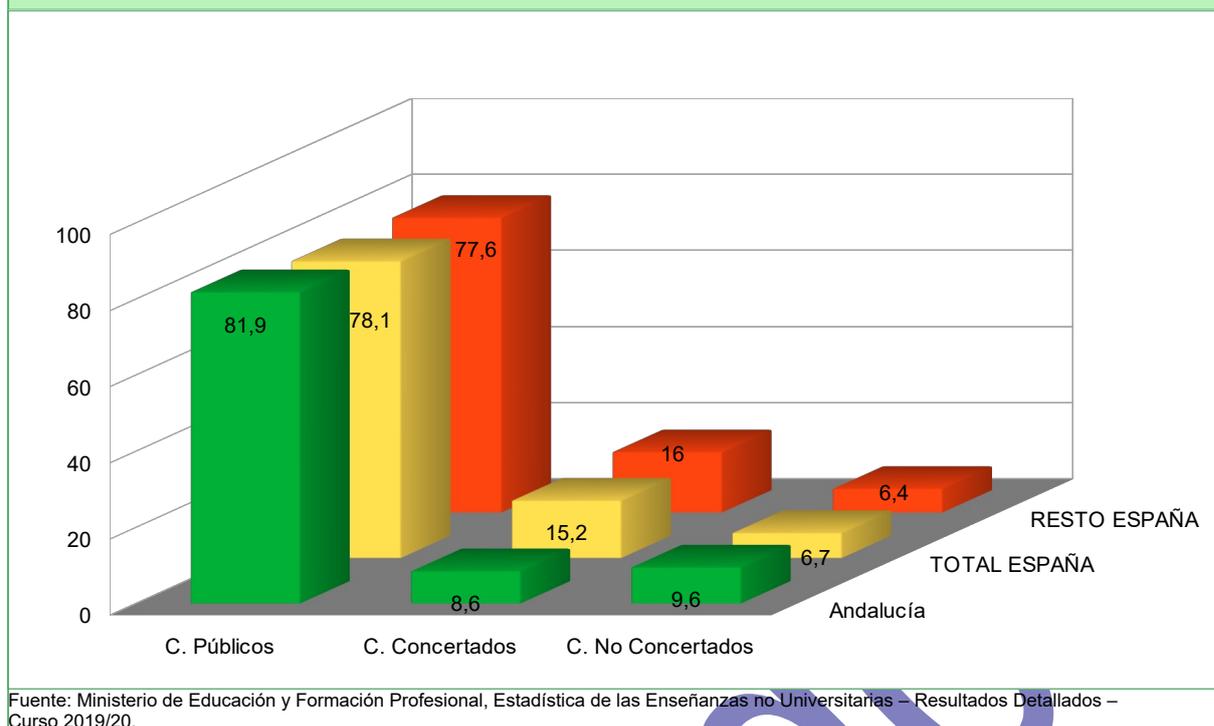
1 4.2.5. Distribución por titularidad de los centros educativos

2 Si la distribución del alumnado extranjero por etapas educativas es similar a la que se produce en el
3 resto de España, con la salvedad de una mayor densidad en las enseñanzas obligatorias, no ocurre lo
4 mismo con su distribución en función de la titularidad de los centros educativos que lo acogen. Duran-
5 te el curso 2019/20 el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en el conjunto de los centros
6 públicos españoles ascendía al 12,2% de su población escolar, proporción que en los centros concer-
7 tados disminuía hasta el 5,9% y en los privados sin concierto de enseñanzas se situaba en el 9,1%. Al
8 contar con una población extranjera menos abultada, los valores andaluces se mueven lógicamente
9 en niveles inferiores, si bien la divergencia se acentúa en los centros concertados andaluces, que
10 acogen un volumen de extranjeros comparativamente inferior (2,5% frente al 5,9% de media españo-
11 la). Tal divergencia se concentraba especialmente en las etapas de Educación Primaria y ESO y en
12 los ciclos formativos. [vid. Anexo 4: cuadro 4.13]

13 En relación con la distribución de este alumnado en otras comunidades, vemos que en Andalucía, el
14 81,9% de la población escolar extranjera se encuentra matriculada en centros públicos, proporción
15 que desciende al 78,1% en el conjunto de España y al 77,6% como media del resto de las comunida-
16 des. Sin embargo, donde se observa una mayor divergencia es en la participación de los centros con-
17 certados, que en Andalucía acogen al 8,6% de este alumnado, siendo la media española del 15,2%.

18 En contraste con ello, las densidades de población escolar extranjera en los centros no concertados
19 resultan en Andalucía mucho más abultadas que en el conjunto de España, evidenciando el peso de
20 un alumnado procedente de las colonias afincadas en el litoral, que difícilmente cabe considerar como
21 alumnado inmigrante. Este colectivo supone en Andalucía el 9,6% de la población escolar extranjera,
22 cuando en el conjunto de España desciende al 6,7%, convirtiendo la ratio andaluza en la segunda
23 más alta del país, tan solo superada por las Islas Baleares (10,3%). Le siguen en niveles algo más
24 bajos Canarias, la Comunidad Valenciana y Madrid, que comparten parecidas características en
25 cuanto receptoras de población extranjera afincada por razones turísticas o institucionales. [vid.
26 Anexo 4: cuadro 4.24]

4.23- ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL. Curso 2019/20



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

1 Las diferencias se acentúan también a nivel provincial. En las etapas de Educación Infantil y Primaria,
2 la máxima concentración en centros de titularidad pública se produce en las provincias de Almería y
3 Huelva (93,4% y 93,7 respectivamente), seguidas por Cádiz (88,9%), localizándose en estas tres pro-
4 vincias en torno al 50% del alumnado extranjero matriculado en centros públicos. Por el contrario, casi
5 la mitad del alumnado extranjero que cursa sus estudios en centros privados sin concierto se encuen-
6 tra domiciliado en la provincia de Málaga (44%).

7 El alumnado extranjero matriculado en centros concertados también acusa importantes diferencias
8 provinciales en torno a la media del 5,8% para el conjunto de Andalucía. Las menores densidades se
9 producen en Almería (1,4%) y Huelva (2,5%), en tanto que las mayores concentraciones se dan en en
10 Granada (16,6%) y Jaén (13,7%). [vid. Anexo 4: cuadro 4.25]

11 4.2.6. Procedencia del alumnado extranjero

12 Algunas de las características distintivas que posee el alumnado extranjero en contraste con la pobla-
13 ción escolar de nacionalidad española pueden explicarse por su origen y referencias socioculturales.
14 Los siguientes cuadros, donde aparece distribuido por áreas geográficas de procedencia, resultan ex-
15 presivos de la variedad de situaciones que se producen, especialmente al combinar nacionalidad y ti-
16 tularidad del centro educativo al que asisten.

17 El grupo mayoritario entre el alumnado extranjero ha dejado de ser el de origen iberoamericano, que
18 representaba en el curso 2010/11 el 35,3% y ha descendido en el 2019/20 al 26,2%. Los procedentes
19 de países de la Unión Europea, por su parte, han pasado a ser el grupo mayoritario, incrementando

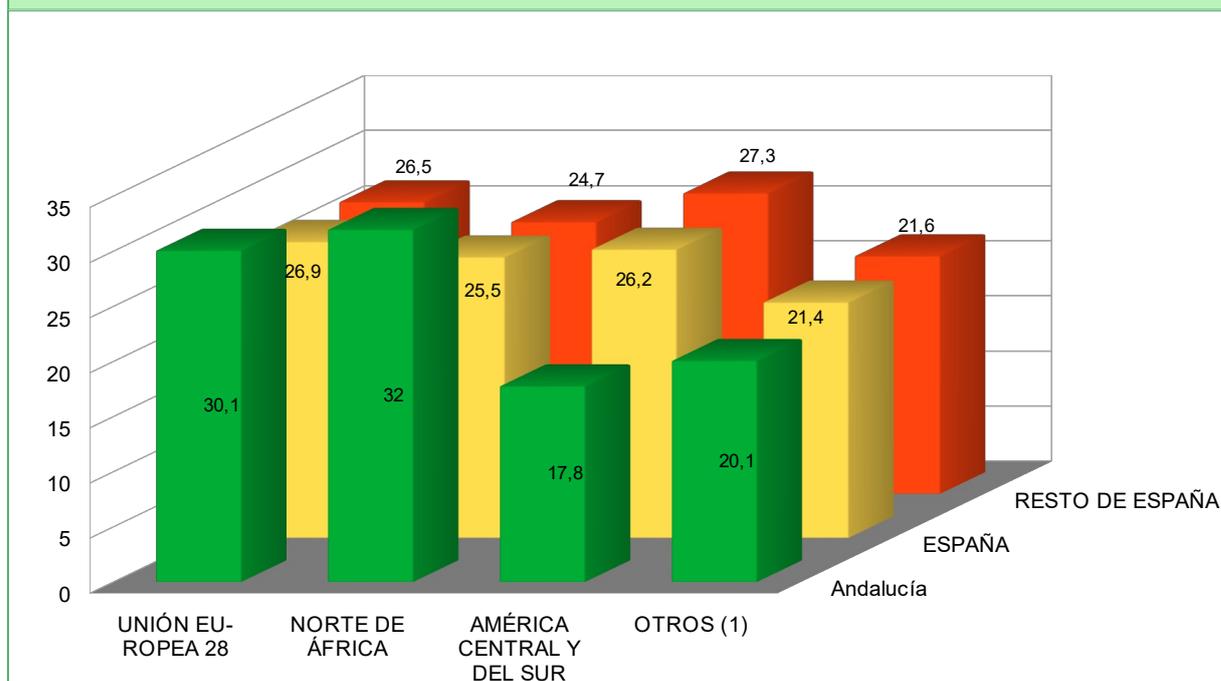
1 su presencia desde el 25,7% hasta el 26,9%. Simultáneamente, el alumnado africano también ha cre-
2 cido en importancia y, particularmente, el procedente del norte del continente (25,5%), entre los que
3 sobresalen los marroquíes en una proporción abrumadora.

4 En relación con esta distribución, la situación andaluza presenta ciertas divergencias, pues el grupo
5 mayoritario no es el de origen europeo, sino el procedente del norte de África, que representan el
6 32% del alumnado extranjero, cifra superior a la media del resto de las comunidades (24,7%). No obs-
7 tante, aunque no es el grupo mayoritario, hay que señalar que Andalucía cuenta con una población
8 escolar de origen europeo comunitario notablemente mayor (30,1%) que el conjunto del resto de las
9 comunidades (26,5%). Como consecuencia de ello, nuestra comunidad cuenta con un porcentaje de
10 población escolar de origen hispanoamericano muy inferior (17,8% frente a 27,3%). Pudiera pensarse
11 que las comunidades autónomas que cuentan con mayores porcentajes de alumnado de origen euro-
12 peo comunitario son las que poseen una mayor población residencial vinculada al turismo y servicios
13 asociados; tal sería el caso de Andalucía, Canarias, Baleares o la Comunidad Valenciana, que se
14 mueven en cotas superiores al 33%. Pero no siempre es así, existiendo otras, como Castilla-La Man-
15 cha o Aragón, que muestran valores incluso superiores.

16 En cuanto al alumnado africano, Andalucía se inscribe entre aquellas comunidades que atraen mayor
17 población de este origen al contar con una alta demanda de mano de obra (Cataluña, Extremadura,
18 Murcia o Navarra), superándose en casi todos los casos el 30% de participación. Por su parte, el
19 alumnado sudamericano se reparte de un modo más homogéneo, si bien las mayores concentracio-
20 nes se producen en comunidades del norte de España como Asturias, Cantabria o Galicia. Tan solo
21 dos comunidades (Andalucía y La Rioja) cuentan con un porcentaje de alumnado de este origen por
22 debajo del 20% de su contingente total de población escolar, siendo nuestra comunidad la que acusa
23 una presencia más baja en toda España, con excepción de Ceuta-Melilla.

24 [vid. Anexo 4: cuadro 4.26]

4.26- ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. Curso 2019/20 (en %)



(*) Incluye E. de Régimen General y E. de Régimen Especial.

(1) Incluye Resto de Europa, Resto de África, América del Norte, Asia, Oceanía y aquellos cuya procedencia no consta.

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

Otro factor a considerar es la titularidad de las instituciones educativas que acogen a este alumnado, dando lugar a nuevas diferencias en el reparto. Durante el curso 2019/20 y considerando solo el alumnado de origen norteafricano, americano y de la Unión Europea, la comunidad escolar extranjera en España se hallaba matriculada en un 81,2% en centros de titularidad pública, correspondiendo el resto al ubicado en centros concertados (13,1%) y privados sin concierto (5,7%). Sin embargo, esta situación es muy variable según de qué nacionalidades de origen y comunidades autónomas se trate, evidenciando una red educativa compleja, donde conviven centros y alumnado de muy diversa condición. Así, la población procedente de la Unión Europea matriculada en centros públicos desciende hasta el 75,6%, en tanto que 91 de cada 100 alumnos y alumnas de origen norteafricano se escolarizan en este tipo de centros. Por su parte, los centros privados sin concierto se encuentran más especializados en la acogida de escolares de origen europeo comunitario, escolarizándose en los mismos más del 12,5% del alumnado de este origen, proporción que en el caso de los norteafricanos e hispanoamericanos desciende hasta el 0,8% y 3,3% respectivamente. Por el contrario, los centros concertados tienden a escolarizar un contingente mayor de alumnado hispanohablante, ubicándose en ellos un 19,3% del alumnado de origen centro y sudamericano, si bien también lo hacen el 11,7% de los europeos comunitarios y el 8,2% de los norteafricanos.

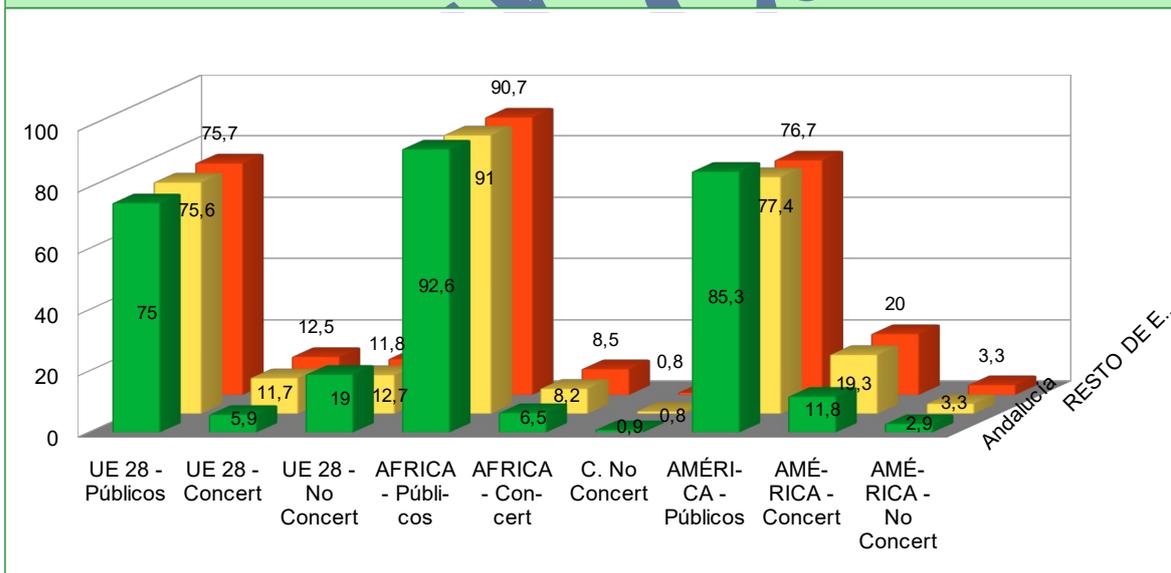
La situación andaluza ofrece algunos contrastes con la media española, que se intensifican si se considera en relación con la media del resto de las comunidades autónomas. En primer lugar, el alumnado total de este triple origen matriculado en centros andaluces se encuentra en un 84,3% ubicado en la red pública, tres puntos y medio por encima de la media del resto de las comunidades (80,8%). Tal divergencia se invierte en lo referente a matriculación en centros concertados, que acogen a un 7,5%, cuando la media del resto de España se sitúa en el 13,8%. El porcentaje andaluz de alumnado ubica-

do en centros concertados es incluso menor que el del matriculado en centros privados sin concierto, que acogen en Andalucía al 8,2%, siendo la media del resto de las comunidades del 5,4%. Al margen de estos datos globales, la situación presenta algunas otras singularidades:

- La mayor densidad de alumnado extranjero en centros de titularidad pública viene motivada por la presencia de un mayor porcentaje de alumnado africano y especialmente sudamericano en la red pública andaluza. La diferencia es realmente apreciable en el caso de este segundo grupo de alumnado, que en un 85,3% asiste a centros públicos, cuando su participación en el resto de las comunidades desciende hasta el 76,7%. En el caso de la población de origen norteafricano, 92,6 de cada 100 alumnos y alumnas se encuentra matriculado en centros públicos andaluces, proporción más próxima a la media española.
- La presencia mayoritaria de los centros públicos andaluces se mantiene en todos los grupos nacionales. Como contrapartida, el porcentaje de alumnado matriculado en centros concertados es notablemente menor que el resto de España, pero tal déficit no viene exclusivamente motivado por los mayores niveles de acogida de los centros públicos, sino por la importante afluencia de alumnado de origen europeo comunitario hacia centros privados no concertados radicados en Andalucía: 19%, frente a un 11,8% de media en el resto de España.

[vid. Anexo 4: cuadro 4.27]

4.27- ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (*). Curso 2019/20



(*) Incluye E. de Régimen General y E. de Régimen Especial.

Fuente Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Curso 2019-2020.

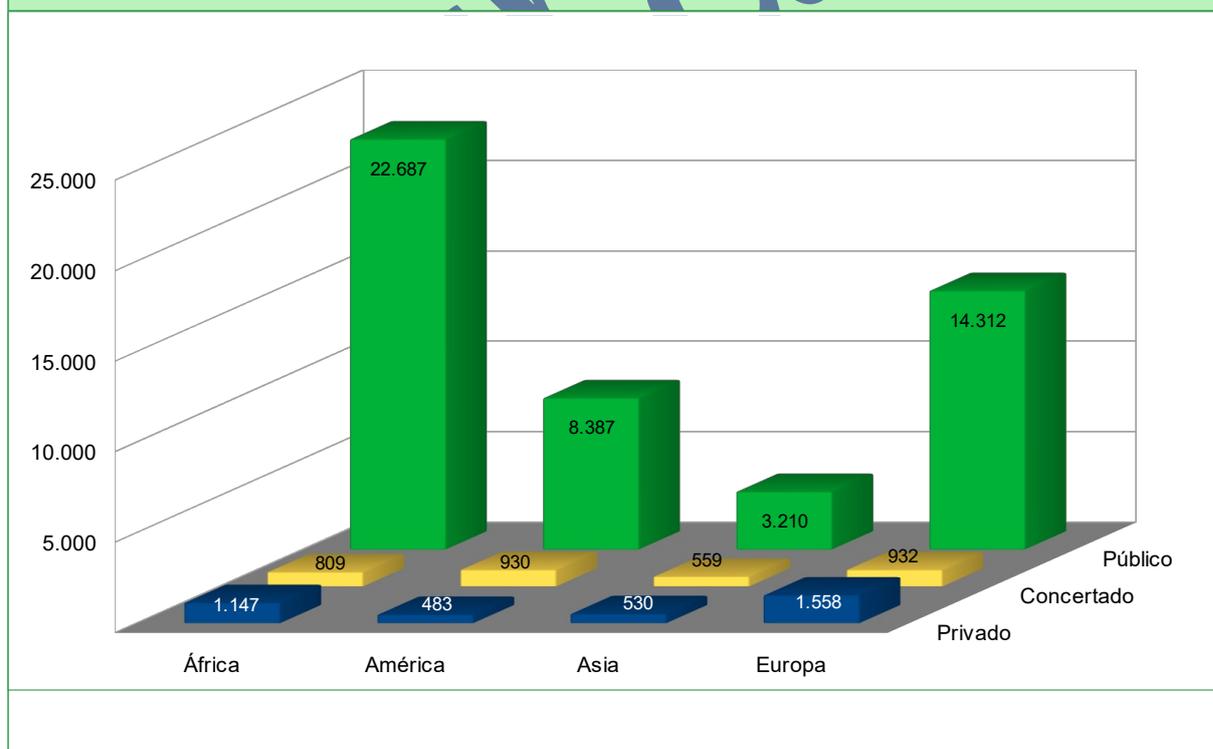
De acuerdo con las etapas educativas donde su presencia es más abultada, se producen también algunas singularidades. En Educación Infantil y Primaria el alumnado extranjero procede básicamente de Europa y África, suponiendo en el año 2019/20 el 30,2% y 44,4% del total respectivamente. Este alumnado africano se encuentra mayoritariamente escolarizado en centros de titularidad pública

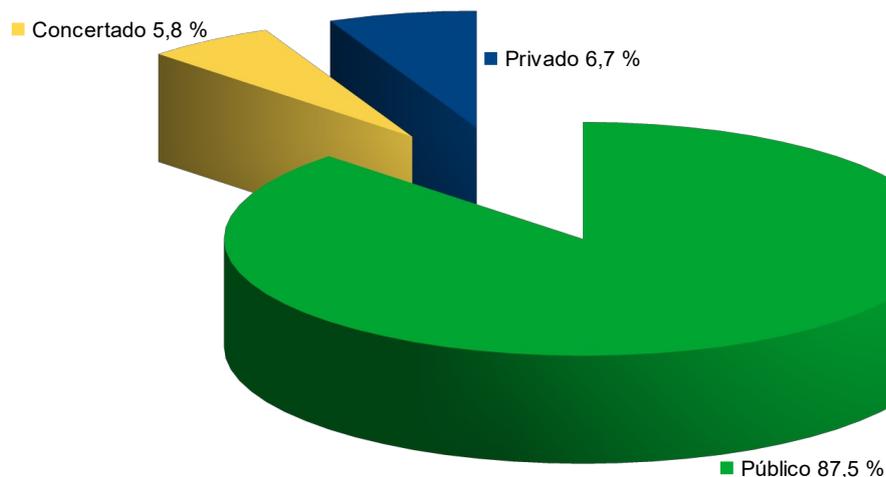
1 (92,1%), en tanto que el alumnado europeo tiende a distribuirse en una mayor proporción en centros
2 privados, ascendiendo al 5,5% los matriculados en centros concertados y al 9,3% los ubicados en no
3 concertados.

4 Tales proporciones, no obstante, se alteran significativamente en su distribución provincial: Almería,
5 por ejemplo, alojaba al 32,1% de los escolares extranjeros de E. Infantil y Primaria existentes en An-
6 dalucía durante el curso 2019/20, pero contaba con más de la mitad del alumnado total de origen afri-
7 cano (50,1%), que constituye por otra parte el colectivo con una mayor densidad en la provincia, ha-
8 biendo pasado desde el curso 2010/11 del 49% al 69,3% de los extranjeros totales escolarizados en
9 Almería en estas etapas. Por su parte, algo más del 41% del alumnado europeo matriculado en Anda-
10 lucía en esas etapas reside en la provincia de Málaga, haciendo que el peso de este colectivo en el
11 conjunto del alumnado extranjero provincial ascienda al 43%. Dado el peso que ambas provincias tie-
12 nen en el conjunto de la población escolar extranjera residente, acogen en conjunto algo más de dos
13 tercios del alumnado africano y europeo existente en Andalucía. En cuanto al alumnado de origen
14 americano y asiático tiene una distribución algo más equilibrada, concentrándose especialmente en
15 Málaga y Sevilla, además, hay que señalar el progresivo crecimiento del alumnado de origen ameri-
16 cano en los últimos cursos, pasando de representar el 13,4% del alumnado extranjero en E. Infantil y
17 Primaria en el curso 2016-17 a constituir el 17,6% en el presente curso.

18 [vid. Anexo 4: cuadro 4.28

4.28- ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN E. INFANTIL Y PRIMARIA. Curso 2019/20





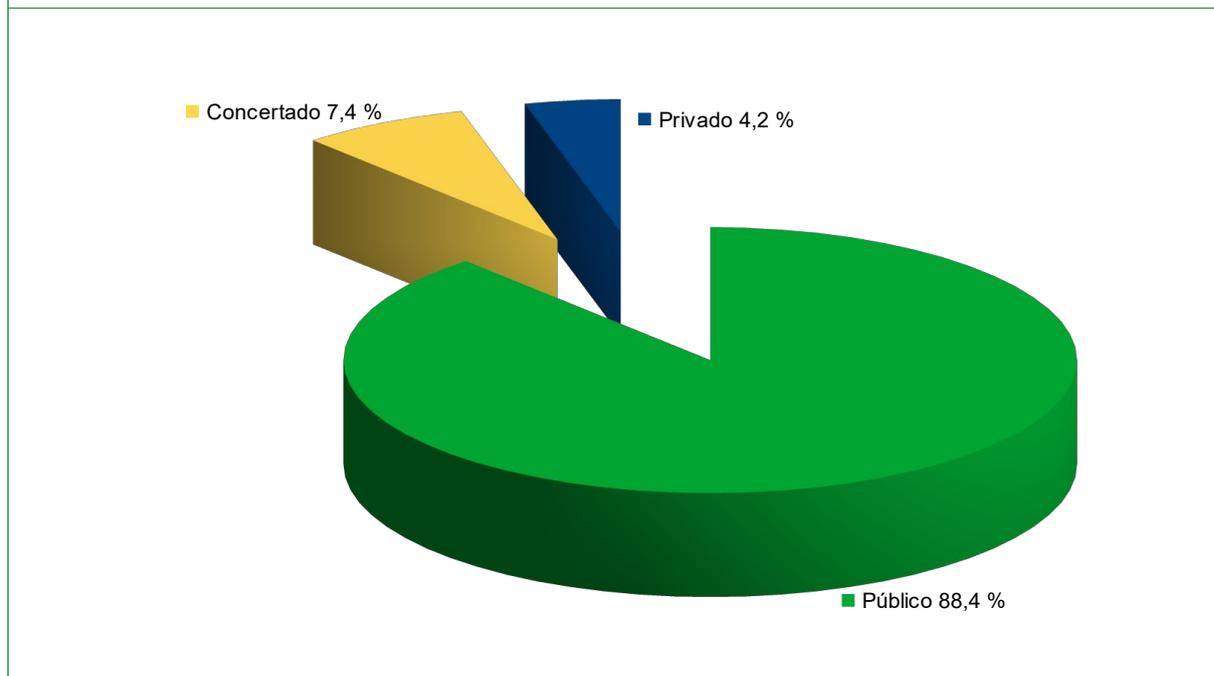
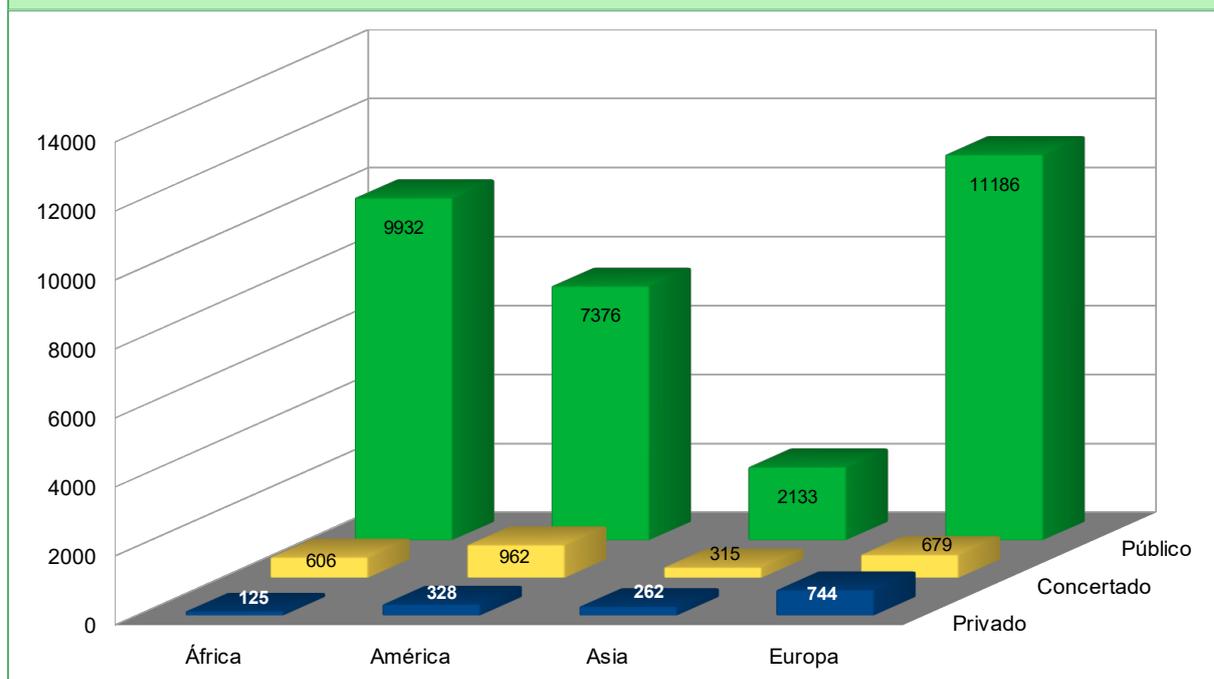
Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica.

1 El alumnado extranjero que cursa estudios en la etapa de Educación Secundaria constituye el segun-
 2 do grupo en importancia. En el curso 2010/11, tras una rápida progresión, se alcanzó una cifra máxi-
 3 ma cercana a los 38.000 alumnos y alumnas en las distintas enseñanzas incluidas en la Educación
 4 Secundaria, a partir de entonces esa cifra ha ido en retroceso y en el curso 2019/20 se sitúa en
 5 34.648 alumnos y alumnas, observándose un crecimiento significativo con respecto al curso anterior.

6 En su composición por área geográfica de procedencia, se producen algunos cambios significativos
 7 con respecto a las etapas precedentes: el porcentaje de alumnado de origen africano desciende de
 8 modo notable (30,8%), probablemente por su baja tasa de escolarización en las enseñanzas no obli-
 9 gatorias; mientras que el alumnado de origen americano aumenta considerablemente su nivel de par-
 10 ticipación, pasando al 25%; algo similar ocurre con el alumnado europeo, si bien el crecimiento de su
 11 cuota de participación se sitúa en torno a los seis puntos porcentuales respecto a Infantil/Primaria. Ta-
 12 les cambios determinan también algunas modificaciones en su distribución provincial, haciendo que la
 13 provincia de Almería descienda drásticamente su participación, que pasa del 32,1% al 23,7%, y ceda
 14 su condición de primera provincia en número de escolares extranjeros a favor de Málaga, que incre-
 15 menta su cuota de participación hasta el 30,2%.

16 [vid. Anexo 4: cuadro 4.29]

4.29- ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN E. SECUNDARIA (*). Curso 2019/20



(*) Incluye las enseñanzas de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, Formación Profesional Básica y ESPA.

Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica.

1 4.3. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

- 2 La Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica
- 3 2/2006, al abordar en el Capítulo II del Título II la equidad y compensación de las desigualdades en
- 4 educación, establece que las administraciones públicas “desarrollarán acciones dirigidas hacia las
- 5 personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnera-
- 6 bilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presen-

1 *cia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesi-*
2 *dades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y*
3 *social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los*
4 *demás. Las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se*
5 *eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o*
6 *de otra índole (art. 80). Como actuaciones concretas, insta a las administraciones educativas a garan-*
7 *tizar las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones per-*
8 *sonales o sociales supongan una desigualdad para acceder a las distintas etapas educativas; a adop-*
9 *tar medidas singulares en aquellos centros o zonas geográficas en las que sea necesaria una inter-*
10 *vención compensatoria; a dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos huma-*
11 *nos y materiales necesarios para acometer actuaciones compensatorias dirigidas a alumnos y alum-*
12 *nas con especiales dificultades motivadas por sus condiciones sociales (art. 81); a promover la igual-*
13 *dad de oportunidades en el mundo rural a través de las escuelas rurales; a impulsar la escolarización*
14 *del alumnado de dichas zonas en las enseñanzas no obligatorias y a garantizar los recursos económi-*
15 *cos suficientes para el mantenimiento de la red de centros rurales (art. 82); así como la provisión de*
16 *becas y ayudas al estudio destinadas a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavora-*
17 *bles (art. 83).*

18 **4.3.1. Educación en el medio rural**

19 Las Escuelas Rurales y Colegios Públicos Rurales están regulados por la normativa general que se
20 aplica al conjunto de centros docentes públicos, según los niveles educativos que se impartan en
21 ellos. Sin embargo, tienen consideración y tratamiento prioritario en determinados tipos de ayudas
22 aquellas escuelas rurales de menos de cinco unidades escolares que no tienen posibilidad de agru-
23 parse dadas sus condiciones de aislamiento. De forma específica, las escuelas rurales que por agru-
24 pamiento se han constituido en Colegios Públicos Rurales -con la identidad propia de un solo centro
25 docente y un único proyecto educativo, pero ubicado en las diferentes localidades donde están situa-
26 das cada una de estas escuelas- se regularon mediante el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre
27 constitución de colegios públicos rurales. La Ley Orgánica de Educación vino a reforzar la atención
28 hacia la escuela rural al señalar que las Administraciones educativas tendrán en cuenta su singulari-
29 dad a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesi-
30 dades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. En el mismo sentido se pronuncia la Ley
31 de Educación de Andalucía, ordenando el establecimiento de procedimientos y medidas de apoyo es-
32 pecíficos para atender las unidades que escolaricen alumnado de diferentes edades en el medio rural.

33 La red educativa que atiende a este alumnado no ha experimentado sustanciales modificaciones en
34 los últimos años, aunque puede observarse una discreta disminución de centros y alumnado, trasunto
35 de la dinámica demográfica de estos pequeños núcleos de población, caracterizada por el progresivo
36 envejecimiento y despoblamiento. Durante el curso 2009/10 existían en Andalucía 126 Colegios Públi-
37 cos Rurales, que agrupaban a más de 460 escuelas y un total de 1.326 unidades escolares. Por su
38 parte, las escuelas rurales sin posibilidad de agrupamiento ascendían a 47, integrando 108 unidades

1 escolares. En conjunto, esta red atendía a una población escolar de 16.320 alumnos y alumnas de
2 Educación Primaria. Con respecto a la Educación Infantil, la atención educativa en el ámbito rural
3 contaba con un programa específico destinado al alumnado que por vivir en zonas aisladas tiene difi-
4 cultades para desplazarse a diario a los centros públicos en los que se imparte esa etapa, consistente
5 en un grupo de maestros y maestras que se desplazaban a los núcleos diseminados. De acuerdo con
6 los datos correspondientes al curso 2019/20 los CPRs habían quedado reducidos a 109, que agrupan
7 a unas 360 escuelas de este ámbito, abarcando 1.179 unidades escolares; además de ello, existían
8 36 escuelas rurales con imposibilidad geográfica de agrupamiento, donde se ubican 88 unidades es-
9 colares. En el curso objeto de estudio, existen 108 Colegios Públicos Rurales, que agrupan a más de
10 359 escuelas de este ámbito, que suponen en torno 1.180 unidades escolares.

11 **4.3.2. Atención al alumnado con problemas de salud**

12 Otro colectivo demandante de medidas complementarias que garanticen una escolarización normali-
13 zada está constituido por aquellos alumnos y alumnas que, por razón de enfermedad o convalecencia
14 de larga duración, o por sufrir enfermedades crónicas que impiden su asistencia al centro educativo,
15 requieren atención educativa en centros hospitalarios o en sus domicilios. En el primero de los casos,
16 las Consejerías de Educación y de Salud mantienen vigente desde 1988 un convenio de cooperación
17 para la creación en los centros sanitarios de Aulas Hospitalarias atendidas por docentes especializa-
18 dos. Posteriormente, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, y el Decreto
19 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alum-
20 nos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavoreci-
21 das, dio cobertura normativa a estas actuaciones, estableciendo los objetivos y procedimientos para
22 las dotaciones de personal docente. Desde el curso 2004/05 tales actuaciones se ampliaron a las Uni-
23 dades de Salud Mental Infantil y Juvenil existentes en los Hospitales del Servicio Andaluz de Salud o
24 en su ámbito de actuación, que se han venido dotando de su propio profesorado especializado. De-
25 pendiendo del lugar de curación o convalecencia, el alumnado con problemas de salud es atendido
26 mediante dos tipos de actuaciones diferenciadas:

- 27 - El Programa de Aulas Hospitalarias atiende a los niños y niñas hospitalizados por períodos de
28 media y larga duración. En el curso 2013/14 las aulas hospitalarias ascendían a 47, estando ins-
29 taladas en 30 hospitales y compuestas por una plantilla de 47 docentes y otros 13 especializados
30 en las Unidades de Salud Mental Infantil y Juvenil, atendiendo un volumen anual próximo a los
31 22.000 alumnos y alumnas. En los años siguientes se han mantenido estas dotaciones y niveles
32 de cobertura en unas cifras muy similares. Durante el periodo 2019/20 el Programa de Aulas Hos-
33 pitalarias contó con 42 aulas, ubicadas en 28 hospitales (3 aulas en Almería, 4 en Cádiz, 3 en
34 Córdoba, 3 en Granada, 2 en Huelva, , 4 en Jaén, 5 en Málaga y 4 en Sevilla), y 14 Unidades de
35 Salud Mental Infantil y Juvenil. Dichas aulas estaban formadas por una plantilla de 46 docentes y
36 14 destinados en las unidades de salud mental juvenil, que atendieron de media a unos 360 me-
37 nores al año.³

1 ³ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, *La Educación en Andalucía. Datos y cifras. Curso 2019-20. Datos y cifras*, pág. 29.

1 - Un segundo ámbito de actuación está constituido por el programa de Acompañamiento Escolar
2 Domiciliario (AED), concebida como un programa complementario al de aulas hospitalarias. Se
3 trata del alumnado que, por indicación médica, no puede asistir a su centro docente por un perio-
4 do amplio de tiempo. Son escolares que pasan por procesos médicos largos o convalecen tras
5 estancias en los hospitales. Durante el curso 2018/19 han sido un total de 45 los docentes dedi-
6 cados en exclusiva a atender en su domicilio al alumnado escolarizado en Educación Primaria y
7 ESO, así como a algunos matriculados en Educación Infantil que, por prescripción médica, deban
8 pasar largos periodos de tiempo sin poder asistir a los centros educativos, a los que hay que su-
9 mar los más de 70 que se dedican parcialmente a atender al alumnado en sus domicilios a través
10 del programa de Acompañamiento Escolar Domiciliario. En esta modalidad, unos 450 estudiantes
11 son atendidos cada curso.

12 En otro orden de cosas, desde el curso 2015/16 se mantiene activo un portal web en colaboración
13 con la Consejería de Salud, donde se recoge la información necesaria para escolarizar al alumnado
14 con enfermedades crónicas, minimizando los riesgos en el entorno escolar. Así mismo, ofrecen un
15 “Manual de Atención al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer en-
16 fermedades raras y crónicas”, que aporta información acerca de los diferentes tipos de enfermedades,
17 así como información y pautas necesarias para que el profesorado y el personal no docente del cen-
18 tro pueda actuar en casos de emergencias.

19 **4.3.3. Planes de compensación educativa**

20 Los centros situados en zonas socialmente desfavorecidas, ya sea por causas de desarraigo o exclu-
21 sión social, carencias de índole económica o falta de expectativas socioculturales, vienen recibiendo
22 el apoyo de la Administración educativa en cumplimiento de lo establecido en el Decreto 168/1984 so-
23 bre educación compensatoria en zonas urbanas. En el curso 1998/99, y como medida de refuerzo de
24 las acciones compensatorias, se estableció de modo experimental el Plan de apoyo a centros situa-
25 dos en zonas socialmente desfavorecidas situadas en capitales de provincia o en ciudades de más de
26 cien mil habitantes. A través del mismo se pusieron en marcha actuaciones concretas para corregir el
27 elevado índice de fracaso y absentismo escolar en determinados barrios y sectores urbanos, así
28 como los problemas de conducta y abandono prematuro, elementos caracterizadores de esa pobla-
29 ción escolar específica y condicionantes del propio funcionamiento de muchos de los centros situados
30 en tales zonas urbanas. Como refuerzo de esas actuaciones, el Plan para fomentar la igualdad de de-
31 rechos (2001) contemplaba una ampliación de la red de Centros de Atención Educativa Preferente
32 (CAEP) y un refuerzo de las acciones compensatorias aplicadas a los mismos.

33 Las medidas contempladas en dicho plan se concretaron en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por
34 el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades

1 educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, disposición que vino a intro-
2 ducir como principal novedad la definición de “zonas urbanas con especial problemática sociocultural”
3 y la concreción de las actuaciones integrales a desarrollar en las mismas por la Administración educa-
4 tiva, bien en exclusiva o en colaboración con otras administraciones: implantación de comedores es-
5 colares de centro o zona, organización de actividades complementarias y extraescolares, planes de
6 lucha contra el absentismo, creación de unidades de Educación Infantil. Dicha figura de intervención
7 vino a sustituir a los centros de Actuación Educativa Preferente, al no constreñirlos a núcleos de po-
8 blación de gran entidad y considerar que todos los centros educativos situados en estas zonas pue-
9 den ser objeto de compensación educativa. Los Planes de Compensación Educativa se dirigen priori-
10 tariamente a aquellos centros que escolarizan a un número significativo de alumnado que, por diver-
11 sas circunstancias personales o sociales, se encuentran en situación de desventaja para el acceso,
12 permanencia y promoción en el sistema educativo; la Consejería de Educación apoya la realización
13 de estos planes con la aportación de una dotación extraordinaria de recursos personales y económi-
14 cos que permitan el desarrollo de las medidas que se hayan reflejado en dicho plan.

15 Desde el curso 2004/05 vienen aplicándose tales planes, iniciados en 425 centros y con una duración
16 de cuatro años. Desde entonces el número de centros ha ido creciendo, así como la dotación previsa-
17 ta, tanto del profesorado de apoyo para dichos centros, como de recursos económicos extraordinarios
18 para la aplicación de los planes.

19 **4.3.3.1. Programa Impulsa**

20 En el curso 2019/20 se inició un nuevo programa dirigido a este alumnado de entornos socio-econó-
21 micos vulnerables o de centros docentes públicos en zonas desfavorecidas con el fin de favorecer el
22 éxito educativo y reducir el abandono escolar⁴.

23 Se trata del Programa Impulsa, el cual se se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a
24 mejorar la formación del profesorado, así como el grado de adquisición de las competencias clave y la
25 motivación del alumnado en riesgo de abandono escolar. Todas las actuaciones se desarrollarán a
26 través de experiencias innovadoras, activas y experimentales que promuevan el saber hacer del
27 alumnado partiendo de sus conocimientos y fomentando actitudes como la autonomía, la responsabi-
28 lidad, el respeto, el trabajo en equipo, la igualdad de género y la atención a la diversidad y en especial
29 al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este Programa se dirige a pro-
30 fesorado y alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de
31 centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte en las zonas
32 ERACIS (Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas
33 desfavorecidas).

1 ⁴ RESOLUCIÓN conjunta de 18de diciembre de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar y
2 de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se establece la convocatoria, la organización y el
3 funcionamiento del Programa Impulsa en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de
4 Andalucía para el curso 2019-2020.

1 El Programa Impulsa en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y
2 Deporte de la Junta de Andalucía se compone, a su vez, de tres actuaciones diferenciadas:

- 3 ➤ Línea de Actuación I, Impulsa Formación. Formación destinada al profesorado de 5ª o 6º de
4 Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria para la intervención en zonas
5 desfavorecidas. La formación consistirá en un curso semipresencial, dividido en: jornadas
6 presenciales provinciales y un curso en el Aula Virtual de Formación del Profesorado. En esta
7 línea podrá participar todo el profesorado del centro que imparta clase al alumnado de 5º y/o
8 6º de Educación Primaria o de ESO, siendo obligatoria la participación, al menos de la perso-
9 na responsable del Programa (coordinador/a) o de un miembro del Equipo Directivo o, en su
10 caso, del orientador/a del centro.
- 11 ➤ Línea de Actuación II, Impulsa Proyectos para la Innovación Educativa. Los centros docentes
12 públicos elaborarán proyectos con medidas innovadoras específicas que contribuyan al éxito
13 educativo y a la prevención del abandono escolar. Dirigida al alumnado de 5º y 6º de Educa-
14 ción Primaria, y Educación Secundaria Obligatoria.
- 15 ➤ Línea de Actuación III, Impulsa Proyectos Socio-educativos. Los centros docentes públicos
16 elaborarán proyectos destinados a la puesta en práctica y mejora de las competencias clave y
17 la educación en valores adquiridos por el alumnado en los centros, a partir de experiencias
18 motivadoras. Dirigida al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, y Educación Secundaria
19 Obligatoria.

20 En el curso 2019/20 participaron en este programa un total de 499 centros, de los cuales 191 fueron
21 IES y los 308 centros restantes fueron CEIP y CEPR.

22 **4.3.4. Acompañamiento escolar y apoyo y refuerzo a centros**

23 Algunas actuaciones en el terreno de la educación compensatoria se venían desarrollando desde el
24 año 2005 en el marco del Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo educativo). Di-
25 cho plan formaba parte de las actuaciones del programa operativo del Fondo Social Europeo que el
26 Ministerio de Educación asumía, concibiéndose como un proyecto de cooperación con las Comuni-
27 dades Autónomas, materializándose en diversos programas de apoyo a los centros educativos. En fe-
28 brero de 2006 quedó suscrito el primer convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y
29 Ciencia y la Comunidad Autónoma de Andalucía para la aplicación del Plan PROA⁵.

30 El Plan PROA ha estado compuesto desde sus inicios por dos programas orientados a la Educación
31 Primaria y Secundaria Obligatoria:

- 32 - Acompañamiento Escolar en Primaria y en Secundaria: dirigidos a centros sostenidos con fondos
33 públicos con una proporción significativa de alumnado en desventaja motivada por una o más
34 causas (pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, situación
35 en un entorno con escasez de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua ma-

1 ⁵ RESOLUCIÓN de 2 de febrero de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se publica el Convenio
2 y Adenda de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Andalucía para la aplicación de diversos
3 programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan Proa). BOE, nº 89, 14 abril 2006.

1 terna igual o diferente de la utilizada en el centro, etc.). Tales programas responden a la necesi-
2 dad de mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros que reciben alumnos en si-
3 tuación de desventaja socioeducativa.

4 - Apoyo y Refuerzo en Centros de Educación Primaria y Secundaria: destinado a centros con una
5 proporción significativa de alumnos y alumnas en situación de desventaja educativa asociada a
6 su entorno sociocultural (pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavo-
7 recidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna
8 igual o distinta a la del centro, etc.) y cuyos recursos ordinarios se muestran insuficientes.

9 Tales líneas de actuación son casi idénticas a las contempladas desde años atrás en el Programa de
10 apoyo a centros en zonas de atención educativa preferente, de donde cabe deducir una continuidad
11 con actuaciones tradicionales que ya venían dándose y evaluándose, si bien se modificaba el sistema
12 de financiación, estableciéndose en el convenio que cada centro participante recibiría unos recursos
13 suplementarios, cuyo importe aproximado oscilaba inicialmente entre 100.000 y 120.000 euros. Parte
14 de esa cantidad se destinaba a dotar al menos un horario completo de profesor para la puesta en
15 práctica de medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de mejora de la atención de los tutores, así
16 como al pago de monitores o mentores.

17 Desde el curso 2013/14, pese a la incidencia de la crisis económica, la Consejería de Educación man-
18 tuvo los programas de apoyo y refuerzo en 300 centros educativos, los mismos que venían impartién-
19 dolos en los dos cursos precedentes, contando con una dotación económica de más de 1.600.000€.
20 Con respecto a los programas de acompañamiento escolar, una vez retirada la financiación por parte
21 del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación continuó financiándolo con recursos propios,
22 manteniendo la red de 1.300 centros ya creada. En la misma se integraban 872 centros de Educación
23 Primaria y 428 de Secundaria, alcanzando a todas las provincias andaluzas con diferente intensidad.
24 En el curso 2014/15 aumentaron hasta 1.576 los centros educativos beneficiados por el programa⁶.

25 En agosto de 2014 el gobierno andaluz aprobó el nuevo Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo
26 en los Centros Docentes Públicos de Andalucía (PROA Andalucía), asumiendo en solitario su finan-
27 ciación y aplicación e incorporando un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adqui-
28 sición de las competencias básicas por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo
29 educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del
30 español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones en-
31 caminadas a la mejora del éxito escolar y a la reducción del absentismo. Para ello, la Consejería de
32 Educación mantuvo la dotación económica en los 16 millones de euros destinados desde el curso an-
33 terior, a la vez que introducía diversas mejoras cualitativas, como la normalización de dos medidas
34 que ya se venían aplicando, aunque no de forma sistemática: el acompañamiento escolar domiciliario
35 al alumnado que no puede asistir a clase por prescripción médica y el apoyo al alumnado inmigrante
36 en la enseñanza del idioma español. Además de ellas, ya comentadas, la política de educación com-

1 ⁶ Consejería de Educación, *La Educación en Andalucía: curso 2017-2018*, pág. 81 y ss.

1 pensatoria mantiene el acompañamiento escolar convencional en horario no lectivo, la organización
2 de actividades extraescolares y la elaboración de materiales educativos, recursos didácticos y libros
3 de texto adaptados. Durante el curso 2019/20, el programa PROA Andalucía ha mantenido las si-
4 guientes actuaciones⁷:

5 - Planes de apoyo y refuerzo en centros de Educación Primaria y Secundaria.

6 - Acompañamiento escolar en el centro: actuación dirigida al alumnado que no puede recibir el
7 acompañamiento y apoyo suficientes en el seno familiar y con la que se persigue compensar los
8 desfases existentes en los niveles de logro de competencias clave, especialmente comunicación
9 lingüística y razonamiento matemático. El acompañamiento escolar se concibe, así, como una
10 medida favorecedora del éxito escolar. Durante las sesiones, el alumnado recibe atención perso-
11 nalizada en pequeño grupo por parte del profesorado del centro así como por otros profesionales
12 externos (mentores). Las actuaciones se desarrollaron en 1.788 centros, atendándose a unos
13 63.000 los alumnos y alumnas.

14 - Acompañamiento escolar domiciliario: ya comentado anteriormente.

15 - Acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante: ya comentado anteriormente.

16 **4.3.5. Programas contra el absentismo y el abandono temprano de la escolari-** 17 **zación**

18 Los programas y actuaciones orientados a la reducción del absentismo escolar han de enmarcarse en
19 el conjunto de medidas de compensación educativa puestas en marcha a raíz de la promulgación de
20 la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Como desarrollo de la misma, en
21 junio de 2003 se aprobó el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación de la atención
22 educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones
23 sociales desfavorecidas, que recoge en su Título III los programas de lucha contra el absentismo es-
24 colar, estableciendo las actuaciones a realizar y las competencias que corresponden a las administra-
25 ciones locales y autonómica. En ese mismo año, mediante Acuerdo del Consejo de Gobierno de 25
26 de noviembre de 2003, se aprobaría el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del
27 Absentismo Escolar. En los cursos posteriores, los planes de acogida e integración del alumnado in-
28 migrante, así como los de apoyo y refuerzo, incorporaron medidas adicionales tendentes a prevenirlo
29 y a combatirlo.

30 Se considera como abandono escolar temprano a aquel que afecta a jóvenes de 18 a 24 años cuya ti-
31 tulación máxima alcanzada es el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y no continúan estu-
32 diando o formándose en alguna modalidad de Secundaria postobligatoria, ya sea Bachillerato o For-

1 ⁷ INSTRUCCIONES de 24 de septiembre de 2019 y 9 de septiembre de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y
2 Convivencia Escolar, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros
3 docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía.

1 mación Profesional. En el momento en que se promulgó la Ley Orgánica de Educación (2006), la tasa
2 de abandono escolar temprano en España alcanzaba al 30,3% de los jóvenes, afectando con más in-
3 tensidad a los hombres (36,7%) que a las mujeres (23,6%). Los datos relativos a Andalucía para ese
4 mismo año indicaban una mayor acentuación del problema, al contar con una tasa global del 38%,
5 que alcanzaba en el caso de los hombres el 44,6%. Desde entonces, ha experimentado un retroceso
6 continuado, hasta situarse en el año 2020 un 21,8% en Andalucía, al tiempo que el diferencial respec-
7 to a la media española ha ido aumentando y decreciendo en los diferentes cursos, alcanzando el nivel
8 más bajo en el año 2018, en el que la diferencia era de cuatro puntos, mientras que en el presente
9 curso la distancia es próxima a los seis puntos. Sin duda han contribuido a ello las diversas medidas
10 puestas en marcha, aunque tampoco cabe descartar que la propia crisis económica haya contribuido
11 adicionalmente a fijar más población escolar ante las dificultades para incorporarse al mercado de tra-
12 bajo. Y de hecho, la reducción de la tasa de abandono ha afectado con más intensidad a los alumnos
13 que a las alumnas. [vid. Anexo 2: cuadros 2.25 y 2.26]

14 Con independencia de las singularidades provinciales ya comentadas en el capítulo 2, lo que resulta
15 relevante es la disminución de las tasas a lo largo del periodo. Aunque no cabe descartar la influencia
16 de la coyuntura económica en su comportamiento, sin duda han incidido también en ello diversas ini-
17 ciativas tomadas desde el ámbito de la política educativa. En 2007 el Ministerio de Educación puso en
18 marcha el Plan de Apoyo a la implantación de la LOE, contemplando la lucha contra el abandono es-
19 colar prematuro como uno de sus cuatro ámbitos de actuación prioritarios. Con tal motivo, se promo-
20 vieron convenios con las distintas administraciones educativas autonómicas, ya comentados, que se
21 mantuvieron en vigor hasta 2011 y no se renovaron desde entonces. Sin embargo, la Administración
22 educativa andaluza ha continuado aplicando muchas de las acciones previstas; algunas de ellas son
23 de tipo preventivo, como la generalización de la Educación Infantil o la atención individualizada a lo
24 largo de la educación básica. Otras permiten recuperar a parte de aquel alumnado que en su momen-
25 to salió del sistema educativo (Educación a Distancia, oferta modular en los Ciclos Formativos, etc.).
26 Por último, se han mantenido y ampliado medidas paliativas como es el caso de las distintas becas
27 orientadas a que el alumnado con escasos recursos económicos no abandone su escolarización,
28 como es el caso de la Beca 6000, la Beca Andalucía Segunda Oportunidad (BASO) y, más reciente-
29 mente, la Beca Adriano.

30 La primera de ellas constituyó una iniciativa contemplada en el Plan de Apoyo a las Familias Andalu-
31 zas⁸. Su puesta en marcha en los inicios del curso 2009/10 debe enmarcarse en el conjunto de inicia-
32 tivas destinadas a mejorar el rendimiento académico, combatir el abandono escolar temprano y au-
33 mentar la permanencia del alumnado en el sistema educativo. Como objetivo específico, persigue in-
34 centivar la continuidad de la matriculación en Bachillerato y F. Profesional de aquellos alumnos y
35 alumnas que terminan con éxito la Educación Secundaria Obligatoria y han de abandonar los estudios
36 por razones económicas. Se dirige, por ello, a buenos estudiantes que corren el riesgo de ser vícti-
37 mas del abandono escolar, al verse obligados a trabajar para lograr ingresos adicionales que ayuden
38 a familias con rentas bajas. De acuerdo con su regulación, los beneficiarios perciben 6.000 euros
39 anuales, a razón de 600 euros mensuales de octubre a junio, mientras cursen Bachillerato o ciclos

1 ⁸ Decreto 59/2009, de 10 de marzo, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, y el Decreto
2 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. BOJA, nº 50, de 13/03/2009.

1 formativos de FP de Grado Medio. Dicha ayuda es la de mayor cuantía otorgada en España, pero li-
2 mitada en lo que se refiere al número de perceptores, encargándose la Consejería de fijar anualmente
3 los umbrales de renta para acceder a la convocatoria.

4 La concesión de la beca 6000 comenzó en el curso 2009/10 y desde entonces las cifras anuales de
5 becarios y la inversión realizada han mantenido un crecimiento sostenido. El curso 2016/17 supuso
6 un impulso notable, al crecer el número de becarios y becarias a 8.859 personas, frente a los 7.210
7 del año anterior. Ese crecimiento ha continuado en el presente curso, en el que el número de percep-
8 tores de dicha beca alcanzó 9.068 beneficiarios y beneficiarias. Por su parte, los importes invertidos
9 en la misma ascendieron a más de 33 millones de euros en el curso 2016/17, curso en el que la inver-
10 sión alcanzó su cifra más alta, siendo ligeramente inferior la cantidad invertida en el curso 2019/20
11 (en torno a los 32 millones de euros).

12 En lo que respecta a su distribución en las diferentes etapas educativas, la mayor parte del alumnado
13 beneficiario se matricula en Bachillerato (72,7%), mientras que los perceptores matriculados en ciclos
14 formativos de Grado Medio continúan creciendo y representan ya el 27,2%. El tercer grupo de benefi-
15 carios son los matriculados en ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño, pero tienen una presen-
16 cia simbólica (0,06%). La mayor parte de esta población escolar se encuentra matriculada en centros
17 públicos (84,6%), ubicándose un 11,6% en centros concertados y el 3,7% restante en centros priva-
18 dos sin concierto. Por último, el 60,8% de las becas son adjudicadas a alumnas, marcándose esta di-
19 ferencia más en el Bachillerato que en la F. Profesional.

20 Las becas Andalucía Segunda Oportunidad constituyen una iniciativa puesta en marcha en el curso
21 2011/12 con el objetivo de facilitar que jóvenes de entre 18 y 24 años en situación de desempleo pu-
22 dieran completar los estudios que abandonaron en su día, mejorando así su nivel de formación y for-
23 taleciendo sus posibilidades de acceder al mercado de trabajo con mejores condiciones de empleabi-
24 lidad. Como en el caso de la Beca 6000, su finalidad prioritaria es la reducción de la tasa de aban-
25 dono escolar prematuro, pero incidiendo en otro grupo de riesgo. Las becas tienen una cuantía de
26 400 € mensuales, que se perciben desde septiembre a junio (4.000 € anuales) y el alumnado benefi-
27 ciario no puede estar en posesión de un título del mismo nivel o superior para el que se concede la
28 beca y debe asistir a clase y superar satisfactoriamente todas las asignaturas en cada una de las eva-
29 luaciones.

30 La incidencia de esta modalidad de beca es muy discreta si se compara con el impacto de la anterior,
31 tanto por el número de alumnos y alumnas acogidos a la misma como por los importes destinados a
32 su sostenimiento. De acuerdo con los datos de la Consejería de Educación y Deporte, durante el cur-
33 so 2019/20 la cifra de becarios era de 47 personas, con una inversión total de 167.518 euros, habién-
34 dose producido una ligera reducción con respecto al curso anterior, tanto en el número de beneficia-
35 rios (3 alumnos y alumnas), como en el importe económico (cerca de 20.000 euros).

36

37 El tipo de alumnado que se acoge a la misma también es más diverso en cuanto al tipo de estudios
38 en los que se matricula. A diferencia de la Beca 6000, no está dirigida principalmente al alumnado de

1 Bachillerato, sino que se orienta de modo mayoritario hacia los ciclos formativos de Grado Medio y,
2 especialmente, a la Formación Permanente de personas adultas, donde se ubica el 70% de los bene-
3 ficiarios. La mayor parte de esta población escolar se encuentra matriculada en centros públicos
4 (87,8%, atendiendo al destino de los importes invertidos) y la distribución entre alumnos y alumnas es
5 de nuevo mayoritaria entre estas últimas, que constituyen el 61,7% de los perceptores.

6 La última de las iniciativas cuenta también con el doble objetivo de reforzar la equidad y limitar el
7 abandono escolar por motivos económicos. Con objeto de compensar la disminución del número de
8 becarios y becarias a raíz del endurecimiento de los requisitos académicos introducidos en la convo-
9 catoria general de becas y ayudas al estudio por parte del Gobierno de España, la Consejería de Edu-
10 cación convocó para el curso 2013/14 un nuevo tipo de beca -denominada Adriano- dotada con 1.500
11 € anuales y destinada al alumnado de estudios postobligatorios que, cumpliendo los requisitos econó-
12 micos y académicos, resultase excluido de dicha convocatoria general de becas por no alcanzar la
13 nota media de 5,50 puntos. También quedaba incluido el alumnado de segundos cursos que hubiera
14 superado todas las asignaturas del curso anterior, a excepción de dos a lo sumo, así como al alumna-
15 do de Formación Profesional que hubiera superado en el curso anterior al menos un número de mó-
16 dulos equivalente al 80% de las horas totales del curso en que hubiera estado matriculado. Tal inicia-
17 tiva se fundamentaba en la convicción de que la cultura del esfuerzo debe ser compartida y aplicada
18 en igualdad de condiciones, evitando la exigencia de un mayor esfuerzo educativo a quienes parten
19 de condiciones económicas menos favorables y estableciendo los mismos niveles y requisitos míni-
20 mos de calificaciones y éxito escolar para todo el alumnado, favoreciendo así su continuación en los
21 estudios postobligatorios.

22 La incidencia de esta modalidad también es cuantitativamente discreta si se compara con la Beca
23 6000, tanto por el número de alumnos acogidos como por los importes destinados. Desde su implan-
24 tación, las cifras anuales de becarios y la inversión económica realizada han sufrido fuertes oscilacio-
25 nes, evolucionando desde los 1.299 becarios hasta los 197 del curso 2019/20, del mismo modo que la
26 inversión en las mismas se ha reducido desde los 1,9 millones a 315.200 euros. En cuanto al alumna-
27 do beneficiario, son los alumnos y alumnas de Bachillerato los principales beneficiarios (66%), segui-
28 do por aquellos que cursan ciclos formativos de Grado Superior (19,3%). La mayor parte de esta po-
29 blación escolar se encuentra matriculada en centros públicos (77,7%), ubicándose un 16,2% y 6,1%
30 respectivamente en centros concertados y privados sin concierto de enseñanzas. A diferencia de lo
31 que ocurría con la becas anteriores, no hay diferencias significativas en el número de beneficiarios
32 entre alumnos y alumnas.

33 [vid. Anexo 4: cuadros 4.30 y 4.31]

34 **4.3.6. Atención educativa a menores con medidas judiciales**

35 Otro colectivo que precisa de acciones de carácter compensatorio es el de menores con medidas judi-
36 ciales impuestas por los juzgados de menores en aplicación a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 enero,
37 reguladora de la responsabilidad penal de los menores, el cual presenta unas características que ha-

1 cen que su escolarización y atención educativa esté llena de obstáculos y peculiaridades. Este colec-
2 tivo está formado por aquellos menores que por diferentes motivos judiciales se ven privados de liber-
3 tad y, por tanto, no pueden asistir a un instituto ni recibir una atención educativa adecuada.

4 Desde el ámbito de la Educación, vemos cómo se ha tratado de regular a este colectivo, dándole un
5 peso específico dentro de la ley, o incluyéndolos como alumnos desfavorecidos o con necesidades
6 educativas especiales. Las normas relativas a este colectivo las podemos agrupar dentro de tres ám-
7 bitos:

- 8 A) Legislación específica a alumnos desfavorecidos.
- 9 B) Legislación sobre Educación Secundaria de Adultos.
- 10 C) Legislación sobre Educación Secundaria a Distancia.

11 Omitiendo las leyes educativas de carácter general, las que afectan de manera directa a este colecti-
12 vo son las siguientes:

- 13 • Ley Orgánica de 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los meno-
14 res.
- 15 • Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgá-
16 nica, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- 17 • Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- 18 • Decreto 164/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención edu-
19 cativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales
20 desfavorecidas (artículos 3 y 33).
- 21 • Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se regula la Educación Secundaria a Distancia (ar-
22 tículo 16).
- 23 • Decreto 101/2002, de 12 de marzo, por el que se regula la Formación Básica en Educación
24 de Adultos.

25 Debido a esta demanda, tanto las Consejerías de Educación, como de Justicia, han firmado varios
26 acuerdos por los que se garantizaba la escolarización de estos menores. El más reciente y vigente
27 hasta el curso 2019/20 (pues en febrero de 2021 se firmó un nuevo acuerdo para “garantizar la esco-
28 larización de menores infractores que cumplen algún tipo de medida judicial”) es el firmado el 19 de
29 julio de 2006, que tiene por objeto reforzar y consolidar el derecho a la educación de los menores en
30 conflicto que se encuentran sometidos a medidas judiciales en Andalucía.

31 A través de este convenio, desde el ámbito de la Justicia se debe velar por el cumplimiento de las me-
32 didas impuestas por los jueces a los menores y jóvenes, mientras que desde el ámbito de la Educa-
33 ción se debe garantizar su educación y formación, ideando fórmulas que permitan acceder a los dife-
34 rentes itinerarios educativos, a través de un sistema flexible y abierto.

35 Ambas consejerías adquirieron varios compromisos por el que se actuaría según el tipo de interna-
36 miento del menor:

- 1 • Internamiento de régimen cerrado (el alumnado por mandato judicial no sale del Centro de in-
2 ternamiento): el convenio se garantiza su inscripción en el Instituto Provincial de Formación
3 de Adultos (IPFA), aun cuando no tenga cumplido los 16 años, o en cualquier otro centro de
4 Educación Permanente que garantiza su progresión educativa. A este colectivo se le garanti-
5 zará la atención a través de aulas específicas ubicadas en el mismo centro donde cumple la
6 medida. Este colectivo podrá utilizar para su continuidad educativa las plataformas de aulas
7 específicas ubicadas en el centro de internamiento donde cumple la medida. En ésta, se lle-
8 varán a cabo clases que estarán proyectadas como tutorías y donde se fomentará especial-
9 mente el uso de las TIC como nexo de unión entre estos alumnos y el centro donde se en-
10 cuentran matriculados. El resto de alumnos que por alguna razón no utilizan los ordenadores
11 del centro de menores se les garantiza su progresión a través de los maestros que ponen en
12 práctica el convenio y que actúan como intermediarios entre los centros educativos y el centro
13 de internamiento.
- 14 • Internamiento de régimen semiabierto (estos menores residirán en el centro, pero podrán rea-
15 lizar fuera del mismo algunas de las actividades educativas, formativas, laborales y de ocio
16 establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida): si su progresión edu-
17 cativa dentro del centro es satisfactoria y la comisión que se realiza a tal efecto así lo consi-
18 dera, el alumnado puede salir del Centro de internamiento para asistir de forma presencial a
19 los centros educativos, donde el profesorado que pone en práctica el convenio realizará el se-
20 guimiento correspondiente junto con los maestros del equipo educativo del menor así como
21 con su tutor y orientador para garantizar su atención educativa ajustada a las necesidades y
22 características del alumno. Para aquel alumnado que aun estando en régimen semiabierto no
23 sale, el orientador del IPFA se traslada al centro de menores para realizar los exámenes tri-
24 mestrales y las recuperaciones a las que tiene derecho.
- 25 • Menores con medidas de medio abierto : la Consejería de Justicia y Administración dotará a
26 los centros de los medios necesarios que permitan el desarrollo de Garantía Social y Progra-
27 mas Específicos de Formación Básica, que serán reconocidos oficialmente por la Consejería
28 de Educación. Asimismo se facilitará la coordinación del Equipo de Medio Abierto, Centros de
29 Convivencia en Grupo Educativo y Centros de Día con los tutores, profesorado Departamen-
30 tos de Orientación y Dirección de los centros educativas donde se encuentren dichos meno-
31 res, con el fin de adoptar las medidas organizativas y didácticas que mejor se adapten a sus
32 situación escolar y personal.
- 33 • Existen otro tipo de medidas que son impuestas a estos menores y que pueden aplicarse in-
34 dependientemente o como complemento de otras medidas:
- 35 - Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto.
36 - Asistencia a un Centro de Día.
37 - Permanencia de fin de semana.
38 - Libertad vigilada.

- 1 - Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.
- 2 - Prestaciones en beneficio de la comunidad.
- 3 - Realización de tareas socioeducativas.

4 Mención especial habría que hacer a los menores incluidos en el Programa de Protección de Menores, ya que pueden presentar algunos problemas a la hora de matricularlo y/o seguir el expediente académico. La ley de Protección de Menores, incluida en la Ley del menos mencionada más arriba, da cobertura a un conjunto de menores que por diversas causas (maltrato, desamparo, abandono,...) se encuentran en una situación muy desfavorecida, pasando a ser tutelados por la Junta de Andalucía. Esta le proporcionará un tutor y la cobertura de sus necesidades básicas. Se realiza a través de diferentes asociaciones que existen para ello o si coincide con la medida de internamiento será el propio director del centro el que responda como tutor.

12 En cuanto al perfil de este tipo de alumnado, es difícil establecer un perfil concreto dado los muy variados perfiles que aparecen en esta situación, pero sí que podemos describir un marco general de este tipo de menores. El alumnado tiene una edad comprendida entre los 14 y los 18 años de edad (aunque hasta los 23 años pueden ser objeto de estas medidas, pero ya no son menores) y proviene de diferentes zonas de Andalucía, así como de diferentes ámbitos sociales, desde las áreas marginales de las capitales de provincia hasta las zonas rurales más deprimidas, pasando por menores con círculos sociales y familiares estructurados y sin una problemática excesiva.

19 Su historial académico está marcado por un alto grado de absentismo y fracaso escolar, por lo que presentan un retraso evolutivo en la adquisición de destrezas cognitivas que repercuten en su inadaptación social.

22 Como consecuencia de las características sociales y psicológicas del alumnado, nos encontramos con una serie de dificultades de aprendizaje que requieren una intervención educativa especial. Las dificultades de aprendizaje se concretan básicamente en:

- 25 • Déficit de atención.
- 26 • Déficit cognitivo.
- 27 • Baja capacidad de comprensión.
- 28 • Déficit en el desarrollo de las habilidades instrumentales básicas.
- 29 • Falta de motivación por las tareas escolares. Actitud de rechazo hacia la escuela.

30 Por otro lado, en lo que respecta al profesorado, la Consejería de Educación y Deporte garantiza, a través de la dotación de puestos específicos de docentes de Primaria y Secundaria en los Centros de Internamiento de Menores Infractores, la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria o postobligatoria que no pueda asistir a centros docentes ordinarios debido a que cumplen medidas judiciales impuestas por los juzgados de menores.

35 El trabajo con estos menores tiene unas peculiaridades a tener en cuenta:

- 36 ➤ Están en privación de libertad por la comisión de uno o varios delitos.
- 37 ➤ Están fuera de su contexto natural: entorno, familiares, centro escolar.

1 ➤ Están sometidos a una vigilancia y a unas rutinas distintas a las de su medio natural.

2 Dada las características de este alumnado, el profesorado que opte a estos puestos específicos debe
3 cumplir una serie de requisitos:

- 4 • Acreditar 90 horas de actividades formativas en medidas judiciales en jóvenes, drogodepen-
5 dencia, trastornos de conducta, exclusión social, convivencia escolar, violencia intrafamiliar,
6 resolución de conflictos, educación emocional, metodologías inclusivas, convocadas por la
7 Administraciones Educativas, los Centros del Profesorado, Universidades e Institutos de
8 Ciencias de la Educación, así como las impartidas por las entidades sin ánimo de lucro homo-
9 logadas por estas Administraciones.
- 10 • Compromiso de participación y actualización (mínimo 20h) por curso escolar e las distintas
11 modalidades de formación relativas a la atención educativa del alumnado en conflicto someti-
12 do a medida judicial, trastornos de conducta, exclusión social, compensatoria, convivencia es-
13 colar, resolución de conflictos, educación emocional.
- 14 • Presentación y superación de un Proyecto.
- 15 • Entrega de una Memoria pedagógica que recoja las actuaciones, actividades y materiales
16 empleados para e desempeño del puesto.
- 17 • Compromiso de disponibilidad de horario flexible y movilidad geográficas según las necesida-
18 des.

19 Por último, este profesorado debe cumplir una serie de funciones, tales como garantizar el derecho a
20 la educación de estos menores, coordinarse con los centros educativos de referencia para el apoyo al
21 currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciar la autonomía del aprendizaje de menor
22 para que adquiera competencias claves para su formación, potenciar las capacidades personales y
23 sociales del menor asesorar al profesorado y al resto de la comunidad educativa sobre la atención a
24 este alumnado que se incorpore a centros ordinarios de referencia, asesorar sobre el itinerario forma-
25 tivo que debe seguir cada menor, realizar la tramitación de matriculación de este alumnado y coordi-
26 nar las actuaciones con el ETPOEP (Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesio-
27 nal).

28 Dentro de los centros, ante la gran diversidad de nivel, medidas e intenciones de los menores, se
29 ofrecen diferentes opciones de educación reglada a la que puedan acceder. Estas opciones son:

- 30 • NIVEL I de ESA: para todos aquellos alumnos que no han llegado o promocionado a tercero
31 de la ESO. Este es el nivel más bajo en el que pueden matricularse por lo que comenzarían
32 con contenidos que equivalen a 1º y 2º de ESO. A este nivel va el grueso de los menores in-
33 ternos.
- 34 • NIVEL II de ESA: para todos aquellos menores que promocionaron en 2º de ESO o consi-
35 guieron el Nivel I de ESA y quieren continuar con sus estudios de Secundaria. Equivaldría a
36 3º y 4º de la ESO y obtendrían el título de graduado en ESO.
- 37 • Primero y segundo de Bachillerato.
- 38 • Pruebas libres: Pruebas de acceso a ciclos de Grado Medio y Pruebas libres de Secundaria
39 para adultos.

- 1 • Ciclos de Grado Medio o Superior.
- 2 • Programas de Garantía social o Programas de Cualificación Profesional Inicial o Programas
- 3 Específicos de Formación Básica.

4 **4.4. BECAS, AYUDAS Y PROGRAMAS DE GRATUIDAD**

5 Las becas, ayudas al estudio y programas de gratuidad constituyen instrumentos destinados a garan-
6 tizar el principio de igualdad de derechos en la educación. Su importancia, sin embargo, va más allá
7 de su contribución a la equidad: al facilitar el desarrollo de las potencialidades de muchos alumnos y
8 alumnas pertenecientes a familias con rentas bajas, contribuyen adicionalmente a mejorar la eficien-
9 cia educativa y el éxito escolar. Se consideran becas todas aquellas transferencias destinadas a estu-
10 diantes u hogares, ya sean directas o bien canalizadas a través de instituciones educativas, pagos en
11 especie y reducciones de precios o beneficios fiscales, motivadas previa solicitud del interesado y
12 cuya concesión está supeditada al cumplimiento de requisitos socioeconómicos y/o académicos. El
13 sistema estatal de becas tiene por objeto minimizar aquellos obstáculos socioeconómicos que puedan
14 dificultar o impedir a determinado tipo de alumnado el acceso a la enseñanza no obligatoria, en tanto
15 que las ayudas al estudio están destinadas a compensar aquellas condiciones socioeconómicas des-
16 favorables que afecten a los alumnos y alumnas que cursan enseñanzas obligatorias.

17 Las becas comprenden diversos componentes o conceptos y su cuantía es igual a la suma de los
18 componentes a los que tiene derecho cada solicitante, de tal modo que el número de becas concedi-
19 das tiende a ser superior al de los perceptores individuales de las mismas, al poder acceder un
20 alumno o alumna a más de una. Para los estudios no universitarios se contemplan las siguientes mo-
21 dalidades:

- 22 – Enseñanza: Gastos determinados por razón de la condición jurídica del centro y destinados a la
- 23 matriculación y otros servicios de enseñanza.
- 24 – Compensatoria: Para compensar a las familias con rentas más bajas por la no incorporación
- 25 del estudiante al mercado de trabajo.
- 26 – Libros de texto y material didáctico: tanto si se entrega al alumnado directamente el material o
- 27 el dinero para adquirirlo.
- 28 – Transporte: las asignadas en razón de la distancia entre el domicilio familiar del becario y el
- 29 centro de estudios.
- 30 – Comedor: destinadas a paliar los gastos derivados del uso de este servicio.
- 31 – Residencia: destinadas a paliar los gastos derivados de la residencia del alumno fuera del do-
- 32 micilio familiar por motivos de estudio.
- 33 – Educación Especial: incluye todas las ayudas individualizadas destinadas a alumnos en centros
- 34 y/o unidades específicas de Educación Especial.
- 35 – Cursos de idiomas, independientemente de que se lleven a cabo en España o en el extranjero.

1 El desarrollo, ejecución y control de los sistemas de becas y ayudas al estudio corresponde a las Co-
2 munitades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia, pudiendo establecer también ca-
3 nales de ayudas complementarios, de tal modo que el Ministerio de Educación financia y gestiona la
4 convocatoria de becas y ayudas de carácter general con alcance nacional para la realización de estu-
5 dios postobligatorios no universitarios, así como las convocatorias específicas de ayudas destinadas
6 a la Educación Infantil, Educación Especial, libros y materiales didácticos y cursos de idiomas, en tan-
7 to que corresponde a la Administración educativa andaluza la convocatoria de ayudas para el pago de
8 servicios (comedor), materiales educativos y servicios complementarios (libros de texto, transporte,
9 estancias en el extranjero), realizándose también convocatorias de plazas subvencionadas en resi-
10 dencias escolares.

11 **4.4.1. Rasgos generales de la evolución reciente**

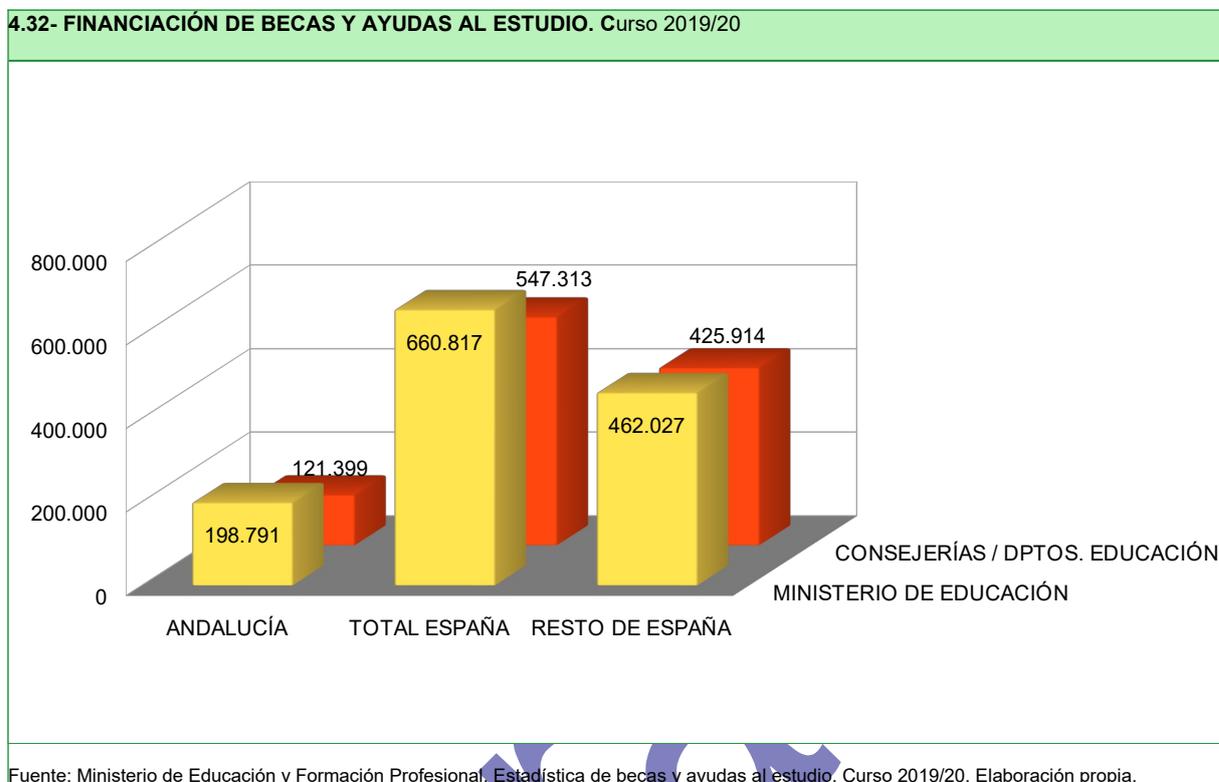
12 De acuerdo con los datos correspondientes al curso 2019/20, el importe total de las becas y ayudas
13 concedidas en España por todas las Administraciones educativas con destino a enseñanzas no uni-
14 versitarias fue de 1.208,1 millones de euros, de los que 660,8 (54,7%) fueron aportados por el Minis-
15 terio de Educación, correspondiendo el resto al conjunto de las comunidades autónomas. Tales cifras
16 supusieron un leve retroceso con respecto al curso anterior (-0,8%), si bien este comportamiento tuvo
17 su origen en un menor esfuerzo inversor por parte de las CC.AA que aportaron un-7,5% menos. En
18 consecuencia, el porcentaje de autofinanciación -lo que cada comunidad autónoma aporta de sus pro-
19 pios recursos al mantenimiento del sistema- ha disminuido entre ambos cursos, pasando del 48,6% al
20 45,3%.

21 El comportamiento reciente de tales parámetros en la comunidad autónoma de Andalucía es similar al
22 del conjunto de España en lo relativo a la financiación y a los perceptores de las ayudas. Entre ambos
23 cursos, el importe invertido también ha disminuido pero en un porcentaje mayor que la media espa-
24 ñola (-4,8% frente al -0,8% de media española). Tal retroceso ha estado motivado por la menor apar-
25 tación por parte de la Consejería con respecto al curso anterior (-17,2%), mientras que los fondos su-
26 ministrados por el Ministerio de Educación han aumentado su aportación a Andalucía en un 4,8%, ci-
27 fra también inferior a la del curso anterior (en la que el crecimiento fue del 7,2%).

28 Así pues, durante el curso 2019/20 Andalucía continúa manteniendo una presencia en el sistema de
29 becas y ayudas superior a la que le correspondería en función de la población escolar que alberga.
30 En lo relativo a financiación procedente del Ministerio de Educación absorbe el 30,1% de los fondos
31 destinados al conjunto de España, ubicándose en Andalucía el 22,9% de los becarios españoles aco-
32 gidos. Pero también hay que considerar que el esfuerzo inversor que se realiza en estas partidas es
33 correlativo, dado que el 22,2% de las sumas destinadas a becas y ayudas en España por parte de las
34 comunidades autónomas tienen su origen en el presupuesto educativo de la Junta de Andalucía. La
35 evolución reciente de estas magnitudes ha tendido a reducir el porcentaje de autofinanciación por par-
36 te de la administración educativa andaluza, que pasa del 43,6% al 37,9%, manteniendo una divergen-
37 cia de casi diez puntos respecto a la media del resto de las comunidades autónomas (48%), lo que in-

1 dica que es perceptora neta de fondos procedentes del Ministerio (62,1%) en un porcentaje algo ma-
2 yor que el resto de las comunidades (52%).

3 [vid. Anexo 4: cuadro 4.32]



4 4.4.2. La población escolar acogida al sistema de becas y ayudas

5 El número total de perceptores de becas y ayudas en el conjunto de España se ha incrementado en-
6 tre un año y otro en un 4,7%, alcanzando en el curso 2019/20 un volumen de 1.860.323 millones de
7 personas. Con respecto a la población escolar existente, arrojaba una ratio de 22 beneficiarios por
8 cada 100 alumnas y alumnos matriculados en enseñanzas de Régimen General. Un 74% de ellos cur-
9 saba enseñanzas obligatorias, habiéndose incrementado dicha proporción en solo dos puntos con
10 respecto al curso anterior. No obstante, la ratio en uno y otro tipo de enseñanzas varía notablemente,
11 siendo de 21 becarios por cada 100 alumnos y alumnas en las enseñanzas obligatorias y de 30 en las
12 postobligatorias.

13 Con respecto a la situación global española, la evolución en Andalucía presenta algunas particularida-
14 des, como el hecho de que el alumnado receptor no ha crecido, sufriendo una pérdida del 1%. Pese
15 a ello, Andalucía cuenta con una mayor proporción de becarios en relación con su población escolar,
16 si bien se producen diferencias según se trate de etapas obligatorias o postobligatorias. Los becarios
17 y becarias matriculados en enseñanzas obligatorias ascendían al 60,1% del total, situándose 17 pun-
18 tos por debajo de la media del resto de las comunidades; como consecuencia de ello, la ratio de be-
19 carios por cada mil alumnos y alumnas ha pasado a situarse en 168, siendo en el resto de las comu-

1 nidades de 215. Esta menor densidad se compensa ampliamente entre el alumnado matriculado en
2 enseñanzas no obligatorias, donde la ratio asciende hasta 502, cuando en el resto de las comunida-
3 des está situado en el 258. Esta compensación corrige ese déficit, arrojando una densidad global de
4 becarios para Andalucía (228 por cada mil alumnos y alumnas matriculados en ERG) que no se aleja
5 demasiado de la media española ni de la del resto de las comunidades autónomas (224 en ambos ca-
6 sos). Tal asimetría es perceptible también en la posición que ocupa Andalucía en ambos parámetros:
7 cuenta con el 19,5% del alumnado total existente en España, en tanto que sus becarios y becarias as-
8 cienden al 19,8% del total español.

9 [vid. Anexo 4: cuadro 4.33]

10 Particularmente en Bachillerato y Formación Profesional la densidad de becarios en Andalucía
11 contrasta con la mayoría de las comunidades autónomas y con la media española. El porcentaje de
12 perceptores en relación con el alumnado total en Bachillerato se situaba en el curso 2019/20 en el
13 58,8% y el importe medio por becario era el más elevado de España (1.526 euros). La divergencia era
14 similar en Formación Profesional, donde la proporción de becarios se sitúa en un 46,3%, superando
15 en casi 20 puntos a la media del resto de las comunidades autónomas, además, el importe medio
16 por becario continúa siendo el más elevado en este caso también (1.547 euros).

17 [vid. Anexo 4: cuadro 4.34]

18 **4.4.3. Distribución por enseñanzas**

19 En el conjunto de España, los importes destinados a becas y ayudas se distribuyen casi a partes
20 iguales entre las enseñanzas obligatorias y postobligatorias, si bien el peso de cada administración fi-
21 nanciativa es variable, de tal modo que las etapas obligatorias son financiadas mayoritariamente por
22 las administraciones educativas de las CC.AA (76,6%), en tanto que los fondos procedentes del Mi-
23 nisterio de Educación financian el 81,6% de las correspondientes a las etapas postobligatorias.

24 Entre los cursos 2018/19 y 2019/20, se ha producido un incremento moderado de los fondos inverti-
25 dos, si bien ha actuado diferencialmente en unas y otras enseñanzas. Así pues, la proporción de fon-
26 dos destinados a las etapas obligatorias ha pasado del 49,9% al 46,2% de la inversión total en ense-
27 ñanzas no universitarias, mientras que en el caso de las postobligatorias ha crecido en dos puntos y
28 medio, pasando del 51,1% al 53,8%.

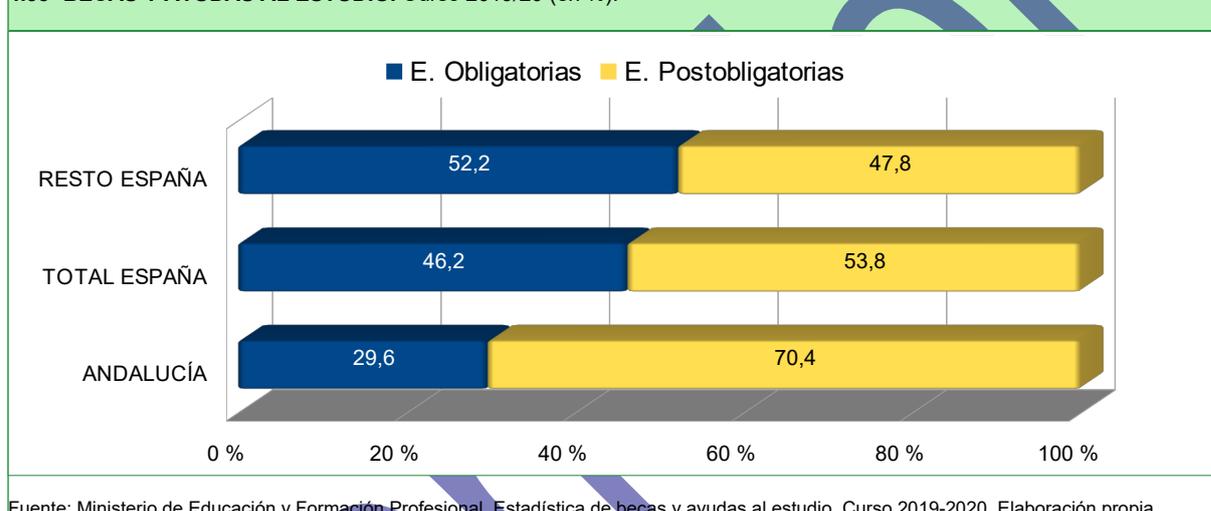
29 Del mismo modo, la distribución económica entre el alumnado beneficiario tampoco es homogénea,
30 ascendiendo el importe medio por becario a 404 euros en las enseñanzas obligatorias y a 1.358 en
31 las postobligatorias. Con respecto al curso anterior, estos importes medios han tendido a disminuir en
32 las etapas obligatorias, al tiempo que han aumentado en las restantes.

33 Andalucía continúa en este curso un comportamiento diferencial que se arrastra desde años atrás. A
34 diferencia de lo que ocurre en el resto de las comunidades autónomas, las partidas destinadas a las

enseñanzas obligatorias constituyen un 29,6% del total, cuando en el resto de los territorios alcanzan el 52,2%. El fenómeno puede estar parcialmente motivado por la implantación en Andalucía de la gratuidad de los libros de texto en las etapas obligatorias, cuya financiación no se incluye en estas partidas. Una segunda diferencia radica en el origen de la financiación: las becas y ayudas a la enseñanza obligatoria son financiadas en un 67,3% con fondos propios, una proporción menor a la propia del resto de las comunidades (78,5%), lo que supone una mayor aportación del Ministerio de Educación, que destina a Andalucía el 23,7% de las inversiones realizadas en España. En las enseñanzas postobligatorias también se produce una importante aportación de fondos del Ministerio de Educación, que destina a Andalucía en torno al 32% de las inversiones realizadas en España, si bien la tasa de autofinanciación andaluza (25,5%) es muy superior a la propia del resto de las comunidades autónomas (14,6%).

[vid. Anexo 4: cuadros 4.35 y 4.36]

4.35- BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO. Curso 2019/20 (en %).



Considerando el conjunto de la población escolar no universitaria acogida al sistema de becas y ayudas, el coste por cada becario o beneficiario fue de 649 euros durante el curso 2019/20. Esta media, sin embargo, oculta notables diferencias de acuerdo con el tipo de enseñanzas y entre unas y otras Comunidades Autónomas. Las variaciones territoriales están relacionadas tanto con la caracterización socioeconómica de los distintos territorios y distribución por tipología de las becas y ayudas concedidas, como con el diferente énfasis inversor de las Consejerías de Educación respectivas, ya sea en estas tipologías tradicionales o en la implantación de los programas de gratuidad de libros de texto. Por su parte, las diferencias en el importe medio según el tipo de enseñanza vienen condicionadas por el tipo de beca o ayuda aplicada y por la mayor o menor concentración de ayudas entre la población beneficiaria. En las enseñanzas obligatorias y Educación Infantil, el importe medio de cada ayuda o beca ascendía en el curso 2019/20 a 404 euros, cantidad tres veces menor a la propia de las enseñanzas postobligatorias, que se elevaba hasta los 1.358 euros. Como ya se ha señalado, el importe medio por becario y becaria en Andalucía resulta ligeramente superior al del resto de las comunidades, ascendiendo en las enseñanzas obligatorias a 427 euros y a 1.532 en las postobligatorias. [vid. Anexo 4: cuadro 4.36]

1 Descendiendo al detalle de las etapas y modalidades de enseñanza concretas donde se concentran
2 los beneficiarios y la inversión, los rasgos más relevantes del sistema andaluz y sus singularidades
3 respecto al comportamiento medio del resto de comunidades autónomas españolas son los siguien-
4 tes:

- 5 - De acuerdo con los datos correspondientes al curso 2019/20, el grupo más numeroso de becarios
6 y/o beneficiarios de ayudas en Andalucía se situaba en la Educación Primaria (37,5%). El hecho
7 viene motivado por la propia dimensión de la población escolar existente y porque allí se ubican
8 muchas becas y ayudas vinculadas a servicios complementarios y plan de apertura. Pese a esta
9 incidencia, su peso en el conjunto de la población becaria es menor que el propio del resto de Es-
10 paña, donde alcanza el 43,7%. Tal déficit se compensa ampliamente con la existencia de un ma-
11 yor volumen de población andaluza becaria en las etapas postobligatorias. En la E. Infantil, las ci-
12 fras de beneficiarios son las mismas en Andalucía y en el resto de las comunidades autónomas,
13 situándose en ambos casos en el 18,9%. El volumen de recursos destinados a ambas etapas su-
14 pera los 83 millones de euros, de los que dos tercios se destinan a la etapa de Educación Prima-
15 ria. Dada la tipología de las becas y ayudas destinadas a este alumnado, su financiación es ma-
16 yoritariamente autonómica, sufragándose en un 71,7% por la Consejería de Educación, si bien en
17 una proporción menor a la media del resto de las comunidades (80,9%).
- 18 - El segundo grupo de importancia está constituido por el Bachillerato (19,4%), ascendiendo a
19 71.538 los alumnos y alumnas becados en nuestra comunidad. Es en esta modalidad de estudio
20 donde más se marca la diferencia con el comportamiento del resto de España, donde los becarios
21 y becarias que cursan Bachillerato reducen su participación a más de la mitad (7,6%). Tal singula-
22 ridad está relacionada con las iniciativas tomadas para disminuir el abandono escolar temprano y
23 las diversas figuras de becas de reciente implantación, lo que incide también en el volumen y ori-
24 gen de la financiación. Aunque casi la totalidad de las becas y ayudas destinadas al Bachillerato
25 tienen un carácter compensatorio y su coste es asumido casi en exclusiva por el Ministerio de
26 Educación, en Andalucía se cuenta con una participación económica adicional procedente de la
27 propia Administración autonómica y orientada a las Becas 6000, BASO y Adriano, elevando la
28 participación autonómica en la financiación al 35%, en tanto que en el resto de España es de solo
29 el 5,7%. De ahí también que la participación del Bachillerato en la financiación del conjunto de las
30 etapas educativas ascienda al 34,1% en Andalucía, en tanto que en el resto de España se man-
31 tiene en torno al 18%, al ser mínima la aportación económica de las respectivas administraciones
32 autonómicas.
- 33 - Del mismo modo, pero en términos más discretos, se produce una divergencia positiva en el
34 alumnado becario andaluz que cursa Formación Profesional de Grado Medio y Superior, que su-
35 pone el 16,7% de la población escolar becada, proporción que en el resto de las Comunidades no
36 alcanza el 10%. Pese a la menor incidencia que tienen en estos estudios las becas con financia-
37 ción autonómica orientadas a combatir el abandono escolar temprano, marcan también un
38 contraste entre Andalucía y la media del resto de España, no tanto en lo relativo a las aportacio-

1 nes propias (33% y 27% respectivamente- como sí en el peso de tal inversión en el conjunto de
2 las enseñanzas (31,8% y 24,3%).

3 - El cuarto grupo lo constituye el alumnado becario que cursa la ESO, que en Andalucía cuenta con
4 una presencia muy escasa en términos absolutos y relativos (3,1%), muy lejos de la participación
5 que ostenta en el resto de las Comunidades autónomas (15,5%). La financiación total de esta eta-
6 pa alcanzaba los 9,6 millones de euros, sufragados en un 65% por el Ministerio de Educación y
7 el 35% restante por la Consejería andaluza.

8 [vid. Anexo 4: cuadro 4.37]

9 4.4.4. Distribución por tipología

10 Considerando las diferentes modalidades de becas y ayudas, se constata la existencia de un amplio
11 repertorio, especialmente en las enseñanzas postobligatorias, si bien buena parte de los recursos se
12 concentran en muy concretas modalidades, entre las que cabe destacar las siguientes:

13 - Las ayudas para servicios complementarios en enseñanzas obligatorias (incluyendo Educación
14 Infantil y Especial) tienen una particular incidencia en Andalucía. Destacan entre las mismas las
15 de comedor, a las que se viene destinando un alto y constante volumen de recursos, que alcan-
16 zaba en el curso 2019/20 un 46,6% del importe total destinado a estas etapas, atendiendo a una
17 población escolar que oscila en torno a las 148.000 personas y supone una inversión superior a
18 los 44 millones de euros. Pese a este volumen, su participación en el sistema de becas no univer-
19 sitarias se sitúa en torno al 14%, cuando en el resto de las comunidades supera el 27%. Del mis-
20 mo modo, la inversión en becas de transporte es relativamente escasa (6%) puesto que dicho
21 servicio se presta gratuitamente, siendo Andalucía la única Comunidad Autónoma con transporte
22 escolar gratuito en todas las enseñanzas, tanto obligatorias como postobligatorias. Aun así, al
23 alumnado que, por circunstancias específicas, no puede acceder a las rutas ordinarias se le ga-
24 rantiza su escolarización mediante ayudas individualizadas de transporte. La media del resto de
25 España arroja unos porcentajes de participación de las becas de comedor y transporte relativa-
26 mente similares. En las enseñanzas postobligatorias, por el contrario, las ayudas para transporte
27 y residencia ocupan conjuntamente la tercera prioridad de gasto en estos niveles, situándose en
28 el 16% del total, en tanto que la media del resto de España se sitúa en un 4%.

29 - A este grupo de servicios complementarios con especial incidencia en el sistema andaluz de be-
30 cas y ayudas habría que añadir las que sufragan el coste de “excelencia, actividades extraescola-
31 res y aula matinal”, que aparecen reflejadas en el apartado “otras becas”. Su característica más
32 acusada es su alto grado de diseminación entre la población escolar, que asciende a cerca de
33 166.498 personas en el curso 2019/20, así como su baja cuantía individual. A pesar de ello, con-
34 sumen un 10% de la inversión, sin que en el resto de las comunidades autónomas exista una par-
35 tida equivalente.

- 1 - Las becas para alumnado con necesidades educativas específicas constituyen el segundo apartado de gasto en el tramo de enseñanzas obligatorias en Andalucía, destinándose a las mismas el 33,1% de la inversión, porcentaje que supera casi en trece puntos a la media del resto de las comunidades autónomas (20%).
- 2
3
4
- 5 - En las enseñanzas postobligatorias, las becas compensatorias consumen el 50,5% de la inversión aplicada a estas modalidades de enseñanza, teniendo su origen en el Ministerio de Educación la mayor parte de los recursos destinados a esta finalidad, si bien la Consejería de Educación, como se ha señalado anteriormente, financia adicionalmente o complementa mediante otros tipos de becas la lucha contra el abandono escolar temprano. Dichas becas beneficiaban en el curso 2019/20 a más de 60.000 alumnos y alumnas andaluces, lo que supone más de un tercio de la población escolar española acogida a las mismas, ya que en el conjunto del resto de España los becarios y becarias ascendían a 110.768 personas. La inversión destinada a esta partida ascendía en Andalucía a 113 millones de euros, un 39% del gasto total destinado en España a este tipo de becas. Las becas compensatorias constituyen, pues, la primera partida en importancia de gasto, absorbiendo en Andalucía un 36% de los recursos, cuando en el resto de España su participación se reduce al 20%.
- 6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
- 17 - Por su parte, las becas de cuantía variable, en las que se tiene en cuenta la renta familiar y el expediente académico, ocupan en las enseñanzas postobligatorias la segunda prioridad de gasto, destinándose a las mismas el 26,6% de los recursos aplicados a Andalucía, proporción que se eleva al 32,6% en el resto de España. La totalidad de los fondos invertidos en las mismas tiene su origen en el Ministerio de Educación.
- 18
19
20
21
22
- [vid. Anexo 4: cuadro 4.38]

23 **4.4.5. La financiación propia de la administración educativa andaluza**

24 El sistema de becas y ayudas financiado directamente por la Consejería de Educación vía presupuesto se orienta básicamente a sufragar servicios complementarios en las etapas de Educación Infantil, 25 Primaria, ESO y Educación Especial y, por otra parte, a la compensación de desigualdades y lucha 26 contra el abandono escolar temprano en las enseñanzas postobligatorias. Se instrumentaliza mediante 27 una oferta de ayudas orientadas al alumnado de Educación Infantil y enseñanzas obligatorias (comedor, aula matinal, actividades extraescolares, residencias y escuelas hogar), ayudas al transporte 28 para alumnado de etapas no obligatorias y una oferta de becas que tienen como destinatarios a quienes cursan Bachillerato, ciclos formativos de FP y enseñanzas artísticas (prácticas en el extranjero, 29 becas 6000, BASO y Adriano).⁹

30
31
32

1 ⁹ Referencias normativas:

2 RESOLUCIÓN de 14 de noviembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se efectúa la convocatoria pública de la Beca 6000 dirigida a facilitar la permanencia en el sistema educativo del alumnado de Bachillerato o de 3 ciclos formativos de grado medio de formación profesional inicial para el curso escolar 2019-2020.

5 RESOLUCIÓN de 27 de noviembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se efectúa la convocatoria pública de la Beca Andalucía Segunda Oportunidad dirigida a facilitar la reincorporación de las personas jóvenes al sistema educativo para obtener una titulación de educación secundaria, para el curso escolar 2019-2020.

6
7

1 La población escolar acogida al sistema ha experimentado entre el curso 2019/20 y el anterior un leve
2 retroceso (-2,5%), equivalente a -6.606 alumnos y alumnas, pérdidas que paralelamente también se
3 han producido en los fondos invertidos (16,9%), reduciéndose el importe medio por persona desde los
4 600 a los 512 euros. Tal , aunque moderado, hay que valorarlo en un contexto de reajustes en la po-
5 blación escolar y en las partidas destinadas a cada tipo de ayuda. Se han producido, por ejemplo, cre-
6 cimientos significativos entre el alumnado beneficiario matriculado en modalidades no obligatorias
7 como los Ciclos Formativos de Grados Medio y Superior, donde han crecido conjuntamente en cerca
8 de 2.500 (frente a las pérdidas que se produjeron en el curso anterior). También se han producido li-
9 geras ganancias entre el alumnado matriculado en algunas enseñanzas de Régimen Especial y Edu-
10 cación de Personas Adultas. Por otro lado, las pérdidas más intensas se han producido en las etapas
11 de Educación Infantil (-933 alumnos y alumnas), ESO (-536) y, especialmente, en la etapa de Edu-
12 cación Primaria, en la que el número de beneficiarios se ha reducido en más de 7.000 alumnos y
13 alumnas. Como correlato de estos cambios y de los criterios establecidos en la distribución de los fon-
14 dos, se han producido alteraciones en la participación de las distintas etapas y los importes medios de
15 becas y ayudas. En E. Infantil, Primaria y ESO los recursos destinados a estos fines han disminuido,
16 no ocurriendo lo mismo en la ESO. El Bachillerato. En cambio, los Ciclos Formativos de FP tanto de
17 Grado Medio como de Grado Superior, así como la Formación Profesional Básica han visto aumenta-
18 dos sus recursos, no ocurriendo lo mismo en el Bachillerato, que también ha sufrido una reducción.
19 Las Enseñanzas de Régimen Especial, salvo las Escuelas Oficiales de Idiomas y los Ciclos Formativos
20 de Artes Plásticas y Diseño, también han visto reducidos sus recursos. La Educación de Perso-
21 nas Adultas también ha sufrido tales pérdidas, aunque de manera muy contenida.

22 De acuerdo con los datos correspondientes al curso 2019/20, son las etapas de Educación Infantil y
23 Educación Primaria las que concentran la mayor parte de los beneficiarios de ayudas y de la inver-
24 sión, acogiendo respectivamente al 27,8% y 52,9% del alumnado, al que se destina el 18,7% y 30,7%
25 respectivamente de los importes. No obstante, perciben cuantías más bajas, que se sitúan en torno a
26 los 321 euros por persona, muy lejos de los 1.694 euros como coste medio en Bachillerato, 1.126 en
27 la FP de G. Medio y Superior, 942 en la FPB o 530 en la ESO. Hay que considerar, sin embargo, que
28 buena parte de esta diferencia se justifica por la introducción de los programas de gratuidad de libros
29 entre el alumnado de Primaria y ESO, que no se cuantifican en estas ayudas.

30 [\[vid. Anexo 4: cuadro 4.39\]](#)

31 La distribución por tipología de ayuda o beca evidencia las prioridades ya expresadas: facilitar el uso
32 de servicios complementarios, conciliación de la vida familiar y compensación de desigualdades. Así,
33 las tipologías más demandadas en cuanto a número de perceptores son las siguientes: las ayudas de
34 comedor (40,7% de los becarios/beneficiarios), las destinadas a sufragar las actividades extraescola-
35 res (25,4%), el servicio del aula matinal (20,2%) y las ayudas de transporte (9,9%). Aunque no se han

1 RESOLUCIÓN de 27 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que
2 se efectúa la convocatoria pública de la Beca Adriano dirigida a facilitar la permanencia en el sistema educativo del alumnado que curse alguna
3 de las enseñanzas incluidas en su ámbito de aplicación, para el curso escolar 2019-2020.

4 RESOLUCIÓN de 11 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se efectúa la convocatoria pública de
5 las ayudas individualizadas para el transporte escolar en el curso académico 2018-2019.

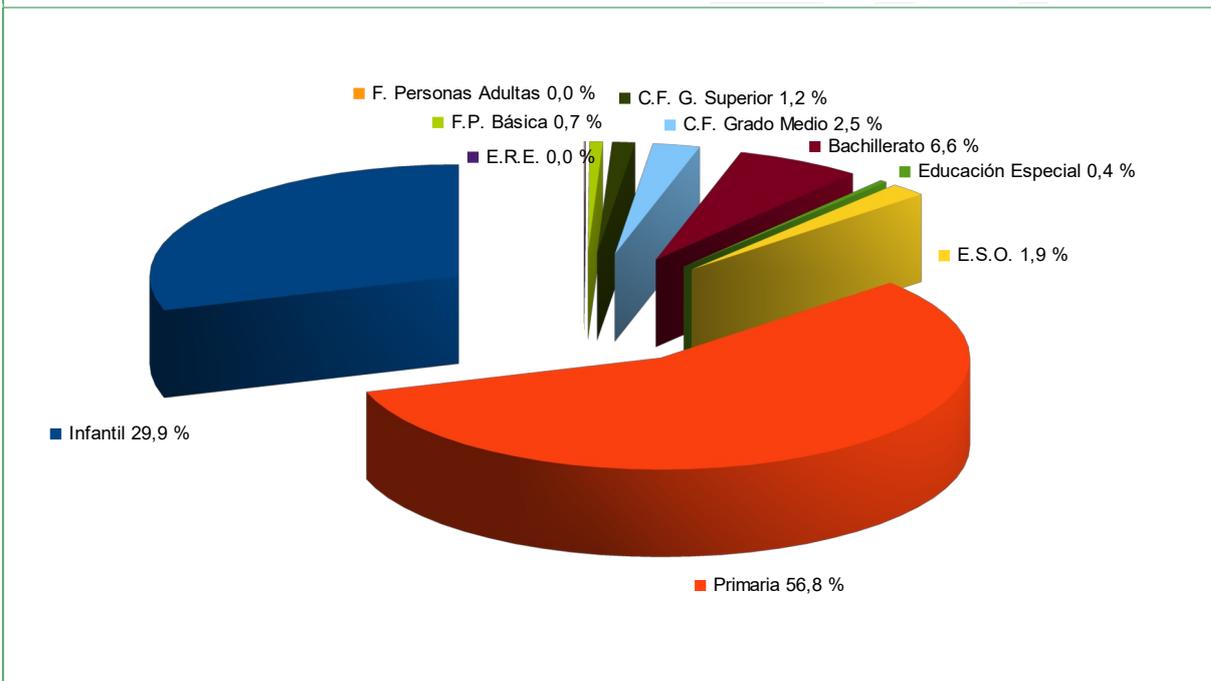
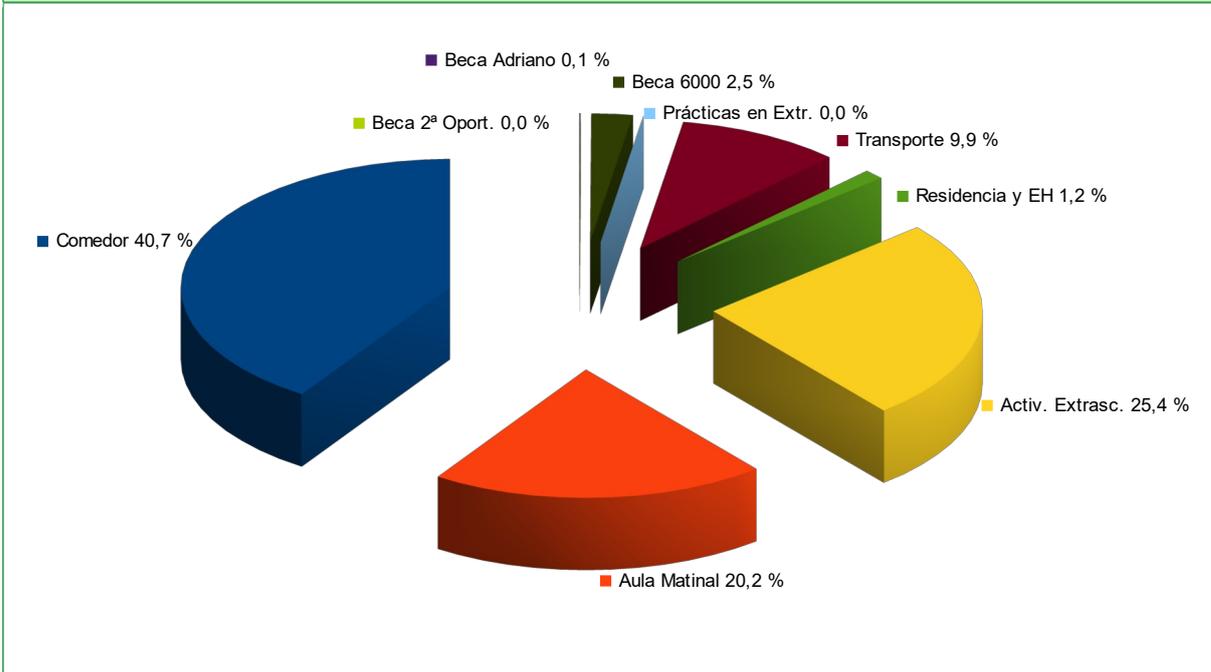
6 RESOLUCIÓN de 14 de diciembre de 2020, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se efectúa la convocatoria pública de
7 las ayudas individualizadas para el transporte escolar en el curso académico 2019-2020.

1 experimentado variaciones reseñables respecto al curso anterior, sí hay que señalar que continúa el
2 crecimiento entre los perceptores del servicio de aula matinal, así como una ligera disminución de los
3 perceptores de ayudas destinadas a actividades extraescolares.

4 El peso de los beneficiarios, sin embargo, no se corresponde con las sumas invertidas en estas apli-
5 caciones. En cuanto a las sumas invertidas, también son las ayudas a comedor las que absorben la
6 mayor parte de los recursos proporcionados por la Administración autonómica (36,6%), al cubrir las
7 etapas de Educación Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial. Sin embargo, en los restantes ca-
8 sos, el peso de los beneficiarios no se corresponde con el importe invertido, así la segunda ayuda a la
9 que se destinan más recursos es la Beca 6000, que absorbe el 26,3% de los recursos, aunque solo
10 afecta a un 2,5% del alumnado becario/beneficiario. En tercer lugar se encuentran las ayudas para
11 transporte destinadas al alumnado de enseñanzas no obligatorias (incluyendo la E. Infantil) ascienden
12 al 23,1% de las cantidades invertidas.

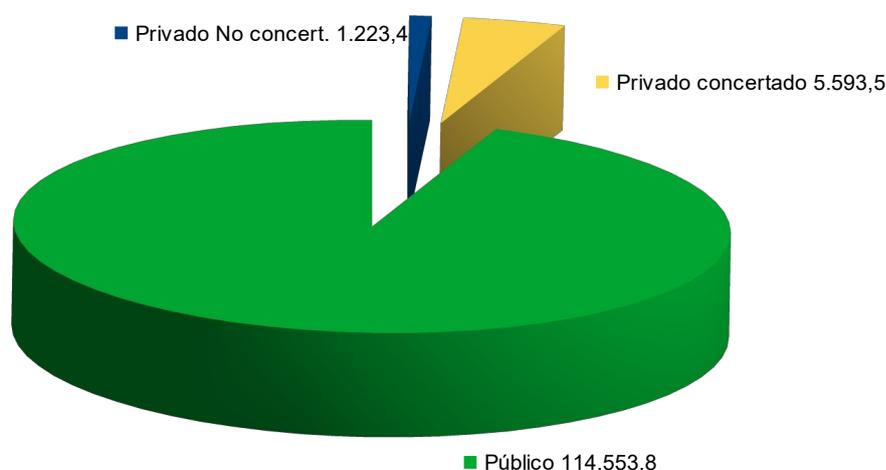
13 [vid. Anexo 4: cuadros 4.40 y 4.41]

4.40- ALUMNADO BECARIO Y/O BENEFICIARIO DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO FINANCIADAS POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (*). Curso 2019/20.



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidad Estadística y Cartográfica. Becas y ayudas al estudio. Curso 2019-2020.

4.41- INVERSIÓN EN BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO FINANCIADAS POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (miles de euros). Curso 2019/20.



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Unidas Estadística y Cartográfica. Becas y ayudas al estudio. Curso 2019-2020.

1 Hay que señalar que algunas de las especificidades de Andalucía en cuanto a tipología de becas y
2 distribución por enseñanzas están motivadas por la desigual incidencia de los sistemas de financia-
3 ción de libros y material escolar distintos a becas, que aparecen estadísticamente cuantificados en
4 otro apartado, siendo Andalucía una de las pocas comunidades que lo tiene establecido. Aunque los
5 primeros convenios entraron en vigor en el curso 2007/08 en nueve comunidades, no todas han sus-
6 crito aún los mismos y las que lo han hecho se encuentran en diverso grado de cumplimiento, al no
7 haberse completado la gratuidad a todos los cursos. En el caso de Andalucía, este proceso se halla
8 concluido y desde el curso 2009/10 no se convocan ayudas para libros y material escolar, dado que
9 todo el alumnado se encuentra acogido al programa. La gratuidad, financiada conjuntamente por el
10 Ministerio de Educación y las Comunidades autónomas acogidas a los convenios correspondientes,
11 ha venido suponiendo una importante inversión, que en sus primeros años de implantación ascendió
12 en Andalucía a los 166 millones de euros. Durante el curso 2019/20 se ha producido un importante in-
13 cremento en esta financiación, tras el retroceso sufrido el curso anterior, situándose en torno a los 92
14 millones de euros (frente a los 39 millones del curso anterior). Este crecimiento se ha debido a una
15 importante incremento de la aportación realizada por la Consejería de Educación, pues si en el curso
16 anterior, algo más de 26 millones corrían a cargo de la Consejería de Educación y 13 eran sufragados
17 por el Ministerio, en el presente curso las cifras se sitúan en 78 y 14 millones respectivamente. El
18 número de beneficiarios ha venido oscilando en torno a los 900.000 alumnos y alumnas, alcanzándose
19 se en el curso 2019/20 la cifra de 948.065, todos ellos comprendidos en las etapas de Educación Pri-
20 maria y ESO. Aunque a lo largo de los últimos cursos algunas otras comunidades se han venido in-
21 corporando a este sistema de financiación, el peso de la comunidad autónoma de Andalucía sigue
22 siendo preponderante debido al volumen de alumnado atendido y a los recursos invertidos. En el año

1 escolar objeto de este informe, el 30,9% de los alumnos de toda España acogidos a la gratuidad de li-
2 bros y material escolar eran de origen andaluz. [vid. Anexo 4: cuadro 4.42]

3 4.4.6. Financiación y equidad

4

5 A partir de todo lo expuesto anteriormente y en aras a proporcionar una visión conjunta del sistema de
6 becas, ayudas al estudio y programas gratuidad, podemos establecer una serie de conclusiones:

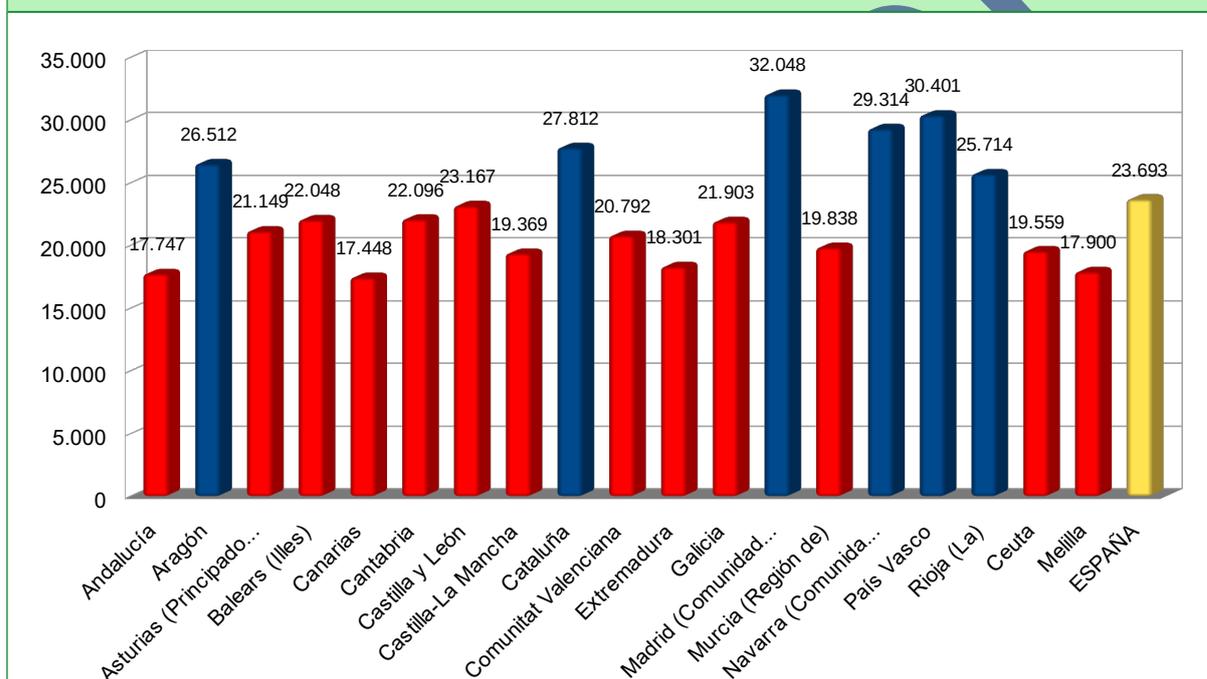
- 7 - El alumnado no universitario que cursa sus estudios en centros educativos de Andalucía es un
8 importante receptor de becas y ayudas financiadas con cargo a los presupuestos generales del
9 Estado. Durante el curso 2019/20, el 30,1% de los importes financiados por el Ministerio de Edu-
10 cación se destinaban a becarios y perceptores matriculados en Andalucía, sin que existan dife-
11 rencias apreciables con el ejercicio anterior. Tal proporción supera en más de diez puntos la parti-
12 cipación del alumnado andaluz en el conjunto de España (19,5%), no existiendo otra comunidad
13 autónoma que reciba tal volumen de fondos, pero tampoco ninguna otra que cuente con un por-
14 centaje tan alto de alumnado.
- 15 - Tales asimetrías están lógicamente relacionadas con la distribución territorial de la renta en Espa-
16 ña. Dado que la adjudicación de tales becas se realiza en función de los niveles de renta familia-
17 res, es lógico que así ocurra y, desde esta perspectiva, la convocatoria general de becas constitu-
18 ye un mecanismo de compensación educativa, tanto a nivel social como territorial, resultando co-
19 herente con los propios objetivos de la convocatoria que las Comunidades de más baja renta se
20 correspondan con las receptoras mayoritarias de becas. En el caso de Andalucía, el PIB per cápita
21 es uno de los más bajos de España (74,9% de la media española), ocupando en 2020 el penúl-
22 timo lugar, solo por delante de Canarias. A lo largo de los últimos años la renta por habitante en
23 Andalucía se ha mantenido establemente en el 74% de la media española, lo que justificaría el
24 plus de financiación externa vía becas y ayudas al estudio por parte del Ministerio de Educación.
25 En todo caso, estas partidas no se asignan globalmente a las comunidades, sino directamente a
26 los beneficiarios que cumplen ciertas condiciones, con independencia de donde residan.
- 27 - Si tales transferencias están vinculadas a la renta regional y responden a la caracterización so-
28 cioeconómica de la Comunidad, la financiación adicional que suministra la Junta de Andalucía sí
29 constituye, en cambio, una opción de política educativa. A este respecto, hay que valorar el im-
30 portante esfuerzo de financiación que asume la Consejería de Educación, materializado en el cur-
31 so 2019/20 en 121,4 millones de euros, que suponen el 22,2% de los importes totales del sistema
32 aportados por el conjunto de las comunidades autónomas. Merced a ello, Andalucía invierte una
33 media de 75 euros anuales por alumno y alumna escolarizados, cuando la media española es de
34 66 euros. Sin duda, la combinación y complementariedad de las transferencias externas con una
35 decidida política de inversión por parte de la Administración educativa autonómica constituye un
36 eficaz mecanismo para la compensación de desigualdades. Por tanto, la aportación que el Go-
37 bierno de España destina a materializar el principio de equidad en la educación garantizan un im-

1 portante grado de cobertura, pero son las políticas educativas concretas de cada Comunidad au-
2 tónoma las que ayudan a perfilar y mejorar la aplicación de este principio.

3 - Si a estas aportaciones se suman las cantidades invertidas en los programas de gratuidad de li-
4 bros y material escolar, la contribución del Ministerio a la población escolar andaluza asciende le-
5 vemente, hasta situarse en el 30,5%; también crece la autofinanciación, alcanzando un 27,6% del
6 total español y sigue siendo la más alta de todas las comunidades. En virtud de ello, el montante
7 de la inversión directa andaluza se sitúa en 124 euros por alumno matriculado, siendo la media
8 del resto de las comunidades de 88 euros. Se trata de uno de los niveles de cobertura más alto
9 de toda España, solo superado por el País Vasco (149 euros).

10 [vid. Anexo 4: cuadro 4.43]

4.43- PIB PER CÁPITA 2020



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de becas y ayudas al estudio. Alumnado matriculado. Resultados detallados. Curso 2019-2020. Elaboración propia.

11 4.5. LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS COMO INSTRUMENTOS 12 DE COMPENSACIÓN

13 Las Administraciones educativas están obligadas a garantizar a todos los alumnos y alumnas de las
14 etapas obligatorias un puesto escolar gratuito en su localidad de residencia, de tal modo que la esco-
15 larización en un municipio distinto al que habita constituya una medida excepcional. En caso de darse
16 tal supuesto, la Administración educativa ha de prestar de forma gratuita los servicios de transporte,
17 comedor o, en su caso, residencia. Abordados desde esta perspectiva, algunos de los servicios com-
18 plementarios constituyen también instrumentos de compensación educativa, con independencia de
19 que puedan ser utilizados complementariamente por parte de segmentos de alumnado que los requie-

1 re por otras razones. Este es el caso del comedor o del transporte escolar, que vienen siendo cada
2 vez más demandados por las nuevas estructuras familiares propias del medio urbano y, como tales,
3 pueden considerarse también un factor más de calidad en el servicio educativo. Estos otros usuarios
4 contribuyen a dar a los comedores y al transporte escolar una funcionalidad que va más allá del obje-
5 tivo compensatorio que tuvieron en su origen, ayudando hoy a conciliar la vida familiar y profesional
6 de muchas familias. Orientado a este último objetivo, el Plan de apertura de centros ha propiciado a lo
7 largo de la última década la aparición de nuevos servicios complementarios, como es el caso del aula
8 matinal y las actividades extraescolares.

9 La Consejería de Educación ha contemplado estos servicios complementarios también en el contexto
10 de la Ley de Solidaridad en la Educación y desarrollado en detalle en la normativa correspondiente.
11 En dicha ley se consideran los servicios complementarios como herramientas de compensación edu-
12 cativa orientadas a garantizar la adecuada escolarización de aquel alumnado que se encuentra en
13 condiciones sociales desfavorecidas. En consonancia con ello, el Plan para fomentar la igualdad de
14 derechos en educación (2001) incluyó algunas medidas complementarias, tales como la ampliación
15 del servicio de comedor escolar a los centros acogidos al Plan de Apoyo a Centros docentes de Zo-
16 nas de Actuación Educativa Preferente, así como a otros centros ubicados en zonas social, económi-
17 ca y culturalmente desfavorecidas. También contemplaba la adecuación del servicio de residencia es-
18 colar, de modo que pudiera facilitarse su uso por parte de alumnado de enseñanzas postobligatorias
19 con oferta menos generalizada o más concentrada territorialmente, tal y como ocurre con determina-
20 dos Ciclos Formativos de FP.

21 Con posterioridad a esta normativa y desde una óptica complementaria, el Decreto 137/2002, de 30
22 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, y el Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de
23 las medidas de apoyo a las familias andaluzas, contemplaban el establecimiento de un conjunto de
24 servicios y ayudas para reducir la sobrecarga familiar que recae sobre las mujeres, de forma que pue-
25 dan afrontar de forma igualitaria su proyecto de desarrollo personal y profesional. Entre ellas, desta-
26 can las relativas a la organización del servicio de comedor escolar. Por su parte, el Decreto 167/2003,
27 por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesi-
28 dades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, hace de nuevo refe-
29 rencia expresa a estos servicios en el marco de las actuaciones orientadas a zonas urbanas con es-
30 pecial problemática sociocultural, zonas rurales y familias temporeras o itinerantes, impulsando la im-
31 plantación de comedores escolares de centro o zona. En las políticas de compensación educativa
32 orientadas al medio rural, existe el compromiso de tener en cuenta en la planificación del transporte y
33 comedor escolar la existencia de alumnado residente en el medio rural que requiera los citados servi-
34 cios. Asimismo, se garantiza una plaza gratuita de residencia escolar o escuela hogar para aquel
35 alumnado en edad de escolaridad obligatoria que, por razones de lejanía del lugar de residencia, no
36 pueda escolarizarse en un centro docente cercano.

37 Más recientemente, la Ley Orgánica de Educación y la LOMCE se hacen eco de la doble dimensión
38 de los servicios complementarios al señalar en su artículo 112 que “las Administraciones educativas
39 potenciarán que los centros públicos puedan ofrecer actividades y servicios complementarios a fin de

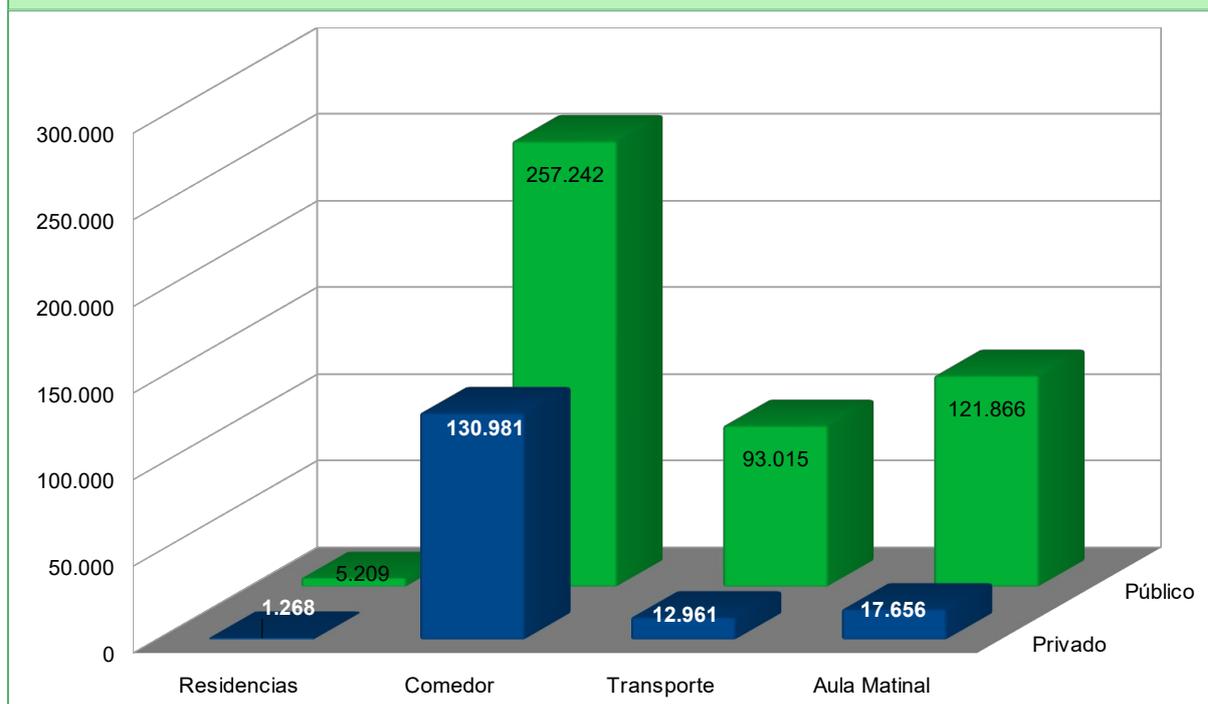
1 favorecer que amplíen su oferta educativa para atender las nuevas demandas sociales, así como que
2 puedan disponer de los medios adecuados, particularmente de aquellos centros que atiendan a una
3 elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”. Por su parte, la Ley de
4 Educación de Andalucía ha impulsado el principio de equidad al ampliar y facilitar el uso de muchos
5 de estos servicios más allá de sus clientelas tradicionales. Tales modificaciones han supuesto la reor-
6 denación de algunos de estos servicios a lo largo de los últimos años, expresa, entre otros, en el De-
7 creto 54/2012, de 6 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Residencias Es-
8 colares de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como en el Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el
9 que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraes-
10 colares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autó-
11 noma de Andalucía fuera del horario escolar. En este último caso, se trata de un texto aplicable a los
12 centros docentes de titularidad pública, que unifica todas las disposiciones que son aplicables a los
13 servicios complementarios de la enseñanza, al tiempo que amplía el horario, tanto para la prestación
14 de estos servicios como para el uso de las instalaciones de los centros docentes fuera del horario es-
15 colar para el desarrollo de otras actividades de carácter complementario o extraescolar, según el pro-
16 yecto presentado por el propio centro, por una asociación de madres y padres del mismo, por entida-
17 des locales o por otras entidades sin ánimo de lucro.

18 La incidencia social de tales servicios queda patente en el importante volumen de usuarios que atien-
19 den. De acuerdo con los datos suministrados por el Ministerio y la Consejería de Educación¹⁰, durante
20 el curso 2019/20 en torno a 388.000 alumnos y alumnas hicieron uso del servicio de comedor escolar,
21 suponiendo el 24% de la población escolar de enseñanzas de Régimen General. Más de 105.000 fue-
22 ron los usuarios del transporte escolar, equivalentes al 6,5% del alumnado matriculado. Por su parte,
23 el aula matinal experimentó un gran crecimiento de usuarios con respecto al curso anterior, dando
24 servicio a algo más de 139.500 personas (8,6%). En cuanto a las residencias y escuelas-hogar, se
25 mueven en unas cifras mucho más discretas debido a que cuentan con una finalidad muy específica,
26 ascendiendo los usuarios durante el curso 2019/20 a 6.375 alumnos y alumnas. La variación intera-
27 nual experimentada entre los usuarios de comedor fue del 4,4%, constituyendo el segundo servicio
28 con mayor expansión entre ambos cursos, solo superado por el aula matinal, que experimentó un cre-
29 cimiento del 5,2% (una evolución más discreta que la del curso anterior). Por su parte, los usuarios de
30 transporte, así como los que hacen uso de residencias escolares y escuelas-hogar han permanecido
31 prácticamente estables. Buena parte del alumnado que hace uso de estos servicios se encuentra es-
32 colarizado en centros públicos, ascendiendo en el caso de los comedores al 66,3% del total; una par-
33 ticipación que se eleva hasta niveles cercanos al 90% en los casos del transporte del aula matinal, en
34 contraste con la media del resto de las CC.AA, donde los centros públicos acogen al 52,3% de los co-
35 mensales, al 75,6% de los usuarios de transporte y al 48,9% del alumnado que usa el aula matinal.

36 [vid. Anexo 4: cuadros 4.44 y 4.45]

1 ¹⁰Entre una y otra fuente existen mínimas variaciones, las más significativas en los datos relativos al servicio de transporte.

4.45- SERVICIOS COMPLEMENTARIOS EN CENTROS EDUCATIVOS. Curso 2019/20



Fuente: Consejería de Educación y Deporte, Estadística de la Educación en Andalucía. Recursos y utilización: servicios complementarios.

1 Esta asimetría puede estar en parte motivada por el énfasis puesto por la administración educativa
2 andaluza en la implantación de determinados servicios asociados al Plan de Apoyo a las Familias,
3 como son el comedor escolar y el Aula Matinal, que han tenido una más intensa implantación en los
4 centros públicos. Aunque su crecimiento interanual es moderado durante los últimos cursos, ha de
5 considerarse tal progresión en el contexto de una red que ya es muy densa desde años atrás; en el
6 curso 2014/15 los centros públicos que contaban con uno o más servicios autorizados se elevaban a
7 2.292, habiéndose incrementado, según los datos recogidos en la publicación *Datos y cifras de la*
8 *Educación en Andalucía, curso 2019/20*, hasta los 2.458 en el curso presente. Entre ellos, son los
9 que prestan servicio de comedor escolar los que más han aumentado en este periodo, pasando de
10 1.861 a 1.994, si bien el grado de cobertura es mayor en el servicio de Aula Matinal, que abarcaría en
11 torno al 77% de los centros, en tanto que el comedor escolar ofrece una cobertura del 66% y las acti-
12 vidades extraescolares del 67%¹¹.

13 En efecto, la red de centros públicos autorizados y en funcionamiento durante el curso 2019/20 incluía
14 un total de 2.239 instalaciones educativas, de las que 1.965 contaban con uno o más servicios en el
15 propio centro y 274 suministraban servicios en un centro próximo. El comedor escolar era el más ex-
16 tendido, alcanzando a 1.908 centros, de los que 266 lo suministraban en instalaciones de un centro
17 próximo. Las actividades extraescolares se impartían en 1.655 y el aula matinal se ofertaba en 1.459.
18 Debido a la naturaleza de algunos de estos servicios y su potencial clientela, su implantación priorita-
19 ria se centra en los colegios de E. Infantil 2º ciclo y Primaria. Como es lógico, todos los que cuentan

1 ¹¹ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE, *La Educación en Andalucía: Datos y cifras curso 2019/20*, pág. 24. Es posible que los datos
2 insertos en esta publicación se correspondan con la totalidad de los centros sostenidos con fondos públicos y no exclusivamente con los centros
3 de titularidad pública, dado que los datos no son coincidentes con los que se expresan en el cuadro adjunto, correspondientes a los centros
4 autorizados para el curso 2018/19.

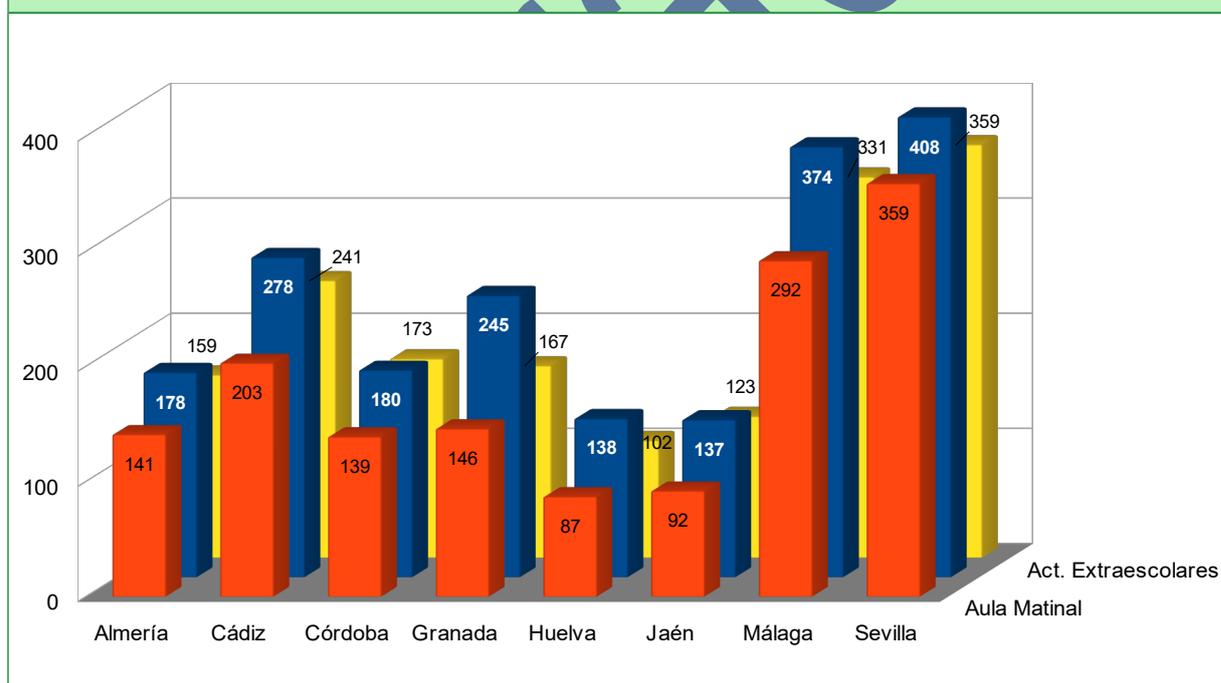
1 con Aula Matinal corresponden a estas etapas, con la sola excepción de un centro específico de E.
2 Especial y 57 Escuelas Infantiles que atienden al primer ciclo de la etapa. La distribución del comedor
3 escolar es, por el contrario, más diversa, si bien los centros de Primaria (CEIP, CPR) alojan el 80% de
4 los existentes; en cualquier caso, son numerosos los centros de primer ciclo de Infantil, residencias
5 escolares e IES que cuentan con él. La apertura de centros fuera del horario escolar para la realiza-
6 ción de actividades extraescolares afecta igualmente a los centros de Primaria mayoritariamente
7 (87,6%), si bien es el servicio que cuenta con mayor número de IES adscritos, ascendiendo al menos
8 a 133 centros.

9 Dicha red alcanza al 60,1% de los centros educativos de E. de Régimen General existentes en Anda-
10 lucía, si bien su distribución provincial se mueve entre un máximo del 67,3% en Málaga y un mínimo
11 del 47,4% en Jaén. Tales densidades, no obstante, son meramente aproximativas, dada la gran diver-
12 sidad de los centros en cuanto a dimensiones. Mucho más aproximada resulta su ratio de utilización
13 entre la población escolar respectiva de cada provincia, que se detalla más adelante para algunos de
14 los servicios más masivos. En cualquier caso, viene a corroborar la existencia de una mayor densidad
15 en aquellas provincias que cuentan con mayores concentraciones urbanas.

16

17 [vid. Anexo 4: cuadro 4.46]

4.46- CENTROS DOCENTES PÚBLICOS QUE TIENEN AUTORIZADOS Y EN FUNCIONAMIENTO LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS. Curso 2019/20



Fuente: Resolución de 25 de febrero de 2019, de la Dirección General de Planificación y Centros, por la que se actualizan los centros docentes públicos que tienen autorizados y en funcionamiento los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares. Elaboración propia.

18 En lo que se refiere a los niveles de implantación de los servicios complementarios más masivos y
19 tradicionales -comedor, transporte- en aquellas etapas educativas donde se concentran la mayor par-
20 te de los usuarios (Educación Infantil y Primaria), la situación de Andalucía muestra ciertas diferencias
21 respecto a la media española, entre las que cabe destacar las siguientes:

- 1 - El servicio de comedor acusa un nivel de implantación ligeramente más bajo en el conjunto de las
2 enseñanzas de Régimen General, ascendiendo a 240 comensales por cada mil alumnos y alum-
3 nas matriculados, siendo la media española de 272 y alcanzando la media del resto de comunida-
4 des 280. Este déficit viene dándose desde cursos atrás, sin embargo, es importante señalar que
5 pese a dicho déficit, el crecimiento interanual ha sido mayor (4,4%) al que se ha producido en el
6 resto de España (1,1%). En este curso escolar, el alumnado andaluz en E. de Régimen General
7 suponía el 19,4% del total español, en tanto que los usuarios de comedor ya superan el 17%. En
8 la Educación Infantil la ratio por cada mil alumnos y alumnas asciende a 531, superando la media
9 española (472). La ESO, por su parte, constituye la etapa donde la implantación es más débil,
10 suponiendo este alumnado solo el 4,6% de los comensales totales, cuando en el resto de las
11 CC.AA asciende hasta el 10,3% [vid. Anexo 4: cuadro 4.47]. El déficit de comensales que carac-
12 teriza a Andalucía viene motivado también por la menor implantación del servicio de comedor en
13 los centros privados; de hecho, la densidad de comensales en los centros públicos se mantiene
14 por encima de la media española en algunas etapas, mientras que en otras, el diferencial negati-
15 vo no alcanza unos valores especialmente altos; siendo del 3,1% en E. Primaria y 1,2% en ESO,
16 mientras que en E. Infantil, tales valores son superiores en Andalucía (6,1%). Tal déficit se acen-
17 túa en los centros privados, si bien actúa diferencialmente; mientras que en en E. Infantil la densi-
18 dad de comensales en los centros privados andaluces supera la media española, con un diferen-
19 cial positivo de 6,3%, en la ESO y particularmente en E. Primaria, el déficit multiplica varias veces
20 el propio de los centros públicos. Siendo de -12,4% en la ESO y -20,7% en Primaria. El hecho po-
21 siblemente esté relacionado con la implantación de este tipo de centros en áreas urbanas inter-
22 medias de Andalucía, donde no se hace necesario recurrir intensivamente al comedor, como tam-
23 poco al transporte escolar. [vid. Anexo 4: cuadro 4.50]
- 24 - El uso del transporte escolar también acusa un déficit similar respecto a la situación global espa-
25 ñola, aunque partiendo de unos niveles de intensidad del servicio lógicamente menores. Para el
26 conjunto de las enseñanzas de Régimen General, la ratio de utilización del transporte en los cen-
27 tros públicos de Andalucía se elevaba en el curso 2019/20 a 78 personas por cada mil alumnos y
28 alumnas, siendo la media española de 81. A diferencia del comedor, donde la utilización es de-
29 creciente conforme se avanza en las etapas educativas, las mayores densidades del transporte
30 se producen en la etapa de Secundaria, tanto en la modalidad obligatoria (ESO) como en las pos-
31 toobligatorias. Y es en estas últimas donde la utilización más intensiva del transporte por parte del
32 alumnado de Bachillerato y F. Profesional en Andalucía compensa los déficits que con respecto a
33 la media española se producen en el resto de las enseñanzas, particularmente en E. Infantil don-
34 de solo 29 de cada 1.000 alumnos y alumnas hacen uso del transporte en los centros públicos,
35 frente a 42 de media en el resto de las comunidades [vid. Anexo 4: cuadro 4.48]. A diferencia del
36 comedor escolar, los déficits observables no son tan intensos y afectan tanto a centros públicos
37 como privados. [vid. Anexo 4: cuadro 4.50]
- 38 - Las Residencias escolares y Escuelas-Hogar cuentan con una mayor implantación en Andalucía,
39 que recoge casi el 50% del total de alumnado español que hace uso de este servicio. La distribu-

1 ción de este alumnado entre las diferentes etapas educativas es muy similar a la española, produ-
2 ciéndose las mayores densidades en las modalidades postobligatorias de la ESO. Asimismo, su
3 distribución provincial muestra que tienen una mayor implantación en zonas con una mayor dis-
4 persión municipal y demográfica, como es el caso de Granada. [vid. Anexo 4: cuadro 4.49]

5 **4.5.1. Comedor escolar**

6 El comedor escolar constituye tanto un instrumento de compensación como un recurso de calidad del
7 sistema educativo, dada su contribución a la conciliación laboral y familiar. Se ofrece a todo el alum-
8 nado de los centros que lo tienen autorizado, ya sea por necesidades de escolarización o porque la
9 comunidad educativa del centro decida su implantación. El Consejo Escolar de centro constituye el
10 eje sobre el que se estructura este servicio; sus atribuciones van desde respaldar la solicitud para su
11 implantación hasta velar por el cumplimiento de las normas sobre sanidad e higiene, pasando por la
12 aprobación de los menús, el presupuesto y actividades, los criterios de admisión de alumnado y las
13 propuestas de ayudas a los alumnos y alumnas comensales. Para facilitar su funcionamiento y ges-
14 tión se pueden adoptar diversas modalidades, ya sea mediante gestión directa con personal propio, a
15 través de la Agencia Pública Andaluza de Educación o mediante la formalización de convenios con
16 AMPA y Corporaciones Locales. Un ejemplo de ello son los centros que imparten el primer ciclo de E.
17 Infantil; de los 2.281 existentes en Andalucía durante el curso 2019/20, un 95% lo tienen implantado;
18 de ellos, en torno a un 40% cuenta con instalaciones de cocina en el propio centro y un 58% recurre a
19 una empresa de servicios, en tanto que solo en el 1,5% de los centros la comida es aportada por los
20 padres; estas cifras son similares a la media española, si bien hay diferencias en la distribución, pues
21 mientras que en Andalucía se recurre con más intensidad a la externalización mediante el recurso a
22 empresas de servicios, en España se impone la modalidad de cocina en el propio centro.¹²

23 El mantenimiento y reforzamiento de su carácter compensador se ejercita mediante la gratuidad y las
24 ayudas específicas para sufragarlo, estableciendo bonificaciones sobre el precio por cubierto para el
25 alumnado procedente de familias que no superen determinados niveles de renta. En los centros do-
26 centes públicos en los que se autorice el servicio, la prestación del mismo queda garantizada para el
27 alumnado en los siguientes casos:

- 28 a) Cuando el alumno o la alumna esté obligado a desplazarse fuera de su localidad de residen-
29 cia por inexistencia en la misma de la etapa educativa correspondiente, tenga jornada escolar
30 de mañana y tarde y no disponga del servicio de transporte al mediodía o cuando teniendo
31 solo jornada lectiva de mañana, su incorporación al vehículo autorizado para dicho servicio
32 solo pudiera tener lugar transcurrido un plazo de treinta minutos desde la finalización del ho-
33 rario lectivo.
- 34 b) Cuando el alumno o la alumna se encuentre en situación de dificultad social extrema o riesgo
35 de exclusión o bajo la tutela o guarda de la Administración de la Junta de Andalucía, o cuan-

1 ¹² Vid. MEYFP, ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS / CENTROS Y SERVICIOS EDUCATIVOS / CURSO 2018-2019, 6. Centros de E. Infantil
2 Primer ciclo: Servicio de cocina del centro por comunidad autónoma/provincia, titularidad del centro y tipo de servicio.

- 1 do sea hijo o hija de mujeres atendidas en centros de acogida para mujeres víctimas de la
2 violencia de género, y para las víctimas del terrorismo
- 3 c) Cuando quienes ostenten la guarda y custodia del alumno o alumna realicen una actividad la-
4 boral o profesional remunerada que justifique la imposibilidad de atenderlo en el horario esta-
5 blecido para la prestación del servicio.
- 6 d) Cuando quienes ostenten la guarda y custodia del alumno o alumna se encuentren en situa-
7 ción de dependencia¹³.

8 Del mismo modo, existen convocatorias específicas de subvenciones dirigidas a centros docentes pri-
9 vados sostenidos con fondos públicos y que cuentan con alumnado de E. Especial o incluidos en pla-
10 nes de compensación educativa¹⁴.

11 Además de ello, el servicio de comedor ha sido puntualmente utilizado en el marco de las medidas
12 extraordinarias y urgentes para la inclusión social programadas con motivo de la crisis económica. A
13 finales del curso 2012/13, el Gobierno andaluz aprobó el Decreto-ley 7/2013 de medidas extraordina-
14 rias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía, continuado mediante el Decreto-
15 ley 8/2014, de 10 de junio, de medidas extraordinarias y urgentes para la inclusión social a través del
16 empleo y el fomento de la solidaridad en Andalucía, mediante los cuales, entre otras medidas, se pre-
17 tendía garantizar tres comidas diarias a los niños y niñas de familias sin recursos económicos. La eje-
18 cución del plan se inició en junio de 2013, correspondiendo a la Consejería de Educación atender a
19 los alumnos y alumnas en esta situación mediante la red de comedores escolares. En Andalucía en el
20 presente curso son alrededor de 207.000 los usuarios de comedor autorizados y un total de 1.994
21 centros públicos ofrecieron este servicio, de los cuales 1.354 comedores fueron gestionados por la
22 Agencia de Educación a través de contratos con empresas de restauración colectiva, lo que represen-
23 ta el 67,9% del total de centros que lo ofertan.

24 Sin perder su carácter de servicio que ha contribuido históricamente a impulsar el principio de igual-
25 dad y solidaridad en el ejercicio del derecho a la educación, en la actualidad es algo más que un ins-
26 trumento compensador, puesto que la población escolar que hace uso del mismo es mucho más am-
27 plia y plural. De ahí su inclusión en el Plan de apertura de centros y su consideración como una medi-
28 da más de apoyo a las familias. Como se ha comentado en anteriores informes, el Plan de Apertura
29 impulsó en su día la puesta en marcha del servicio en muchos centros que hasta el momento no con-
30 taban con él, permitiendo un notable incremento del volumen de alumnado. Vista esta evolución con
31 una cierta perspectiva, se evidencia la magnitud de los cambios operados: si en el curso 2007/08 el
32 total de comensales existentes en los centros públicos y en todos los niveles educativos ascendía a
33 unas 146.000 personas, en el año 2010/11 se habían incrementado ya hasta los 221.867. Esta diná-
34 mica de crecimiento se ha mantenido en el tiempo, si bien con un ritmo más pausado, dado que los
35 niveles de cobertura se han acercado a la demanda potencial existente en los centros públicos. En el

1 ¹³ Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades
2 extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario
3 escolar.

4 ¹⁴Vid. RESOLUCIÓN de 19 de diciembre de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la
5 que se conceden subvenciones en régimen de concurrencia competitiva a centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma de
6 Andalucía, para facilitar la permanencia en el sistema educativo, mediante la prestación del servicio de comedor escolar para alumnado
7 escolarizados en estos centros. A raíz de dicha convocatoria se concedieron subvenciones por valor de 2.000.000 euros a 35 centros educativos,
8 afectando a 2.550 alumnos y alumnas.

1 curso 2013/14 se superaron los 268.000 comensales y en el año 2019/20 los 4.351 centros que lo
2 tienen implantado atienden a algo más de 388.000 alumnos y alumnas, de los que un 66% se en-
3 cuentran escolarizados en centros de titularidad pública, proporción que se asemeja a la que es pro-
4 pia de la escolarización.

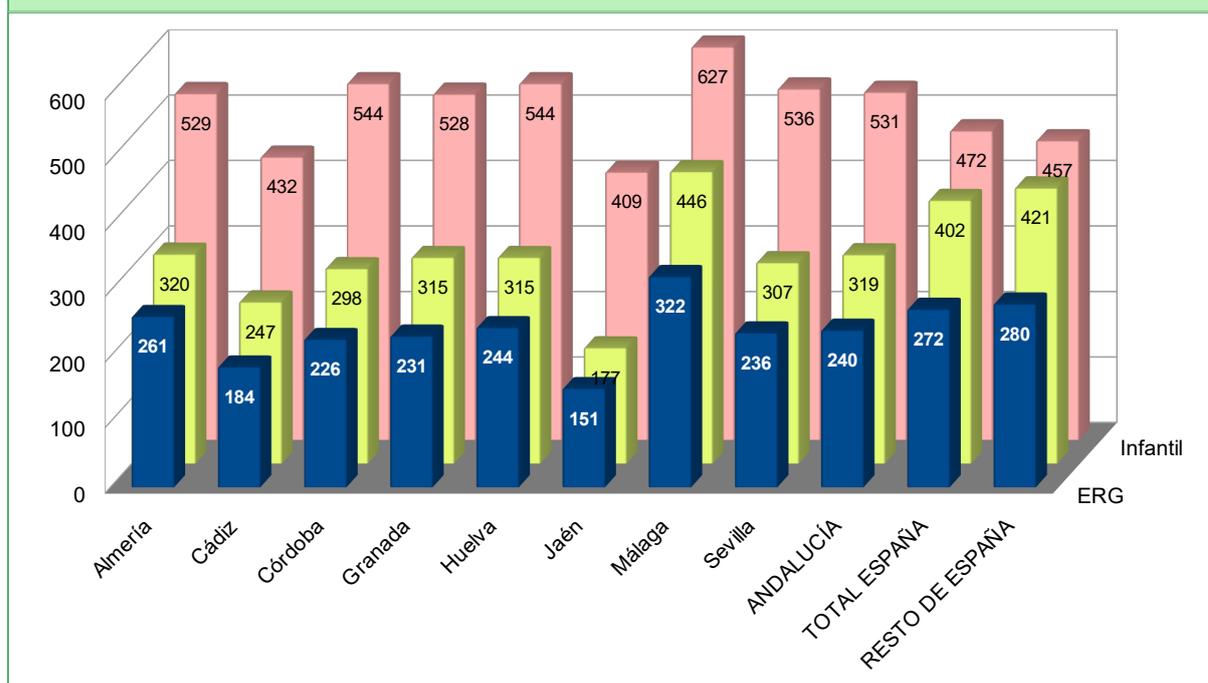
5 Otro vector que ha impulsado el crecimiento reciente de los comensales ha sido la generalización del
6 comedor en el primer ciclo de Educación Infantil y, particularmente, en los centros privados¹⁵. Los co-
7 mensales escolarizados en ese ciclo suponían en el curso 2019/20 el 23,8% del total de usuarios del
8 servicio y los centros especializados en el primer ciclo de la Educación Infantil que contaban con co-
9 medor ascendían a 2.174, suponiendo un 50% del total de centros educativos con dicho servicio, dis-
10 cordancia esta que viene justificada por las menores dimensiones y densidad de alumnado con que
11 cuentan tales centros. De ellos, solo el 31% de los centros eran de titularidad pública, si bien daban
12 servicio al 38,1% del alumnado que hace uso del comedor escolar en esta etapa [vid. Anexo 4: cua-
13 dro 4.45].

14 Existen, no obstante, variaciones provinciales significativas en lo relativo a su implantación y densi-
15 dad. Si en el conjunto de las enseñanzas de Régimen General la ratio de comensales en Andalucía
16 alcanza las 240 personas por cada 1.000 alumnas y alumnos matriculados, en la provincia de Málaga
17 se alcanza un máximo de 322, ratio que supera ampliamente incluso la media española, en contraste
18 con los mínimos de Jaén (151) y Cádiz (184). Esta asimetría se mantiene en las etapas donde se
19 hace mayor uso del comedor, aunque las densidades provinciales aumentan correlativamente; así,
20 por ejemplo, en E. Infantil, algo más de la mitad de las alumnas y alumnos malagueñas hacen uso de
21 este servicio (627), ratio que desciende a 409 en Jaén.

22 [vid. Anexo 4: cuadro 4.47]

1 ¹⁵Resolución de 19 de febrero de 2019, de la Dirección General de Planificación y Centros, por la que se publica la relación de centros educativos
2 específicos de primer ciclo de educación infantil, que no son titularidad de la Junta de Andalucía, que se adhieren al «Programa de ayuda a las
3 familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía» a partir del curso 2019-2020.

4.47- ALUMNADO USUARIO DE COMEDOR ESCOLAR. Comensales por mil alumnos de la etapa. Curso 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no universitarias – Resultados Detallados – Curso 2019/20.

1 La estrecha vinculación que ha tenido la extensión del servicio de comedor escolar con los planes de
 2 apoyo a las familias y de apertura de centros ha determinado una particular estructura en cuanto a la
 3 gestión, de tal modo que en una parte de los centros públicos esté encomendado a la Agencia Públi-
 4 ca Andaluza de Educación (APAE). La Consejería de Educación y Deporte financia tales actuaciones
 5 a través de la Agencia, que recibe las correspondientes transferencias económicas y se encarga, en
 6 el caso concreto del comedor escolar, de contratar el servicio para los centros docentes que tiene en-
 7 comendados, incluyendo la presencia de monitores para atender a los escolares (un monitor por cada
 8 15 comensales en Educación Infantil de segundo ciclo, uno por cada 25 en Educación Primaria y uno
 9 por cada 35 en E. Secundaria Obligatoria). Desde su implantación y hasta el curso 2016/17 esta acti-
 10 vidad había experimentado un crecimiento continuado, tanto en lo económico como en la red de aten-
 11 ción y alumnado atendido, si bien con tendencia a estabilizarse. De acuerdo con las memorias de ac-
 12 tividades publicadas por la Agencia¹⁶, en el año 2019/20 en Andalucía fueron más de 200.000 los
 13 alumnos y alumnas atendidos y 1.354 los centros gestionados directamente por la Agencia, crecien-
 14 do ligeramente con respecto al curso anterior. En cuanto al presupuesto del servicio ha disminuido li-
 15 geramente con respecto al curso anterior, situándose en torno a los 52,5 millones de euros.

16 De cara al curso 2020/21, en junio de 2020 se llevó a cabo la licitación de un programa piloto para la
 17 transformación de 75 comedores de colegios públicos de infantil y primaria de cocina transportada a
 18 la modalidad de cocina in situ, por un importe de 23,5 millones de euros. Se trata de pasar de un mo-
 19 delo de elaboración de las comidas en una cocina central externa y su posterior transporte al centro, a
 20 otro en que la elaboración diaria de los menús se realiza en las propias instalaciones del colegio. Para
 21 este programa piloto se seleccionaron centros con al menos 150 comensales y que dispusieran de un

1 ¹⁶ Agencia Pública Andaluza de Educación, *Memoria de actividades* (cursos 2013/2014 a 2019/20).

1 espacio de office de al menos 30 metros cuadrados para la instalación del nuevo equipamiento. En
2 cursos posteriores, y en función de los resultados obtenidos, se continuará con esta transformación
3 progresiva a fin de mejorar la calidad del servicio que se presta a los niños y niñas.

4 **4.5.2. Transporte escolar**

5 El objeto del transporte escolar es facilitar el desplazamiento del alumnado desde su localidad de resi-
6 dencia al centro propuesto por la Administración educativa. La Ley de Educación de Andalucía dispo-
7 ne que, aunque la prestación del servicio complementario de transporte escolar será gratuita para el
8 alumnado que curse la enseñanza básica y esté obligado a desplazarse fuera de su localidad de resi-
9 dencia por inexistencia en la misma de la etapa educativa correspondiente, la Administración educati-
10 va debe determinar las condiciones para extender este derecho al alumnado escolarizado en el se-
11 gundo ciclo de la Educación Infantil y en las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

12 En cumplimiento de la Ley y mediante Acuerdo de Consejo de Gobierno de 1 de julio de 2008 se im-
13 plantó la prestación gratuita a aquel alumnado de Bachillerato y Formación Profesional Inicial obligado
14 a desplazarse fuera de su localidad de residencia, tendiendo con ello a avanzar en el principio de
15 equidad y favorecer el aumento de las tasas de escolarización en las enseñanzas postobligatorias.
16 Para su traslado, podría ampliarse el número de plazas disponibles en rutas de transporte escolar ya
17 existentes o en los servicios de transporte público regular de viajeros de uso general, modificar rutas
18 establecidas para recoger o dejar al alumnado que se incorpora al servicio o crear rutas nuevas. Al
19 mismo tiempo, se concedían ayudas individualizadas en aquellos casos de alumnado que desee cur-
20 sar el Bachillerato de artes o ciclos formativos de Formación Profesional inicial que, por su especifici-
21 dad y dificultad de generalización, se encuentren implantados en centros docentes públicos alejados
22 de su localidad de origen y no sea posible establecer rutas de transporte o prestar el servicio median-
23 te la reserva de plazas en servicios de transporte público regular de viajeros de uso general.

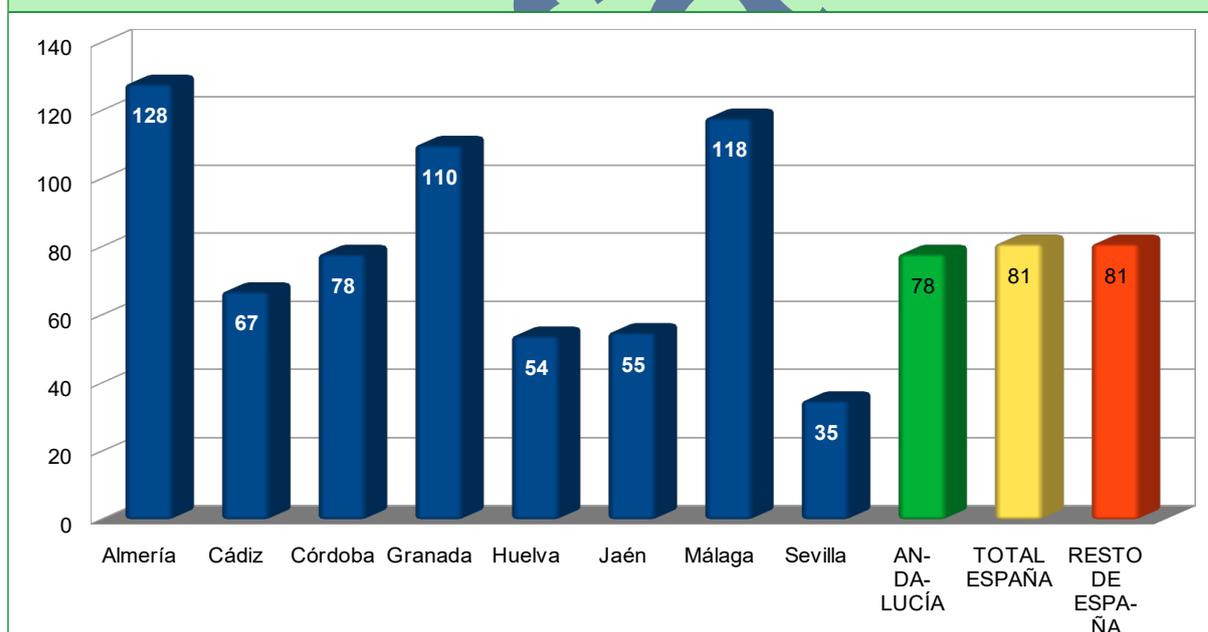
24 Además de ello, a partir del curso 2009/10 entró en vigor el Decreto 287/2009, de 30 de junio, que re-
25 gula la prestación gratuita del servicio complementario del transporte escolar. Su principal novedad
26 fue la extensión de la gratuidad al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, de Educación
27 Especial y de los centros privados concertados.

28 La traducción cuantitativa de estas sucesivas ampliaciones fue un notable crecimiento de los usuarios
29 en los primeros años de implantación -cursos 2007/08 a 2010/11- pasando de 58.000 a 86.000 perso-
30 nas respectivamente. En los siguientes cursos, una vez alcanzando el umbral de usuarios potencia-
31 les, el crecimiento se suavizó e incluso se ha detenido. Durante el curso 2013/14 ascendieron a
32 90.763 los alumnos y alumnas que hicieron uso de este servicio, abarcando a 1.212 centros sosteni-
33 dos con fondos públicos, una cifra que siguió creciendo hasta situarse en el curso 2019/20 en
34 105.692 los alumnos y alumnas que hacen uso del mismo, de los que 92.731 se hallan escolarizados
35 en centros públicos y los 12.961 restantes en centros privados, abarcando a un total de 1.439 centros
36 educativos.

1 La composición por etapas de enseñanza difiere, como ya se ha señalado, de la que es propia del
 2 resto de España, fundamentalmente por el mayor uso que hace del transporte el alumnado de ense-
 3 ñanzas postobligatorias, lo que está relacionado con las medidas de gratuidad ya comentadas. El
 4 alumnado de E. Infantil solo supone un 7,9% de los usuarios y cuenta con una débil implantación del
 5 servicio, que alcanza a 29 personas por cada mil alumnos matriculados en la etapa. Aunque esta ratio
 6 aumenta en la E. Primaria y E. Especial, no llega a alcanzar tampoco a más de 50 alumnos y alum-
 7 nas, suponiendo este alumnado el 26% de los usuarios totales. Tales ratios pueden indicar que en la
 8 Educación básica, al menos hasta el primer ciclo de la ESO, la red educativa andaluza cuenta con
 9 una implantación territorial suficiente como para no requerir grandes desplazamientos de alumnado,
 10 siendo a partir del segundo ciclo de la ESO y en las enseñanzas de Bachillerato y FP donde afloran
 11 estas necesidades, al existir en las zonas rurales numerosos centros que no cuentan con oferta edu-
 12 cativa en estos niveles. Es por ello que en la E. Secundaria Obligatoria la ratio alcanza sus niveles
 13 más altos (134), si bien se mantienen por debajo de la media española. Del mismo modo, entre el
 14 alumnado de Bachillerato y FP, el 11% del alumnado utiliza el transporte escolar, duplicando la media
 15 española, lo que parece indicar, al margen de las facilidades dadas por la Administración educativa,
 16 que las deficiencias de cobertura territorial de la red andaluza de estudios postobligatorios obligan a
 17 desplazar un gran volumen de alumnos, que supera las 25.000 personas.

18 [vid. Anexo 4: cuadro 4.48]

4.48- ALUMNADO USUARIO DE SERVICIO DE TRANSPORTE ESCOLAR EN CENTROS PÚBLICOS. Curso 2019/20



Fuente Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no Universitarias - Resultados detallados. Curso 2019/20. Elaboración propia.

19 Debido a la singularidad del servicio en cuanto al alumnado que lo requiere, así como a la propia con-
 20 figuración territorial de Andalucía, se producen importantes contrastes interprovinciales, al coexistir
 21 zonas de gran densidad urbana y territorios con un alto grado de diseminación rural. Tales diferencias
 22 afectan puntualmente a algunas provincias en las enseñanzas obligatorias y de un modo algo más
 23 generalizado a las etapas de Infantil, Bachillerato y Formación Profesional. La desigual distribución

1 provincial reproduce, en primer lugar, el contraste entre lo rural y lo urbano, como no podía ser de otro
2 modo, determinando que las mayores concentraciones de usuarios de transporte se den en aquellas
3 provincias que poseen un mayor grado de diseminación en sus núcleos de población como resultado
4 de su historia y orografía. En Almería, por ejemplo, la ratio por cada mil alumnos de Educación Infan-
5 til, Primaria y ESO escolarizados en centros públicos es de 59, 104 y 217 usuarios respectivamente,
6 muy superior a la media andaluza, que se situaba en el curso 2019/20 en 29, 49 y 134. Le siguen en
7 importancia Málaga, cuya ratio es 118 por mil para el conjunto de enseñanzas de Régimen General,
8 así como Granada (110), situándose el resto de las provincias por debajo de la media andaluza o en
9 valores próximos a la misma. La provincia con menor uso del transporte escolar es Sevilla, donde la
10 ratio no alcanza el 50% de la media andaluza; sin duda, en este caso coinciden una trama urbana
11 más densa y una oferta educativa más diversificada.

12 Como se ha comentado anteriormente, la APAE gestiona las rutas de transporte escolar que facilitan
13 la movilidad gratuita a aquellos alumnos y alumnas matriculados en centros educativos públicos y es-
14 tán obligados a desplazarse fuera de su localidad de residencia, así como al alumnado matriculado en
15 centros específicos de Educación Especial. El servicio, inicialmente centrado en la educación obliga-
16 toria, se extendió en el curso 2008/09 al Bachillerato y a la Formación Profesional y en el año 2009/10
17 al segundo ciclo de Infantil. En el curso 2013/14 se gestionaban más de 1.500 rutas que transporta-
18 ban a alrededor de 98.000 alumnos y alumnas correspondientes a 1.422 centros educativos, supo-
19 niendo una inversión de 81,5 millones de euros, a los que habrían de sumarse las ayudas individuali-
20 zadas. Este máximo no se ha vuelto a alcanzar, caracterizándose los cursos posteriores por un suave
21 descenso del gasto. En el curso 2019/20 la inversión se ha situado en 71,1 millones de euros, cuatro
22 millones menos que en el curso anterior. Por el contrario, se ha producido un incremento tanto del nú-
23 mero de usuarios (que ha pasado de 96.918 a 97.765), como del número de centros atendidos, que
24 asciende a 1.350 (seis más que el curso anterior). Parte del servicio es cofinanciado con el Fondo So-
25 cial Europeo (FSE) a través del Programa Operativo 2014-2020; en concreto, el FSE cofinancia las
26 rutas de transporte escolar en enseñanzas secundarias no obligatorias en zonas rurales, núcleos dis-
27 persos de población o en áreas aisladas donde no exista centro docente que imparta las enseñanzas
28 de Bachillerato o Ciclos Formativos de Formación Profesional, con objeto de reducir el abandono edu-
29 cativo temprano¹⁷.

30 **4.5.3. Residencias escolares y Escuelas Hogar**

31 El artículo 120.1 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece que
32 las residencias escolares son centros públicos que acogen en régimen de familia sustitutoria a aque-
33 llos alumnos y alumnas que cursan estudios postobligatorios fuera de su lugar de origen o a aquellos
34 otros de enseñanzas obligatorias cuyas situaciones personales o familiares así lo aconsejen.

35 Quizá con más énfasis que los otros recursos mencionados, los servicios de Residencia Escolar y Es-
36 cuela Hogar continúan siendo una actuación con objetivos plenamente compensatorios, al garantizar

1 ¹⁷ Agencia Pública Andaluza de Educación, *Memoria de Actividades: curso 2019/20*.

1 la escolarización obligatoria del alumnado cuando no es posible asegurarla, por razones geográficas
2 o socioeconómicas, a través de otros servicios, como el transporte escolar y comedor. Del mismo
3 modo, la Administración educativa subvenciona Escuelas Hogar y entidades de titularidad privada sin
4 ánimo de lucro, para facilitar la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo edu-
5 cativo. Además de ello, constituye un valioso recurso para aquellos alumnos y alumnas que cursan
6 estudios postobligatorios fuera de sus localidades de origen y necesitan hacer uso de estas instalacio-
7 nes. Así, las residencias han pasado de desempeñar exclusivamente una función compensadora e in-
8 tegradora a contar con cometidos adicionales que favorecen la igualdad de oportunidades y la equi-
9 dad en la educación, al posibilitar la atención de aquel alumnado que tiene dificultades para acceder a
10 determinados estudios, corrigiendo de este modo los déficits de oferta educativa en sus respectivas
11 localidades.

12 La mayor parte de sus usuarios proviene, pues, de núcleos de población muy diseminados o procede
13 de colectivos con problemáticas de tipo socio-familiar. No obstante, la tipología de destinatarios es
14 bastante más amplia, incluyendo una variada casuística, tal y como establece el Reglamento Orgáni-
15 co en vigor¹⁸: Alumnado que no pueda asistir diariamente a un centro público o privado concertado
16 que imparta las enseñanzas que desea cursar, por la lejanía de su domicilio y la imposibilidad de
17 prestación gratuita del servicio complementario de transporte escolar; pertenecientes a familias que,
18 por motivos de trabajo o en razón de su profesión, pasen largas temporadas fuera de su lugar de resi-
19 dencia; pertenecientes a familias que se encuentren en una situación de dificultad social extrema o en
20 riesgo de exclusión social, que repercuta gravemente en su escolarización; hijos e hijas de mujeres
21 atendidas en centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género; aquellos y aquellas
22 que necesiten ser residentes para compatibilizar los estudios de educación secundaria con las ense-
23 ñanzas profesionales de música o danza; o que para su progresión deportiva necesiten el acceso a
24 una residencia escolar para hacer compatible su escolarización con la práctica del deporte en el que
25 ha sido seleccionado por un club o entidad deportiva de superior categoría que participe en competi-
26 ciones oficiales.

27 Las residencias escolares están reguladas por el Decreto 54/2012, de 6 de marzo, por el que se
28 aprueba el Reglamento Orgánico de las Residencias Escolares de la Comunidad Autónoma de Anda-
29 lucía, vino a llenar este vacío, complementándose con la Orden de 11 de enero de 2013, por la que
30 se regula la organización y el funcionamiento de las residencias escolares, así como el horario de las
31 mismas, del alumnado y de las educadoras y educadores de actividades formativas y de ocio. El Re-
32 glamento Orgánico ha regulado determinados aspectos relacionados con el alumnado y las familias,
33 personal docente y de administración y servicios, así como la organización, funcionamiento y evalua-
34 ción de las residencias escolares, con el objetivo de impulsar su autonomía pedagógica, organizativa
35 y de gestión, profundizar en la cultura de la evaluación permanente y la rendición de cuentas, alcan-
36 zar la excelencia educativa, consolidar el principio de igualdad entre mujeres y hombres y procurar el
37 incremento de la calidad funcional y organizativa.

1 ¹⁸ Decreto 54/2012, de 6 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Residencias Escolares de la Comunidad Autónoma de
2 Andalucía, art. 82 (Texto consolidado, 2017).

1 Con respecto a las Escuelas Hogar, se convocan cada curso escolar subvenciones, en la modalidad
2 de concesión en régimen de concurrencia competitiva instrumentalizadas a través de convenios, con
3 Escuelas Hogar y Entidades de titularidad privada sin ánimo de lucro, para facilitar la escolarización
4 del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y para la realización de determinadas ac-
5 tuaciones de compensación educativa. Tales subvenciones tienen por objeto incentivar a Escuelas
6 Hogar y Entidades de titularidad privada sin ánimo de lucro para favorecer la inserción social y educa-
7 tiva¹⁹.

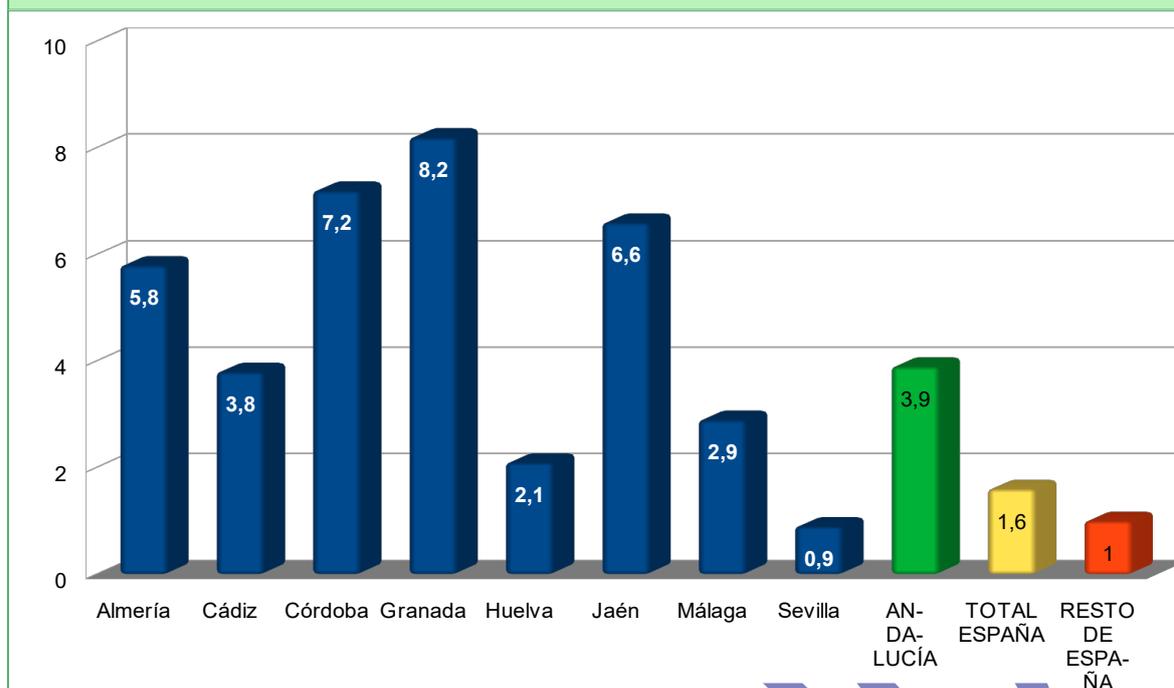
8 Ya sea de un modo directo o a través de convenios, la Administración educativa cuenta con una red
9 de 36 Residencias Escolares de titularidad pública y 26 Escuelas Hogar conveniadas (curso
10 2019/20)²⁰, no habiéndose producido cambios sustanciales en cuanto a centros y capacidad de admi-
11 sión en esta estructura a lo largo de los últimos años. La distribución provincial de las residencias es-
12 colares no es homogénea y responde tanto a la herencia constructiva de pasadas décadas como a
13 las demandas reales que se ejercen actualmente, localizándose el mayor número de centros en Gra-
14 nada (17), seguida de Jaén y Cádiz (11 y 10, respectivamente). Del mismo modo, destaca la mayor
15 densidad de escuelas hogar con las que cuentan las provincias de Granada y Jaén (11 y 6, respecti-
16 vamente). Con respecto al alumnado que hace uso de estas infraestructuras, de acuerdo con las es-
17 tadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2019/20 los
18 usuarios ascendían a 6.375 personas, disminuyendo ligeramente con respecto al curso anterior
19 (6.416). En cuanto a la distribución del alumnado en las diferentes etapas, podemos señalar lo si-
20 guiente: el alumnado de Educación Primaria y Educación Especial ha continuado descendiendo, has-
21 ta situarse en el 23,3%, mientras que el matriculado en ESO se ha mantenido prácticamente estable
22 en un 28,9%; siendo el alumnado que cursa Bachillerato o Formación Profesional y hace uso de estas
23 instalaciones el que más ha crecido con respecto al curso anterior, hasta suponer el 47,8%.

24 [vid. Anexo 4: cuadro 4.49]

1 ¹⁹ Vid. Resolución de 26 de febrero de 2019, de la Dirección General de Planificación y Centros, por la que se efectúa la convocatoria de subven-
2 ciones en régimen de concurrencia competitiva instrumentalizadas a través de convenios con Escuelas Hogar y Entidades de titularidad privada
3 sin ánimo de lucro, para facilitar la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y para la realización de determina-
4 das actuaciones de compensación educativa para el curso escolar 2019/20.

5 ²⁰ Vid. Orden de 10 de enero de 2019, por la que se convocan plazas de residencias escolares y escuelas-hogar para el curso escolar 2019/20,
6 anexos II y III (Listado provincializado de residencias escolares dependientes de la Consejería de Educación, de escuelas-hogar y entidades sin
7 ánimo de lucro, que ofertan plazas para el alumnado de enseñanza obligatoria y posteriores a la obligatoria).

4.49- SERVICIO DE RESIDENCIA ESCOLAR Y ESCUELA HOGAR. Curso 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias – Resultados detallados. Curso 2019/20. Elaboración propia.

1 4.5.4. Aula matinal

2 El Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, estableció en su día una amplia variedad de medidas dirigidas a facilitar la vida familiar y la integración de mujeres y hombres en la vida laboral en condiciones de igualdad. Dicho decreto fue ampliando progresivamente las medidas y en 2009 se aprobó el Decreto 59/2009, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril de apoyo a las familias andaluzas, y el Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. Algunas de las medidas orientadas al ámbito educativo se concretarían organizativamente en el denominado Plan de Apertura de Centros, orientado a promover que los centros educativos ofrezcan a su alumnado y a las familias una jornada escolar completa más amplia que la estrictamente lectiva, dando con ello respuesta desde la esfera pública a la creciente demanda de servicios de apoyo educativo que alargaran la estancia del alumnado y permitan completar su formación y utilizar de una manera educativa su tiempo libre, tales como la atención a partir de las siete y media de la mañana (aula matinal), el comedor escolar o una oferta de actividades extraescolares susceptibles de desarrollarse en horario de tarde.

15 En el marco del Plan de Apoyo a las Familias Andaluzas, la Agencia Pública Andaluza de Educación gestiona, entre otros servicios complementarios incluidos en el Plan de Apertura de Centros, el servicio de Aula Matinal. Durante el curso 2019/20, de acuerdo con la estadística publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y por la propia Consejería, que incluye también los centros privados que cuentan con este servicio, el número de centros que ofertaban este servicio era de 20 1.910, de los que 1.447 son de titularidad pública y 463 privados. En cuanto al volumen de usuarios,

1 durante dicho curso se produjo un crecimiento intenso, llegando a los 139.522 usuarios, radicándose
2 121.866 en centros públicos y el resto en privados [vid. Anexo 4: cuadros 4.44 y 4.45].

3 La distribución territorial de este servicio viene a reflejar su incidencia en aquellas zonas que cuentan
4 con mayor densidad urbana, como las provincias de Málaga y Sevilla, donde se localizan conjunta-
5 mente casi el 50% de los usuarios. En cualquier caso, la Comunidad andaluza ha alcanzado un buen
6 nivel de cobertura en comparación con el resto de las comunidades autónomas; tanto en Educación
7 Infantil como en Primaria, etapas en las que se encuentran matriculados buena parte de los usuarios.
8 Así, en Educación Infantil esta ratio se sitúa en los 129 alumnos por mil, cifra considerablemente su-
9 perior a la media española (94); mismo superávit se da en Primaria, donde la ratio asciende a 167,
10 más del doble que la ratio española (73). Esta asimetría se refuerza en el caso de los centros públi-
11 cos, que son los que cuentan en Andalucía con una mayor implantación del servicio, en tanto que la
12 densidad de los centros privados andaluces se mueve en valores más bajos que la media española
13 en el caso de la E. Infantil, mientras que en la E. Primaria los valores son muy similares [vid. Anexo
14 4: cuadro 4.50].

15 **4.5.5. Programa de Ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en** 16 **el primer ciclo de la E. Infantil en Andalucía**

17 Las escuelas infantiles de primer ciclo favorecen la conciliación laboral y familiar al ofrecer un horario
18 de apertura de 7:30 a 17:00 y, en caso de ofrecer el servicio de taller de juego, hasta las 20:00, de lu-
19 nes a viernes salvo el mes de agosto.

20 Desde el 1 de enero de 2011, como consecuencia de la transferencia de las competencias relativas a
21 las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil desde la Consejería de Igualdad y Bienestar So-
22 cial a la Consejería de Educación, la Agencia Pública Andaluza de Educación ha venido desempe-
23 ñando diferentes funciones para la gestión de los servicios en los centros de Educación Infantil.

24 A partir de la aprobación en marzo de 2017 por el Parlamento de Andalucía del Decreto-ley 1/2017, de
25 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la E. Infantil
26 en Andalucía, la Agencia Pública de Educación es el órgano gestor competente para la instrucción,
27 evaluación y resolución del procedimiento de ayuda a las familias del alumnado escolarizado en las
28 escuelas infantiles adheridas a la red de entidades colaboradoras con la Consejería.

29 En el curso 2019/2020, el número de centros adheridos al Programa de Ayuda a las Familias para el
30 fomento de la escolarización en el primer ciclo de la E. Infantil en Andalucía ascendió a 1.810, cifra li-
31 geramente inferior al curso anterior. En cuanto al presupuesto destinado a las Escuelas infantiles se
32 incrementó hasta situarse en 207,9 millones de euros frente a los 191,5 del curso 2018/19.