

1.4. Educación





1.4. Educación

1.4.1. Introducción	129
1.4.2. Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias	131
1.4.2.1. Educación Infantil 0-3 años	131
1.4.2.2. Escolarización del alumnado	133
1.4.2.3. Servicios Educativos complementarios	136
1.4.2.4. Equidad en la Educación	139
1.4.2.5. Formación Profesional	143
1.4.2.6. Enseñanzas en Régimen Especial	144
1.4.2.7. Otras cuestiones en materia educativa	146
1.4.3. Análisis de las quejas admitidas a trámite. Enseñanzas Universitarias	148
1.4.3.1. La Universidad andaluza ante el reto de la pandemia	149
1.4.4. Actuaciones de oficio, Colaboración de las Administraciones y Resoluciones	152
1.4.4.1. Actuaciones de oficio	152
1.4.4.2. Colaboración de las Administraciones	153
1.4.4.3. Resoluciones no aceptada	153



1.4.1. Introducción

El año 2020 ha girado en torno a un protagonista que ha marcado y condicionado nuestras vidas: el SARS-CoV-2. **La pandemia provocada por este virus y las distintas medidas adoptadas por las autoridades para evitar su propagación han incidido de manera singular en el ejercicio del derecho a la educación de niños y jóvenes.**

Prueba de ello son las reclamaciones que la ciudadanía ha presentado ante la Institución. Unas reclamaciones que han puesto de relieve **los efectos negativos del cierre de las escuelas durante el periodo de confinamiento, las dificultades para compaginar la actividad docente presencial con las medidas adoptadas para limitar los contagios del virus, la escasez de recursos para atender al alumnado con discapacidad ante tal escenario, o la brecha digital que afecta al alumnado más vulnerable.**

La incidencia de la pandemia en el ámbito educativo se ha puesto de relieve también en el singular incremento del número de quejas presentadas ante esta Defensoría en materia educativa durante 2020, alrededor de un 70% más respecto del ejercicio anterior.

A mediados del mes de marzo, cuando la incidencia y la propagación de la enfermedad hacían presagiar el colapso del sistema sanitario, las autoridades acordaron la suspensión presencial de la actividad docente. En nuestra Comunidad Autónoma esta decisión se adoptó a partir del 16 de marzo y se mantuvo vigente hasta la conclusión del señalado curso.

La incertidumbre vivida en el curso 2019/2020 se hizo extensiva al siguiente curso académico 2020/2021 tras la decisión de las autoridades educativas de retomar la presencialidad en las aulas. Para garantizar una vuelta segura a clase se han ido dictando por la Consejería de Educación y Deporte una serie de instrucciones que no siempre han contando con el beneplácito de los equipos docentes de los centros y de las familias. El objetivo de estas instrucciones desarrolladas se ha centrado en **garantizar la presencialidad** del alumnado en las aulas, especialmente en las enseñanzas obligatorias.

Muchas han sido las quejas recibidas coincidiendo con el inicio del curso y que reflejaban la lógica preocupación de los distintos elementos de la comunidad educativa a la hora de definir, entender y, sobre todo, aplicar los requisitos específicos para compatibilizar el nuevo curso con la situación de pandemia. Los supuestos han sido tan numerosos como ricas y variadas las casuísticas que se nos han presentado, aunque podríamos hacer un esfuerzo recopilatorio distinguiendo dos principales tipos de queja.

De un lado, han llegado muchas quejas rechazando de manera genérica la estrategia primaria de disponer el inicio del curso escolar en una modalidad presencial haciéndola compatible con todas las medidas de protección y prevención ante la COVID-19 que se han descrito por las autoridades científicas. Estas quejas rechazaban la propia opción elegida por las autoridades educativas y reclamaban un diseño telemático y a distancia para afrontar el nuevo curso. Desde esta Institución **compartimos el objetivo de disponer la organización del curso con carácter presencial desde las pautas habituales** y fundamentales para garantizar el sentido último del sistema educativo, como es otorgar a nuestros menores y resto del alumnado su efectivo derecho a la educación en el sentido y alcance que, constitucional y estatutariamente, tienen reconocido haciéndolo compatible con las garantías complementarias que se alcanzan con el conjunto de medidas sanitarias adoptadas.

Por otra parte, han sido numerosas las quejas de otro tipo que venían a plantear aspectos específicos y concretos derivados de incidentes o problemas de aplicación de las medidas y condiciones específicas recogidas por las Instrucciones y pautas organizativas de las autoridades educativas. Han sido quejas que relataban problemas de concretos centros o alumnos que manifestaban la necesidad de disponer medidas anticipadas para el inicio del curso, sobre todo destinadas a casos de alumnado con necesidades educativas especiales o que tenían un entorno familiar en situaciones de especial vulnerabilidad.

En estos ejemplos concretos y analizables por su especificidad, hemos requerido de las autoridades educativas las respuestas que estas familias aguardaban con una previsible preocupación y, en ciertos casos, con un comprensible estado de angustia. Y hemos de señalar que, en la mayoría de los casos, las



Delegaciones Territoriales de Educación han sabido reaccionar ofreciendo, a través de las direcciones de centros o con la intervención de la Inspección Educativa, las respuestas que estas familias han requerido.

Con todo, este modelo de curso presencial, y con los condicionantes expresados, ha permitido dar la respuesta adecuada a cada singularidad que se ha ido presentando y permanecerá sometido a una permanente adaptación como la propia evolución de la pandemia exige. Dada la naturaleza cambiante de esta delicada situación, siempre hemos insistido en nuestros mensajes en la necesidad de acceder a la información oficial que periódicamente se publica en un **portal específico Covid-19** por las autoridades educativas.

Por otro lado, a finales de 2020, se ha publicado una nueva Ley educativa: **la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre (Lomloe)**. Se trata de la octava ley educativa de la democracia, la cual, como sus predecesoras, ha sido aprobada sin el suficiente consenso de todas las fuerzas políticas.

Han sido muchas las ocasiones en las que esta Defensoría ha apelado a un pacto que haga posible apartar a la Educación de la confrontación política y que evite los continuos cambios normativos que se realizan en materia educativa cada vez que se produce una alternancia política, por muy legítima que esta sea. Sin embargo, **una vez más, hemos de lamentar que la nueva Ley orgánica carezca de ese necesario acuerdo político**, circunstancia que sin duda ha contribuido a la existencia de una controversia social entre sus partidarios y sus detractores.

La recién aprobada norma incluye varios cambios de mayor o menor calado con respecto a la ley anterior (Lomce). Hay modificaciones de tipo organizativo, relativas a la oferta de plazas escolares o la construcción de nuevos centros; y de tipo educativo, que atañen a la promoción de curso o las materias que se impartirán en las escuelas. Pero, sin duda, los cambios más polémicos y que mayor debate social han ocasionado se refieren, por un lado, al rol de la escuela concertada, al eliminar la Lomloe el concepto de "demanda social" a la hora de programar la red de centros; y, por otro, a la educación especial, en concreto, por el temor de algunas asociaciones de familias y profesionales al cierre de los centros específicos de educación especial.

En relación con este último aspecto referido a la educación especial, conviene señalar que **la Lomloe no contempla de manera expresa la decisión de eliminar los centros específicos de educación especial**, pero lo que sí hace es otorgar un plazo de diez años para que «los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad». No obstante, añade que «las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios» (Disposición adicional cuarta).

Como no puede ser de otro modo, atendiendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, las administraciones educativas deben garantizar para todo el alumnado una educación inclusiva y de calidad que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones que los demás, dotando para ello a los centros educativos de todos los recursos y medios necesarios para hacerla posible y real.

Pero esta loable proclama inclusiva no puede hacernos olvidar que hay determinados alumnos que, por la gravedad de sus patologías o sus singulares características, no pueden realizar su proceso educativo en un centro ordinario, precisando de una atención muy especializada que solo puede ser proporcionada en recursos específicos. **Los centros específicos de educación especial, por tanto, son necesarios para algunos alumnos** y, en el actual contexto, sería un grave error promover su supresión.

Ahora bien, ello no empece para reconocer que algunos niños y niñas escolarizados en colegios específicos, mayoritariamente aquellos afectados por trastornos graves del comportamiento, lo están no por sus necesidades sino por la incapacidad de los centros ordinarios para su debida atención integral. A estos niños se les está negando el derecho reconocido desde todos los ámbitos a una escuela inclusiva que le



permita su realización personal y social en igualdad de condiciones que los demás. Para estos alumnos la Administración educativa se encuentra obligada a implementar todos los recursos necesarios, siempre que puedan ser objeto de ajustes razonables, para su escolarización en un centro ordinario.

La disyuntiva no debe estar entre el centro ordinario y el centro específico. De lo que se trata es de que, velando por **su interés superior, cada alumno y alumna tenga acceso al recurso que realmente necesita para el desarrollo de sus capacidades y habilidades**, poniendo a su disposición todos los medios y recursos que permitan su inclusión. Solo cuando con fundamento en su interés superior no sea aconsejable la escolarización en un centro ordinario, se debe facilitar su acceso a un centro específico de educación especial.

A continuación damos cuenta de las principales actuaciones desarrolladas por la Defensoría en materia de educación no universitaria durante el año 2020 y que han estado marcadas principalmente por la COVID-19.

1.4.2. Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias

1.4.2.1. Educación Infantil 0-3 años

Antes de la declaración del estado de alarma y la paralización de toda la actividad docente, se hizo pública una decisión que contó con el beneplácito de toda la comunidad educativa, y que venía siendo demandada especialmente por el sector empresarial: tras diez años congelados, **la Junta de Andalucía aprobó el aumento del precio público de la plaza en escuelas y centros de primer ciclo de educación infantil**. La actualización de precios públicos también se hizo extensiva al comedor escolar, a los servicios de atención socioeducativa y a los talleres de juego.

De esta manera, el precio de la plaza pasaba de 278,88 euros (207 euros sin comedor) a 320,71 euros. Lo más positivo de esta decisión es que ninguna familia pagaría más de lo que ya abonaba desde el inicio del curso debido a que la reciente subida de los precios se compensaría con un aumento proporcional en la bonificación percibida. Tampoco tendrían que pagar más las familias no bonificadas, a las que se abonaría una ayuda de 41,22 euros para compensar la diferencia entre el precio inicial estipulado y el aumento aprobado.

En Andalucía, el 44,5 por 100 de las familias está exenta del pago total de la guardería de sus hijos por su bajo nivel de renta, mientras que otro 45 por 100 recibe algún otro tipo de bonificación que le supone un ahorro en el coste fijado para una plaza.

Pero poco duraron las bondades de esta medida anunciada porque mes y medio más tarde se paralizó el servicio de atención socioeducativa que se presta en estas escuelas y centros colaboradores, temiéndose estos últimos que su futuro fuera no percibir cantidad alguna al no poder prestar el servicio, lo que supondría el cierre definitivo de muchos de los centros y la pérdida de 10.000 puestos de trabajo (queja 20/1790).

No obstante, la Consejería de Educación y Deporte, en el marco del Decreto-ley 4/2020, de 20 de marzo, de medidas urgentes, en el ámbito educativo, de apoyo a escuelas-hogar y a centros de primer ciclo de educación infantil adheridos al Programa de ayuda a las familias como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el coronavirus (COVID-19), estableció una línea de subvenciones para estos centros, aproximadamente unos 1.800.

La cantidad total que se destinaría al conjunto de las subvenciones sería coincidente con la cantidad dejada de abonar por la Administración educativa a los centros en concepto de ayuda a las familias como consecuencia del cierre de los mismos por el estado de alarma. Para el cálculo de la cantidad de la subvención se tendría en cuenta lo abonado en la última liquidación realizada en la mensualidad anterior a la suspensión de la actividad.

Esto suponía un 86,2% del coste de la atención socioeducativa, estando su concesión condicionada a que se mantuviera por la entidad beneficiaria la plantilla de trabajadores del centro en las mismas condiciones



laborales y durante el tiempo que se mantuviera la no prestación del servicio, así como el abono de los salarios y seguros sociales.

Por otro lado, **durante el periodo de confinamiento las familias demandaron la colaboración de esta Defensoría por las repercusiones negativas que el cierre de los centros de educación infantil suponía** para muchas de ellas. En unos casos, padres y madres se mostraban preocupados porque ello implicaba un importante obstáculo para poder conciliar vida familiar y laboral, sobre todo en aquellos casos en los que los progenitores eran trabajadores esenciales que, aún en confinamiento, tenían que seguir trabajando (queja 20/3210). Otras familias, sin embargo, mostraban su preocupación por todo lo contrario, es decir, por el riesgo que supondría para los menores que se volvieran a abrir estos centros (queja 20/3841).

Los titulares de centros de educación infantil privados no adheridos al programa de ayudas a las familias que no recibirían ninguna de las subvenciones o ayudas antes mencionadas, también expresaron a esta Institución su malestar, ya que no podían acogerse a las citadas subvenciones aprobadas por el Gobierno andaluz, con lo que la única opción para salvar la continuidad de estos recursos y de su plantilla eran los ERTE (queja 20/4873).

Como viene sucediendo en los últimos años, **la gran mayoría de las quejas relativas a esta etapa educativa se refiere a los problemas con los que se encuentran las familias al respecto de las bonificaciones en el precio público de las plazas**. Nos referimos a discrepancias de estas con el hecho de que para su cálculo se recurra a la declaración de renta de dos años atrás (queja 20/6410); no consideración, para el cálculo de la renta, de los hijos o hijas de unión anterior cuando la guarda y custodia es compartida (queja 20/4948); o cuando no se reconoce ninguna bonificación al no poderse obtener datos fiscales de uno o ambos progenitores (queja 20/1235 y queja 20/8592).

Respecto de este asunto de las bonificaciones, se ha planteado en 2020 una cuestión novedosa: la diferencia de su cuantía en función de que se hubiese presentado o no la declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas (IRPF). Así aconteció con una familia en la que ni padre ni madre, conforme a las normas del impuesto, se encontraban en la obligación de presentar dicha declaración de renta. En su caso, el cálculo de la renta de la unidad familiar para determinar la bonificación que le correspondía se habría realizado de manera muy diferente de presentar voluntariamente la declaración de referencia. Tanto que, con los mismos ingresos, no habiendo presentado la declaración de renta le había correspondido un 30,43% de bonificación, mientras que de haberla presentado le hubiera correspondido un 65,22%.

Resulta discriminatoria, a nuestro juicio, que para aquellas personas o familias que no tienen la obligación de presentar la declaración de renta, precisamente por sus bajos ingresos, se les perjudique concediéndoles una bonificación bastante inferior.

Ciertamente, el problema deriva de la Instrucción conjunta, de 19 de febrero de 2020, de la Dirección General de Planificación y Centros y de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación, sobre determinados aspectos relativos al procedimiento de admisión y matriculación del alumnado y a la concesión de ayudas económicas a las familias en el primer ciclo de la educación infantil para el curso 2020/21 en centros adheridos al programa de ayuda para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía. En estas Instrucciones solo se establece cómo se han de calcular las bonificaciones si se ha presentado declaración de renta, pero omite toda referencia expresa a sobre cómo calcular las mismas si los posibles beneficiarios de las ayudas no tienen la obligación de presentarla, dándose la circunstancia de que son estas, precisamente, las que disponen de menos ingresos y se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

Todo parece indicar, por tanto, que la Agencia Pública de Educación está aplicando a estos supuestos una fórmula de cálculo que pudiera estar suponiendo la vulneración del principio de igualdad en un doble sentido; uno, porque, ante igualdad de ingresos, perjudica a aquellas familias que por no estar obligado a ello no presentan declaración de renta frente a aquellas que voluntariamente sí lo hacen; y dos, porque familias con mayores ingresos que están obligadas a presentar declaración, reciben un trato más favorable al computársele los ingresos menos los gastos deducibles, de modo que, finalmente, les puede corresponder bonificaciones en mayor porcentaje que a quien no tiene la obligación de presentar declaración.



Preocupándonos, pues, esta cuestión, en el momento de la elaboración del presente informe nos encontramos a la espera de que por la mencionada Agencia se nos informe al respecto. Una vez que recibamos la debida respuesta, valoraremos si resulta necesario sugerir o recomendar un cambio de criterio o modificación de las Instrucciones señaladas.

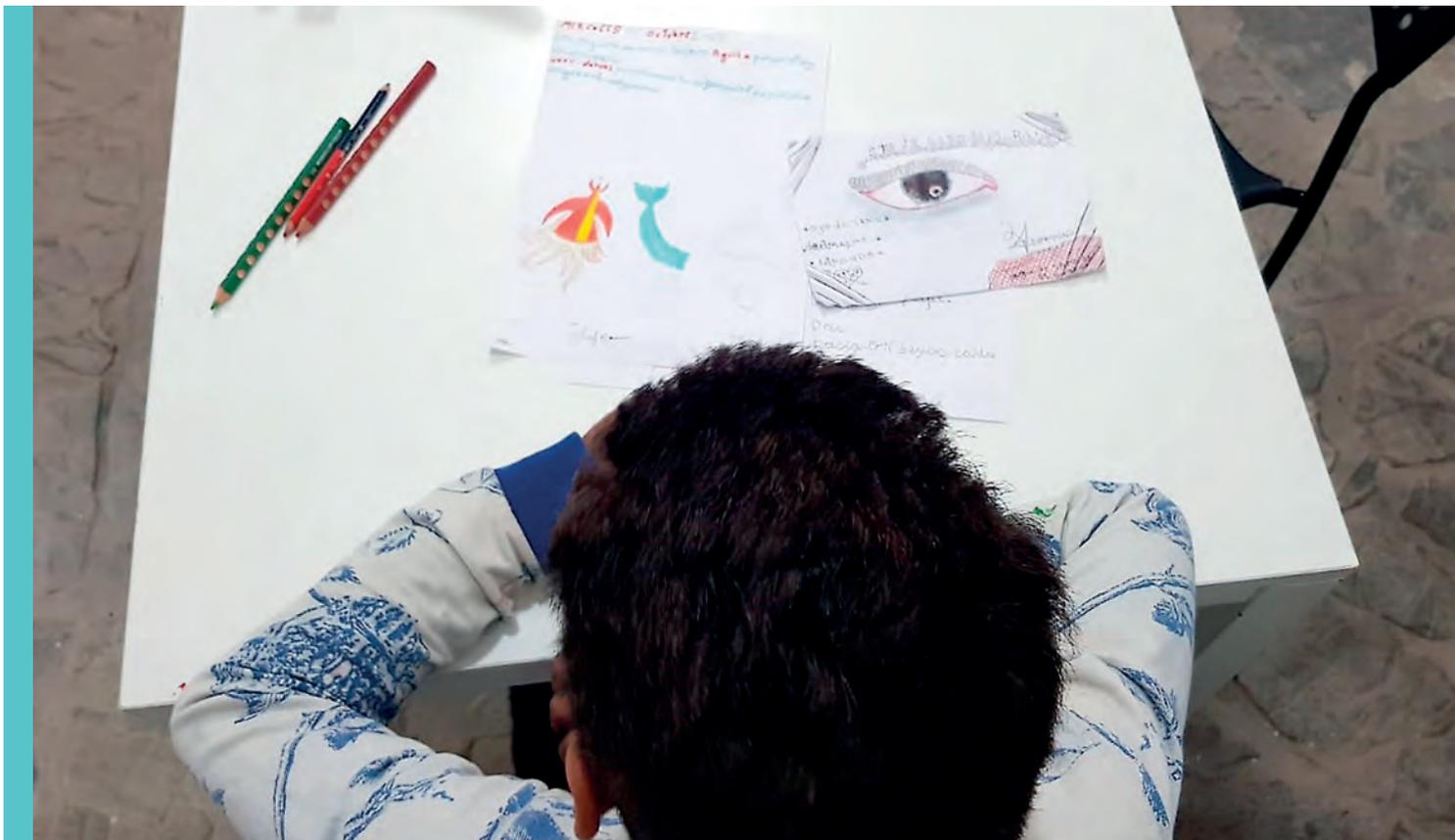
1.4.2.2. Escolarización del alumnado

El procedimiento de escolarización ha estado presidido por la entrada en vigor de una nueva normativa: el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato; y la Orden de 20 de febrero de 2020, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión establecido en el mencionado Decreto.

Muchas fueron las críticas a este Decreto por parte de diferentes sectores de la comunidad educativa, considerando que su aprobación se había llevado a cabo sin la participación de todos los agentes implicados, rompiendo la armonía y el consenso existente en los últimos años respecto a un asunto de suma trascendencia para las familias como es la escolarización de sus hijos.

Pero **el principal rechazo a esta nueva regulación vino de la mano de entidades, organizaciones y asociaciones de padres defensores de la enseñanza pública** por considerar que la nueva regulación prima la educación concertada frente a la pública con fundamento en el derecho de las familias a la libre elección de centro.

A pesar de estas voces discrepantes, lo cierto es que no son muchas las variaciones introducidas en la nueva norma respecto de la anterior, si bien algunas de ellas con importante calado aunque, a nuestro juicio y por las razones que seguidamente se señalan, de escasa trascendencia práctica. También el Decreto ha introducido algunas materias y cuestiones reclamadas por la Defensoría para hacer más justo y equitativo el proceso de escolarización del alumnado.





Estos fueron **los aspectos más controvertidos o novedosos** que ha incorporado el Decreto 21/2020 a los procesos de escolarización:

- Se amplían las zonas de influencia para que en todas ellas esté presente, al menos, un centro privado concertado (artículo 9.4). En tal caso, las familias obtendrán la máxima puntuación por domicilio familiar o por lugar de trabajo (14 y 10 puntos respectivamente). Pretende con ello la norma que todas las familias puedan elegir el tipo de centro que desean para sus hijos. Con esta medida aquellas familias deberían tener la posibilidad de acceder al menos a un centro concertado, aunque el domicilio familiar y laboral se encuentre muy alejado del centro educativo.

Sin embargo, las consecuencias que conlleva esta medida en la práctica son escasas. En efecto, la posibilidad de que se pueda acceder a estos centros es limitada debido a la amplia demanda que suelen tener los mismos. A lo que hay que añadir las dificultades de las familias para trasladar a sus hijos a kilómetros de estos recursos teniendo en cuenta, además, que los centros concertados no reciben ayudas para los servicios complementarios de comedor escolar, aula matinal o transporte escolar.

- Se ha incluido a los centros concertados en la adscripción de centros docentes públicos (artículo 6.3). Antes de la entrada en vigor del nuevo Decreto, cuando un alumno o alumna debía cambiar de centro porque en el que estaba escolarizado no existía un nivel educativo superior, el centro adscrito siempre era público, de este modo, de los colegios de educación primaria se pasaba a los institutos de educación secundaria adscritos. Con la entrada en vigor de la nueva norma los centros adscritos podrán ser centros concertados.

En nuestro criterio, y dependiendo de cómo se realicen las adscripciones, esta medida podría suponer la disminución de alumnado en centros públicos y, por consiguiente, un aumento del alumnado de los centros docentes concertados. No obstante, hay que tener en cuenta que los centros concertados imparten generalmente las enseñanzas de primaria y secundaria, y teniendo preferencia de permanencia el alumnado que ya estaba escolarizado en el centro, pocas plazas disponibles quedarán para el alumnado procedente de los centros adscritos, a no ser que se amplíen las líneas del concierto educativo en secundaria.

- Se valora en el procedimiento la previa matriculación del alumno o alumna en el primer ciclo de la educación infantil en un centro autorizado para ello (artículo 27). Hemos de recordar que la mayoría de los centros privados no tienen concertado el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años), por lo que su coste debe ser sufragado por las familias, sin perjuicio de las ayudas públicas correspondientes. Eso significa, además, que cuando estos alumnos y alumnas pasan al segundo de ciclo de infantil (de 3 a 6 años) deben concurrir al procedimiento de escolarización en iguales condiciones que el resto. Con la anterior normativa no se reconocía ningún beneficio al hecho de que el niño ya estuviera en el colegio; en cambio, con el actual Decreto de escolarización, se otorga un punto.

- Se otorga prioridad en el acceso al centro solicitado cuando alguno de sus progenitores tengan su puesto de trabajo en el centro docente al que se pretenda acceder (artículo 20.2). Este criterio, que en la anterior regulación operaba como criterio de admisión puntuable, pasa a ser un criterio de prioridad, por lo que junto con el resto de situación contempladas como prioritarias, estos alumnos y alumnas son escolarizados con anterioridad al resto del alumnado solicitante.

- Se ha establecido un nuevo valor a los criterios de admisión, aunque sigue primando por encima de cualquier otro la existencia de hermanos o hermanas ya matriculados en el centro docente (artículo 10), de manera que si antes este criterio de admisión se puntuaba con 16 puntos, ahora son 20 los atribuidos por estas circunstancias. También se han configurado determinados tramos en la puntuación respecto a algunos criterios como son la renta anual de las familias; el grado de discapacidad del alumno o su familia; y las familias numerosas o monoparentales. Estas modificaciones, en principio, podrían considerarse más equitativas al otorgarse mayor o menor puntuación dentro de cada grupo en atención a las circunstancias de mayor a menor gravedad concurrente en cada caso.

- Reagrupación de hermanos y hermanas en el mismo centro docente (artículo 51.5). Como se ha recogido en informes anteriores, este asunto es uno de los que más preocupa a las familias por las distorsiones que



lógicamente causa el que sus hijos e hijas estén escolarizados en distintos centros. El nuevo Decreto abre una vía para permitir dicha agrupación, si bien, con escasa trascendencia.

En efecto, no se trata de un trámite diferente o desligado del procedimiento ordinario de admisión -como algunas familias han interpretado-, sino que en el desarrollo de dicho procedimiento, y siempre que se produzcan determinadas circunstancias, la Administración educativa puede autorizar la matriculación de los hermanos y hermanas en el mismo centro (artículo 51.5).

De este modo, en las Instrucciones de 29 de febrero de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2020-2021, se viene a aclarar el contenido de dicho artículo (Instrucción quinta): «en el procedimiento ordinario de admisión se podrá modificar la relación de alumnos y alumnas por unidad con el fin de favorecer la escolarización en un mismo centro docente de los hermanos y hermanas, por lo que las Delegaciones Territoriales competentes en materia de educación o, en su caso, las comisiones territoriales de garantías de admisión, podrán autorizar la matriculación de hermanos y hermanas en un mismo centro, en las condiciones establecidas en el artículo 51.5 del Decreto 201/2020, de 17 de febrero, previa ponderación de las circunstancias que concurran en cada caso, siempre que no se conculquen derechos de terceras personas participantes en el procedimiento de admisión y respetando las ratios máximas establecidas para cada enseñanza en los apartados 1 y 2 del artículo 5 del Decreto 201/2020, de 17 de febrero.»

Por lo tanto, el hecho de que la Administración pueda autorizar la matriculación de un alumno o alumna en el mismo centro docente que sus hermanos o hermanas cuando en el correspondiente procedimiento no ha sido posible por inexistencia de plaza vacante, no depende de que la familia lo solicite expresamente, sino que se hace depender de que las circunstancias que concurren permitan hacerlo.

La no obligatoriedad de solicitar expresamente, mediante formulario o escrito, la reagrupación de los hermanos y hermanas en el mismo centro, se deriva de que la presentación de la solicitud de admisión, por sí misma, supone el deseo tácito de que todos ellos estén juntos.

Esta última afirmación, aunque pudiera parecer una obviedad, no lo es, de manera que algunas de las familias han demandado la colaboración de la Institución porque habiendo solicitado de forma expresa la reagrupación de sus hijos o hijas en el mismo centro al no haber sido admitidos, sin embargo, se denegaba esta pretensión y, en cambio, se accedía a la reagrupación de otros casos en los que las familias no formularon expresamente dicha petición. En estos supuestos comprobamos que las familias a las que se accedió a la solicitud de reagrupación, a pesar de no haberlo solicitado expresamente, habían obtenido una mayor puntuación en el proceso de baremación y el acceso a la plaza escolar no suponía sobrepasar la ratio máxima por unidad (queja 20/4497 y queja 20/7882).

- Se posibilita la presentación telemática de las solicitudes de escolarización (artículo 45). Con el derogado Decreto de escolarización la solicitud de plaza escolar había que presentarla única y exclusivamente de manera presencial en el centro docente en el que el alumno o alumna pretendía ser admitido prioritariamente, sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Sin embargo, a partir de la nueva regulación, las solicitudes se podrán cursar de forma electrónica a través del acceso al portal de atención a la ciudadanía www.juntadeandalucia.es o mediante el acceso a las direcciones oficiales de Internet de la Administración de la Junta de Andalucía o de la Consejería competente en materia de educación.

La nueva forma de presentación de las solicitudes, que se configuraba como una posibilidad, ha resultado ser una herramienta necesaria en el proceso de escolarización y matriculación para el curso 2020-2021 debido a la situación provocada por la pandemia.

Ciertamente, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, estableció la interrupción de los plazos para la tramitación de los procedimientos de las entidades del sector público. Asimismo disponía que el cómputo de los plazos se reanudaría en el momento en que perdiera vigencia dicho Real Decreto



o, en su caso, las prórrogas del mismo. Esto significaba que, una vez que se estableciera la finalización del estado de alarma, se volverían a reanudar todos los plazos administrativos.

En concreto, el plazo de entrega de solicitudes de admisión para dicho procedimiento de escolarización se interrumpió el día 14 de marzo, quedando todavía doce días hábiles para su finalización, por lo que, una vez que culminara el estado de alarma, se podría entregar en los centros docentes, en formato papel, las solicitudes durante doce días hábiles más. Pero teniendo en cuenta las especiales circunstancias vividas en aquellas semanas por la pandemia, la Consejería de Educación y Deporte habilitó una herramienta para aquellas personas que optaran por presentar su solicitud de manera telemática durante todo el periodo de suspensión, mediante un procedimiento simplificado para el que solo era necesario contar con el número de DNI y un teléfono móvil, sin perjuicio de que una vez reanudados los plazos se tuviera que acudir a los centros docentes para la presentación de la documentación correspondiente, lo que sucedió entre los días 18 de mayo y 1 de junio de 2020.

Después llegó la fase de matriculación, que debía realizarse necesariamente, a la vista de la evolución de la pandemia, de manera telemática entre los días 2 y 8 de junio de 2020, actividad que representó un auténtico reto para la Administración educativa y para las familias.

Conocimos que, por los problemas técnicos sufridos en los servidores de la Secretaría Virtual de la Junta de Andalucía, miles de familias se estaban viendo impedidas de poder matricular a sus hijos e hijas en sus respectivos centros docentes. A pesar de que tras detectarse los problemas iniciales se procedió a triplicar la capacidad de dichos servidores, el colapso continuaba y miles de los usuarios dedicaron horas intentando acceder a la matriculación telemática sin conseguirlo.

Dado que el plazo de matriculación concluía el 8 de junio, las familias se encontraban desconcertadas porque, finalizado el mismo, no habían podido formalizar las matrículas, desconcierto que compartían los propios centros docentes, desde donde se aconsejaba acercarse al centro a formalizarla de manera presencial, que era precisamente lo que se trataba de evitar como medida para limitar el contagio del virus.

Ante estas circunstancias, intervenimos de oficio con el objeto de conocer qué medidas se habían adoptado para solventar los problemas técnicos que se estaban produciendo, así como para interesarnos por si se había planteado la posibilidad de ampliar el plazo en principio establecido, puesto que apremiaba el tiempo y los problemas parecían no poderse resolver.

En respuesta, la Consejería de Educación y Deporte comunicó todas las actuaciones realizadas para solventar el problema y que ponían de relieve el importante esfuerzo realizado por la Administración para hacer posible la matriculación telemática, que requirió la intervención de muchos equipos de trabajo, trabajando las 24 horas al día y que se hizo en tiempo récord a pesar del corto periodo de tiempo del proceso de matrícula. ([Queja 20/3528](#)).

Como hemos señalado, el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, ha introducido algunas modificaciones demandadas por esta Defensoría. Nos referimos al nuevo sistema de gestión de las listas de alumnado no admitido en el centro tras la certificación de matrículas (artículo 55.2); una especial atención a la escolarización del alumnado con enfermedad grave (artículo 53); flexibilización para la escolarización del alumno en casos de prematuridad extrema (artículo 54); prioridad en los procesos de escolarización para los descendientes de víctimas de terrorismo (artículo 20.4); y posibilidad de autorizar la matriculación de los hermanos o hermanas en el centro en el que se haya matriculado uno de ellos con necesidades educativas especiales (artículo 33.4).

1.4.2.3. Servicios Educativos complementarios

La declaración del estado de alarma, el confinamiento de toda la población y cierre de los centros docentes, supuso que **aproximadamente 18.000 usuarios del servicio complementario de comedor escolar acogidos al Plan de Solidaridad y Garantía Alimentaria -SYGA-, a través del que se proporciona y se garantiza a los menores tres comidas al día, se quedaban sin acceso a los alimentos.**



Esta nueva situación exigía que se arbitrasen distintas medidas con carácter urgente para que mientras durara el confinamiento se pudiera repartir los alimentos a los niños y niñas beneficiarios de este Programa, a pesar del cierre de los colegios. Por ello, la Defensoría solicitó de las Administraciones que aceleraran todas las gestiones necesarias para el reparto ágil, eficiente y fácil de comida a los niños y niñas en exclusión social o en riesgo de padecerla, garantizándoles una adecuada alimentación.

En principio, el alumnado que recibía estos menús ya estaba identificado como en riesgo de exclusión social cuando se suspendió el comedor escolar. No obstante, a petición de los servicios sociales, se amplió el número de beneficiarios a 1.000 niños y niñas más de los colegios públicos, así como a casi 1.900 de los concertados con planes de compensación educativa. Ello suponía que a fecha 30 de marzo, en plena fase de confinamiento, casi 21.000 niños y niñas en riesgo de exclusión estarían recibiendo estas ayudas alimentarias.

La distribución de alimentos se mantuvo durante la Semana Santa, algo que no habría ocurrido en condiciones normales, y el mismo día 8 de abril -miércoles de esa misma semana- el Consejo de Gobierno aprobó la inclusión de alrededor de 11.000 alumnos más, con lo que los menores beneficiados llegaron hasta los 31.000.

Tras un seguimiento de la situación y la excepcionalidad de las circunstancias, la Junta de Andalucía reforzó las actuaciones de ayuda a los más vulnerables, y mediante medidas coordinadas entre distintas Consejerías, facilitó ayudas económicas a las familias con el objetivo de darles una respuesta integral, y no solo al hijo en edad escolar.

No obstante, algunas Asociaciones de Madres y Padres de Sevilla se lamentaban de que en esta gestión del Plan de Refuerzo Alimentario Infantil, unido al SYGA, no se hubiese valorado, ni tenido en cuenta, las dificultades que muchas familias habían tenido para recoger los menús en pleno confinamiento domiciliario. También se quejaban de que aun conociendo la Administración educativa que algunas familias no habían podido aceptar los menús por su baja calidad, no se había llevado a cabo ninguna actuación al respecto.

La Consejería de Educación y Deporte argumentó, por su parte, que los incidentes señalados fueron escasos y muy puntuales, teniendo en cuenta el elevado volumen de menús diarios que se entregaban y el elevado número de alumnado atendido (queja 20/3787).

Otra cuestión con especial incidencia en el servicio complementario de comedor escolar ha sido la suspensión del mismo en más de un centenar de centros docentes en Andalucía, lo que ha motivado una investigación de oficio por esta Institución (queja 20/6564).

Un total de 132 centros educativos de Andalucía habían iniciado el curso sin prestar el servicio de comedor escolar. En el primer día de clase del alumnado de infantil y primaria, los padres y madres fueron informados de que sus hijos e hijas no tendrían servicio de comedor escolar.

Esta situación afectaba a todas las provincias andaluzas, excepto Cádiz, si bien la mayoría de los centros afectados se encontraban en Jaén y Málaga, suponiendo que 12.000 alumnos y alumnas no estaban recibiendo el servicio, con los graves perjuicios que ello ocasiona, una vez más, al alumnado beneficiario del Plan SYGA, así como a la conciliación de la vida laboral y familiar.

Mientras que por parte del Gobierno andaluz se explicaba que la situación se había debido a la quiebra de dos empresas adjudicatarias, las cuales habían comunicado sus problemas sin tiempo para poder resolverlo, ambas empresas aseguraban que podían empezar la actividad en cualquier momento, pero que la misma Junta de Andalucía les adeudaba 1,5 millones de euros, por lo que al no recibir esta importante suma no podían iniciar el servicio.

No obstante, la Consejería de Educación y Deporte aseguró en aquel momento que la situación se arreglaría en dos semanas. Pero este plazo fue superado con creces y el problema continuaba sin encontrar una solución satisfactoria, por lo que la Administración educativa optó por no señalar ya plazo alguno para la apertura de los comedores.



Este mismo problema aconteció en el año 2019 en la provincia de Jaén, donde quedó suspendido el servicio de comedor en 37 centros docentes a mediados del mes de octubre de 2019 y no habían vuelto a tener servicio hasta bien entrado el mes de febrero.

Todo hacía prever, pues, que el problema no iba a tener pronta solución, teniendo en cuenta, además, que la propia Consejería de Educación y Deporte advertía de la dificultad de que alguna empresa se interesara en prestar el servicio de comedor por el escaso atractivo económico de los contratos propuestos.

Como solución temporal se ponía en marcha las denominadas "aulas de espera", un servicio gratuito que cuenta con personal al cuidado del alumnado hasta su recogida por padres y madres, pero con el inconveniente de que los niños solo puede ingerir un bocadillo o comida fría. Añadía gravedad al problema que las "burbujas" del alumnado agrupado como grupo de convivencia estable se rompía en estos espacios de espera al tener que mezclarse alumnado de todas las edades.

De las informaciones recibidas de la Consejería de Educación a mediados del mes de noviembre de 2020, contrastadas con las que vienen apareciendo en la prensa en el momento en el que se está redactando el presente informe, parece que no se han cumplido las expectativas previstas de iniciar la prestación del servicio en muchos de los centros afectados, por haber quedado desierta algunas de las licitaciones llevadas a cabo para la gestión del servicio.

Lejos de encontrar solución, el problema parece agravarse, y así, a finales del mes de diciembre de 2020, recibimos varias quejas de familias preocupadas por la información que, al parecer, se les estaba proporcionando en los colegios respecto de la suspensión del servicio de comedor escolar en el mes de enero de 2021, una vez que el alumnado se reincorporase a los centros tras las vacaciones de navidad (queja 20/8221, queja 20/8223 y queja 20/8380).

En este momento, estamos a la espera de recibir la información solicitada a la Consejería competente, a la que le hemos insistido en la necesidad de adoptar todas las medidas necesarias para solventar el problema con celeridad y prontitud, y le hemos trasladado nuestra especial preocupación por la situación de aquellos niños y niñas acogidos al Plan SYGA. Del desenlace de todo este problema, daremos cuenta en el próximo informe.

La pandemia y las medidas adoptadas para evitar la propagación de la enfermedad han afectado también al servicio complementario de transporte escolar.

Como ejemplo, traemos a colación las actuaciones desarrolladas para mejorar las condiciones de este servicio en un centro específico de educación especial. Las familias de este alumnado mostraban su preocupación porque desde el inicio del curso sus hijos e hijas, discapacitados y la mayoría de ellos con patologías crónicas graves, se veían obligados a ir en un minibus de 22 asientos sin cumplirse ninguna de las medidas de seguridad recomendadas por las autoridades sanitarias para evitar el contagio y propagación del SARS-COV-2, esto es, ni distancia de seguridad -al ir unos sentados al lado del otro-, y sin poder hacer uso de mascarillas por sus especiales circunstancias.

Solicitada información a la Delegación Territorial con competencias educativas en Sevilla, esta estimaba que, en función del número de usuarios, el servicio se estaba prestando de manera adecuada porque había espacio suficiente para todos ellos, así como que no era exigible a la empresa concesionaria del servicio otras prestaciones distintas a las que se recogían en el contrato correspondiente.

Sin embargo, no se cuestionaba la idoneidad del servicio desde el punto de vista de que hubiera un asiento para cada alumno -eso era evidente-, lo que se argumentaba era la idoneidad del medio de transporte teniendo en cuenta las características particulares de sus usuarios. Es una cuestión de justicia que, ante la excepcionalidad de las circunstancias motivadas por la situación de crisis sanitaria, a estos niños y niñas, especialmente vulnerables, se les ofrezca también medidas excepcionales que garanticen su salud y, por extensión, la de sus familias y la comunidad educativa del centro.

En nuestra consideración, además, la Administración cuenta con los instrumentos legales suficientes y necesarios como para introducir aquellas modificaciones que hagan viable la prestación del servicio en las



condiciones idóneas a la finalidad que se persigue, o bien contratar un nuevo servicio que cumpla con las condiciones adecuadas.

Y esta finalidad no es otra que la de proteger en todo lo que sea posible el derecho a la salud de los alumnos y alumnas afectados que, por su especial vulnerabilidad, son acreedores de todas las medidas que puedan ponerse a su alcance.

Por ello, hemos recomendamos a la Dirección General de Planificación y Centros que, a la mayor brevedad, adopte las medidas necesarias para que se garantice al alumnado usuario del servicio de transporte escolar del centro específico de educación especial afectado, que en todos los trayectos se cumplan las medidas de distancia interpersonal recomendadas por las autoridades sanitarias para evitar el contagio y propagación del SARS.CoV-2, así como cualquier otra medida adicional que refuerce la protección de este alumnado. (Queja 20/5970 y queja 20/6072).

1.4.2.4. Equidad en la Educación

Dentro de este epígrafe diferenciaremos las medidas de equidad en los dos grupos: **educación especial** y **educación compensatoria**.

a) Educación especial.

Las leyes educativas reconocen la inclusión escolar como uno de los principios del Sistema educativo y la escuela inclusiva como base para la atención de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y capacidades. Siendo así, el alumnado afectado por algún tipo de discapacidad tiene garantizado su escolarización, siempre que sea posible, en centros ordinarios y recibir una atención educativa adecuada a sus necesidades que les garantice el máximo desarrollo posible.

Esta es la teoría, la realidad, sin embargo, es que el alumnado con necesidades educativas especiales sigue encontrándose con muchas dificultades y obstáculos para poder integrarse plenamente y de forma real y efectiva en condiciones de igualdad en el ámbito educativo.

La ausencia de este alumnado de otras muchas parcelas en la vida del centro (una excursión, visita, actividad lúdica, o de cualquier naturaleza) por falta de un refuerzo de personal técnico de integración social no favorece el principio de inclusión que se preconiza hacia estos menores. Hemos de reconocer el carácter extra-curricular de estas actividades y, por tanto, su no pertenencia al bloque formativo obligatorio y común del centro, pero no es menos cierto que el hondo concepto de incorporación, normalización e inclusión de estos niños y niñas en su natural entorno educativo se resiente y daña. Se trata de alcanzar un objetivo de inclusión, que se persigue en el contexto de la vida escolar, ya sea un capítulo curricular o una actividad añadida que integran en la normal vida del centro como pueden ser los servicios educativos complementarios.

En numerosas ocasiones, las demandas de estos profesionales son realizadas por las familias y ratificadas por los equipos directivos de los centros docentes, y no resulta tarea fácil discernir sobre la oportunidad de estas peticiones teniendo presente que cualquier demanda de ampliación de la atención que se presta al alumnado con necesidades educativas especiales se debe encontrar plenamente justificada. Aún así, las informaciones que nos aportan las familias, los docentes o los equipos de dirección permiten acreditar la justificación racional de incrementar los servicios de los profesionales técnicos de integración social en algunos centros educativos, y así lo demandamos a la Administración educativa (queja 19/5381).

Los numerosos retos a los que se deben enfrentar el alumnado con necesidades educativas especiales y sus familias se han visto incrementados con la crisis provocada por la COVID-19, con mayor incidencia durante el periodo de confinamiento cuando se acordó la suspensión de la actividad docente presencial y se instauró la enseñanza por vía telemática.

La decisión de cerrar los centros educativos tras la decretación del estado de alarma no fue acompasada suficientemente de los apoyos necesarios para que el alumnado afectado por algún tipo de discapacidad pudiera continuar su proceso de aprendizaje. Así aconteció con **el alumnado afectado por discapacidad**



auditiva al que, en dicho periodo de tiempo no se les estaría facilitando el apoyo de los profesionales de intérpretes de lengua de signos.

Estos profesionales son contratados a través de la adjudicación de la prestación del servicio a la empresa con la que mantienen la relación laboral. La Administración contratante habría facilitado a la empresa la partida necesaria para que pudiera abonar las nóminas a las intérpretes a pesar de tener su actividad paralizada tras la suspensión de la actividad lectiva.

No obstante, el alumnado con discapacidad auditiva, que debía continuar con sus obligaciones formativas, seguía sin poder acceder a este servicio indispensable. Y ello porque la Junta de Andalucía habría decidido que no se desarrollaran los servicios externalizados equiparando todos ellos y sin distinguir entre los que son prescindibles durante el estado de alarma, como el comedor o el transporte escolar, y los que son irrenunciables, como la interpretación de la lengua de signos española, tal como se concibe en la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía.

En este contexto, iniciamos una investigación de oficio ante la Consejería de Educación y Deporte comprobando que efectivamente el alumnado con discapacidad auditiva no estaba recibiendo el apoyo de los profesionales señalados.

En efecto, la Agencia Pública Andaluza de Educación procedió, en cumplimiento de la Instrucción de 13 de marzo de la Viceconsejería de Educación y Deporte, a la suspensión de todos los contratos de servicios educativos que gestiona durante la suspensión de la actividad docente presencial, incluidos los intérpretes de lengua de signos, habiéndose recibido instrucciones específicas de reanudación del servicio por parte de la Consejería de Educación. Pero este empeño no fue posible por cuestiones organizativas ya que, según argumentaba la Agencia Pública de Educación, para la prestación telemática de dicho servicio hubiese sido necesario formalizar nuevos contratos ya que se necesitarían, por parte de las empresas adjudicatarias, determinados medios de teletrabajo para su personal cuyo coste no se incluía en los contratos iniciales. (Queja 20/2615).





El problema no se solventó, sin embargo, al iniciar el curso académico 2020/2021. Nuevas quejas incidían en la ausencia de estos profesionales en distintos centros educativos. Si bien, y tras la intervención de la Defensoría, se produjo la incorporación de los intérpretes de signos a los centros en cuestión a finales del mes de octubre, hemos recordado a la Administración educativa la necesidad de establecer una adecuada, eficaz y eficiente labor de planificación de modo que al inicio de cada curso escolar se encuentren a disposición de los centros educativos todos los recursos personales y materiales necesarios para la debida atención del alumnado con necesidades educativas especiales, evitando este tipo de disfunciones que perjudican a un alumnado especialmente vulnerable ([queja 20/6454](#), [queja 20/6661](#), [queja 20/6663](#), [queja 20/6664](#), [queja 6665](#)).

b) Educación compensatoria.

Las principales quejas que afectan a la educación compensatoria están referidas a becas y ayudas al estudio, tanto a la convocatoria general del Ministerio de Educación y Formación Profesional, como a las convocadas por la Administración autonómica y, en concreto, **los problemas se centran en la demora en su abono y en lentitud con la que se vienen resolviendo los recursos presentados contra la denegación de estas becas o ayudas.**

Al respecto de esta última cuestión, hemos conocido que, en el mes de agosto de 2020, un total de 2.323 recursos contra la denegación de becas estaban pendientes de resolución, así como que algunos de ellos se remontan a la convocatoria para el curso académico 2014-2015.

Sobre este problema, la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar ha señalado que, tras muchos esfuerzos por conseguir los recursos personales necesarios, se había aprobado un plan de choque para la contratación de personal interino, estando pendientes de su incorporación.

Dado que se omitían datos del personal que hasta ese momento estaba dedicado a la resolución de los recursos así como sobre el incremento previsto, hemos requerido nueva información para valorar la situación y para analizar si ese plan de choque es suficiente para desbloquear y solventar un problema ya cronificado ([queja 20/3080](#), [queja 20/3789](#) [queja 20/4646](#), entre otras).

En cuanto a la **tardanza en el pago de las becas y ayudas y las graves consecuencias que pueden producir**, sirva como ejemplo el problema que afecta al alumnado con necesidades educativas especiales.

El abono de las ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no llega hasta muy avanzado el curso, y es a partir de ese momento cuando las familias, que no tienen ingresos para adelantar el pago, pueden llevar a sus hijos a recibir las terapias a las que están destinadas.

Las normas de la convocatoria obligan a las familias a emplear ese dinero hasta la finalización del curso escolar. Por tanto, los menores afectados solo pueden ser atendidos en un corto período de tiempo, quedando en consecuencia sin terapia durante la mayor parte del curso, ya que las cantidades sobrante en el mes junio por no haberse gastados deben ser devueltas.

Esto trae consigo dos consecuencias; la primera, que el alumnado recibe una terapia muy intensiva durante unos pocos meses para agotar las cantidades concedidas antes de finalizar el curso, lo que en la mayoría de los casos no es eficaz; y la segunda, que estos niños quedan sin atención durante los primeros meses del curso siguiente. Nada de esto favorece la atención especializada y continuada que el niño o la niña y sus familias necesitan.

A título de ejemplo: los problemas de conducta del alumnado con autismo necesitan una intervención con el niño y un asesoramiento a los padres muy constante y prolongado en el tiempo; el alumnado con diversidad funcional requiere también una atención permanente y no intensiva en un breve período de tiempo; y los problemas de conducta derivados de un TDH necesitan también un seguimiento continuado y no intermitente como se da actualmente por los motivos expuestos.

Al respecto de este asunto, la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, entiende que, en parte, el problema se debe al gran volumen de solicitudes y de la complejidad



del estudio de cada una de ellas. Teniendo como referencia el ejercicio del 2019, se presentaron 32.111 solicitudes de ayudas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y 158.034 de becas de carácter general.

También considera el centro directivo que como consecuencia del convenio firmado cada curso escolar, desde 2009, entre el Ministerio competente en materia de educación y la Comunidad Autónoma de Andalucía, le corresponde a esta última la selección, adjudicación provisional y definitiva y pago de las becas y ayudas, así como la correspondiente inspección, verificación, control y, en su caso, resolución de los recursos administrativos que puedan interponerse, por lo que el procedimiento requiere de un tiempo necesario.

Siendo ello cierto, el señalado centro directivo no informa sobre qué medidas podrían ser adoptadas para acortar estos márgenes temporales, sino que sugiere a las personas perjudicadas que remitan su inquietud al Ministerio de Educación y Formación Profesional, para el estudio de alternativas al procedimiento establecido.

En nuestra consideración, es más oportuno, y desde luego más eficaz, que esta gestión con el Departamento Ministerial se realice por la propia Consejería de Educación y Deporte -concedora en profundidad de todo cuanto atañe al problema expuesto-, y que sea dicho organismo quien proponga las alternativas al actual procedimiento, las cuales estarían dirigidas a mejorar los tiempos de tramitación de las solicitudes de las ayudas para el alumnado con necesidades educativas especiales (queja 20/1575).

Por otro lado, hemos comprobado la incompatibilidad de la normativa reguladora de las denominadas Becas 6000 con aquella que contempla las enseñanzas de personas adultas en su modalidad presencial y semipresencial.

Esta incongruencia afecta a la Orden de 5 de julio de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las Becas 6000, y la Orden de 25 de mayo de 2012, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las dos modalidades señaladas.

Recordemos que la Beca 6000 se configura como una ayuda al estudio que tiene como objetivo facilitar la permanencia del alumnado que, cumplido los 16 años, desee continuar con sus estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio. Su orden reguladora -Orden de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Reguladoras de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial-, en su artículo 3.1.g), excluye expresamente que puedan ser beneficiarios quienes cursen las enseñanzas en régimen de adultos; dirigidas estas a las personas mayores de 18 años.

Por su parte, la normativa reguladora de este tipo de enseñanza -Orden de 25 de mayo de 2012- permite excepciones para quienes todavía no hayan alcanzado dicha edad. En concreto, los apartados 2 y 3 de su artículo 3, establecen que excepcionalmente podrán cursar en régimen de adultos los mayores de 16 años si son personas trabajadoras por cuenta propia o ajena que no le permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario; ser deportista de rendimiento de Andalucía o de alto rendimiento o alto nivel; encontrarse en situación personal extraordinaria de enfermedad, discapacidad o cualquier otra situación que le impida cursar las enseñanzas en régimen ordinario, quedando incluidas en este supuesto las personas víctimas de la violencia de género y las víctimas de terrorismo, así como sus hijos e hijas, y las personas que se encuentren en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión; y, por último, las personas mayores de dieciséis años internas en centros penitenciarios o de menores sujetas a medidas de privación de libertad.

Puestos en relación el artículo 3.1.g) de la Orden reguladora de la Beca 6000, con los apartados 2 y 3 del artículo 3 de la Orden reguladora del acceso a las enseñanzas de adultos, quedan excluidos como beneficiarios de la beca todos aquellos alumnos y alumnas que entre los 16 y 18 años, y aun cumpliendo el resto de requisitos exigidos para acceder a la ayuda al estudio, cursan sus enseñanzas en régimen de adultos acogiéndose a las excepciones legalmente establecidas.



Estas circunstancias, por lo tanto, producen una clara discriminación hacia el alumnado potencialmente beneficiario de la Beca 6000, ya que, pudiendo ser beneficiario de la ayuda, esta se condiciona al régimen en el que cursa sus estudios el alumno.

Adquiere esta cuestión una singular relevancia si se tiene en cuenta que, además, gran parte del alumnado excluido, por la incongruencia de ambas normas, es especialmente vulnerable y, por lo tanto, merecedor de una mayor protección, puesto que entre este se encuentran, como señala la norma, personas adolescentes o jóvenes que por precariedad económica se ven obligadas a trabajar a partir de los 16 años; que padecen enfermedades o discapacidad que no les permite estudiar en régimen ordinario; víctimas de la violencia de género y víctimas de terrorismo, y sus hijos e hijas; así como personas que se encuentren en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión.

No se entiende, por lo tanto, que estando la Beca 6000 destinada a facilitar al alumnado que ha cumplido 16 años la permanencia en sus estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio, queden excluidos aquellos que, pudiendo acreditar que cumplen todos los requisitos de carácter personal, económicos y académicos exigidos, se encuentran con el obstáculo de no poder realizar sus estudios en régimen ordinario.

Por ello, hemos sugerido a la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar que modifique la Orden de 5 de julio de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las Becas 6000, para que se incluya como beneficiario de la beca a aquel alumnado que, cumpliendo el resto de requisitos exigidos, curse sus estudios en régimen de enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas. ([Queja 19/5677](#)).

1.4.2.5. Formación Profesional

La imposibilidad de poder realizar el ciclo formativo solicitado por ausencia de oferta constituye el principal motivo de quejas en este tipo de enseñanzas. A veces, incluso habiendo solicitado varios ciclos, tampoco ha sido posible su acceso a ninguno de los demandados (queja 20/4550, queja 20/5476, queja 20/6504, queja 20/6075, entre otras).

El desfase entre la oferta de ciclos formativos y demanda viene produciéndose desde hace ya casi una década. Se calcula que desde 2009 hasta 2017, entre el 34 y el 44% de solicitudes fueron rechazadas, suponiendo ello que entre 30.000 y 40.000 solicitantes se quedaron sin estudiar el curso académico en que solicitó su inscripción en uno de dichos ciclos.

La tendencia desde unos años atrás ha sido que mientras que el alumnado de Formación Profesional ha venido aumentando, los de Bachillerato retroceden o se estancan, pero esta tendencia no ha ido acompañada del suficiente incremento proporcional de plazas y, de ahí, el elevado número de solicitudes no atendidas en las enseñanzas formativas.

Para solventar esta situación, en el curso 2019-2020 se comenzó a concertar plazas de Formación Profesional con centros privados. Y acorde con esta tendencia, a finales de 2020 se hace pública la Orden de 16 de diciembre de 2020, por la que se establecen las normas de las convocatorias para acogerse al régimen de conciertos educativos en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, desde el año académico 2021/2022 hasta el año académico 2024/2025. Con esta medida se prioriza el concierto de líneas de Formación Profesional con estos centros sobre las de Bachillerato.

Sobre la concertación de enseñanzas de Bachillerato y de FP se tendrán en cuenta los siguientes criterios por orden de prioridad: la transformación de unidades concertadas de Bachillerato o de Formación Profesional con bajas tasas de empleabilidad en unidades de FP con alta demanda en el mercado laboral; la transformación de la modalidad en las unidades de Bachillerato para adaptarla a la demanda del alumnado; en la concertación de nuevas unidades de FP de Grado Superior, los ciclos que presenten un alto índice de empleabilidad y sean impartidos por centros que tengan concertados ciclos formativos de Grado Medio



de la misma familia profesional. En la concertación de nuevas unidades de Bachillerato, los centros que tengan concertada la Secundaria y estén impartiendo Bachillerato en el presente curso escolar.

También tendrán prioridad las solicitudes de concertación de los centros que impartan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica que tengan concertada la ESO, ciclos formativos de grado medio de la misma familia profesional, que impartan la FP Básica en horario de mañana y aquellos ciclos de FP Básica que estén dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.

En cuanto a problemas específicos que hayan afectado a la Formación Profesional durante el año 2020, causó desconcierto, e incertidumbre, el hecho de que como consecuencia del estado de alarma y suspensión de la actividad docente, quedaran suspendidos los módulos de Formación en Centros de Trabajo, circunstancia que puso en peligro la posibilidad de que el alumnado titulara al finalizar el curso en el mes de junio (queja 20/2278 y queja 20/3516).

Este temor se disipó en el momento en el que se aprobó la Resolución de 24 de abril de 2020, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se adoptan medidas excepcionales referidas a la flexibilización de determinados aspectos de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y de las enseñanzas de régimen especial, permitiéndose reducir las horas de formación práctica y de los proyectos para que el alumnado pudiera titular. También abrió la posibilidad de que aquellos alumnos que estuvieran interesados en realizar la fase de formación práctica, y por lo tanto el proyecto, en un entorno real de trabajo, pudieran modificar la matrícula de este curso y realizarla en cualquiera de los dos primeros trimestres del curso 2020-2021.

En el caso de que el alumno quiera obtener el título en junio y continuar con su itinerario formativo, realizar la prueba o matricularse en otro ciclo formativo, se redujo la duración de los módulos de formación en centros de trabajo (FCT) y del Proyecto al mínimo de horas que figuran en los Reales Decretos que regulan cada título.

1.4.2.6. Enseñanzas en Régimen Especial

El mayor número de quejas presentadas en el año 2020 referidas a las enseñanzas de régimen especial se relacionaban con la realización de las pruebas de certificación de las enseñanzas de idiomas (20/3065, 20/3081, 20/3117, 20/4811, 20/4827, y hasta un total de 32).

La Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020, en el punto d) (pruebas específicas de certificación de idiomas) del Anexo X, se especificaba que las pruebas específicas de certificación se aplazarían y se programarían en el momento en que las circunstancias sanitarias lo permitieran, quedando, en principio, en una única convocatoria en el mes de septiembre. Por tanto, quedaba suprimida una de las dos convocatorias para que el alumnado pudiera obtener la certificación correspondiente.

Sin embargo, el Decreto 499/2019, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su artículo 11, apartado 4 contempla expresamente la existencia de dos convocatorias, y no de una como ahora se pretendía.

Teniendo en cuenta que una instrucción no puede modificar el contenido de una norma reglamentaria, nos dirigimos a la Consejería de Educación solicitando que respetara la previsión legal de dos convocatorias y la impartición de las instrucciones necesarias para que los distintos centros que tendrían que organizar las pruebas previeran los medios para realizar aquellas con garantías de seguridad para el alumnado.

Esta demanda fue aceptada conforme estableció la Resolución de 19 de junio de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se modificaba la Resolución de 24 de febrero de 2020, por la que se convocaban inicialmente las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecían determinados aspectos sobre su organización.



En su Anexo I, finalmente, quedaban establecidas las dos convocatorias preceptivas, si bien la convocatoria ordinaria se realizaría en el mes de septiembre y la extraordinaria en el mes de octubre.

Esta medida no tuvo, sin embargo, una buena acogida por el alumnado. Argumentaban que en otras enseñanzas se habían flexibilizado los requisitos para poder promocionar o titular, y señalaban a otras comunidades autónomas que tomaron la decisión de eximir la realización de las pruebas de certificación. Temían los alumnos que, tal y como se estaban desarrollando los acontecimientos, llegado el momento no pudiera celebrarse las pruebas de certificación previstas, o no con las garantías necesarias para salvaguardar su salud.

Estos planteamientos no fueron asumidos por la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa quien señaló que, en virtud de la prudencia que aconsejaba la evolución de la pandemia y con el objeto de garantizar la seguridad sanitaria de todo el alumnado susceptible de concurrir a las Pruebas Específicas de Certificación y preservar sus derechos, se había adoptado esa decisión, sin conculcar ninguno de los derechos del alumnado a las dos convocatorias.

Asimismo, el centro directivo recordaba la obligatoriedad de la realización de las pruebas para poder certificar, puesto que es normativa básica el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, en el que se establece que para obtener los certificados correspondientes será necesaria la superación de unas pruebas específicas de certificación, no siendo posible obtenerla mediante la aplicación de otros criterios de evaluación que no sean la superación de las correspondientes pruebas.

Las pruebas de certificación de idiomas se realizaron finalmente en los meses de septiembre y octubre de 2020 sin incidencias relevantes.

La pandemia y las medidas adoptadas para su control han tenido incidencia también en el calendario de las pruebas de acceso a los conservatorios superiores de Música, Danza y Arte Dramático (queja 20/3303, queja 20/3386 y queja 20/3765).

En esta ocasión, miembros de la comunidad educativa de distintos Conservatorios se dirigieron a esta Institución exponiéndonos los perjuicios que pudiera causar la Orden de 14 de mayo de 2020, por la que se establecían los calendarios de actuaciones de determinados procedimientos administrativos del ámbito educativo, afectados por la situación de crisis sanitaria provocada por el coronavirus. En esta Orden se estableció que la fecha de inicio para la realización de las pruebas específicas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, de Danza y de Música sería el día 10 de julio de 2020, prolongándose hasta el día 17 siguiente.

Con esta nueva organización del calendario se dejaba un solo día entre las pruebas de acceso a la Universidad y el inicio de las pruebas de acceso a los Conservatorios, cuando en todas las convocatorias anteriores ese lapso de tiempo había sido al menos de 15 días. Estas vicisitudes hacían muy difícil acudir a ambas pruebas. Había que tener en cuenta, además, que en algunos casos los estudiantes tendrían que desplazarse de provincia en un plazo menor de 24 horas.

Sin embargo, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa informó detalladamente de los motivos por los cuales la Administración educativa se había visto obligada a modificar las fechas de un

“La pandemia y las medidas adoptadas para su control han tenido incidencia también en el calendario de las pruebas de acceso a los conservatorios superiores de Música, Danza y Arte Dramático”



importante número de procedimientos y pruebas de acceso a las distintas enseñanzas y niveles educativos, entre ellos las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, de Danza y de Música.

A la ya compleja labor de cuadrar todos los años un calendario que facilite al alumnado presentarse a distintas pruebas de evaluación, o determinadas pruebas de acceso de distintas enseñanzas o niveles que pueden ser cursados simultáneamente, se había añadido un factor que lo complicaba aún más, teniendo en cuenta las excepcionales circunstancias en las que nos hemos encontrado como consecuencia de la pandemia.

No podemos por menos que reconocer la enorme complejidad de comprimir en muy poco espacio de tiempo, sin que se solaparan o coincidieran, todas las pruebas que en condiciones de normalidad se realizaban con un margen temporal mucho más amplio, lo que evidentemente añadía dificultad al alumnado que concurriría a más de una prueba.

También es cierto que retrasar las pruebas, como solicitaban los afectados, hubiera supuesto extender todas sus fases y conclusión de los procedimientos hasta bien entrado el mes de septiembre, lo que hubiera alterado las fechas del comienzo del curso siguiente, lo que resultaba incompatible con la pretensión de que el ejercicio comenzara con toda la normalidad que fuera posible, lo que supondría un incuestionable beneficio para todo el alumnado.

Por todo ello, reconocimos el loable esfuerzo que se había exigido al alumnado afectado para enfrentarse a unas pruebas de enorme trascendencia para su futuro académico, personal y profesional, pero entendíamos que no había sido una decisión caprichosa, ni que se había fundamentado en unas circunstancias del todo imprevistas y cuya gestión resultó de una incuestionable complejidad.

1.4.2.7. Otras cuestiones en materia educativa

Se han recibido también quejas que afectan a la actividad extraescolar de los centros y que forman parte de la amplia temáticas de aspectos que se ofrecen en nuestro sistema educativo.

Durante este ejercicio recibimos una reclamación en la que se discrepaba del modelo de definición y aprobación de estas actividades extraescolares reclamando el prioritario criterio de decisión de los progenitores para su realización en los centros. Este tema, conocido como el "*pin parental*", motivó una respuesta aclaratoria desde el Defensor del Menor en la que se explicaba que aparecían dos aspectos que se podían analizar. De un lado, desde un enfoque genérico, hablaríamos de las atribuciones para definir y regular el diseño, la práctica y la evaluación de las denominadas actividades complementarias. Tales actividades se encuentran recogidas dentro del conjunto de la acción formativa de los centros educativos y han sido previamente estudiadas, diseñadas y, posteriormente, aprobadas por las instancias responsables para establecer esta faceta complementaria de la programación curricular. Con todos sus requisitos y procedimientos, las actividades, una vez aprobadas, quedan inscritas en el programa didáctico de cada centro respectivo que así lo ha decidido.

El diseño de esta faceta, inmersa en la labor educativa, está suficientemente regulado, contando con el trabajo previo del conjunto de profesionales especializados que integran los equipos docentes y ratificado posteriormente por los órganos de la comunidad educativa que han contado con la participación, obviamente, de la representación escolar de madres y padres del alumnado.

Estas actividades están definidas para ceñirse, en todo momento, a los proyectos curriculares recogidos en la normativa educativa común y complementan los respectivos programas docentes. Refuerzan las áreas establecidas en el Proyecto Curricular de cada centro y, lógicamente se imbrican en los objetivos propuestos a nivel de aula y en consonancia con los objetivos propios de cada área y del ideario de cada centro educativo.

Su diseño avanza y complementa el desarrollo de unos elementos troncales de carácter general, aprovechando el ámbito fijado de autonomía de los centros para delimitar el conjunto de estas actividades que se imparten al alumnado. Esa vinculación a los contenidos curriculares hace que se imparta por el profesorado y son evaluables en el conjunto de conocimientos y actitudes del alumnado.



Podríamos resumir que el esquema seguido se fundamenta de unos contenidos básicos y comunes que vienen establecidos por los diseños curriculares generales y apoyados por otros contenidos complementarios. Los primeros son comunes a los centros y los segundos se definen por cada centro como complementos del núcleo principal. Juntos suman y componen el espacio didáctico que define el servicio educativo ofrecido al alumnado.

Un sistema educativo que corresponde a los poderes públicos regular como garantía del derecho constitucional a la educación y que se gestiona por las autoridades educativas conforme la legislación de desarrollo se ha ido incorporando al ordenamiento jurídico.

Ante este diseño sólo podemos añadir, desde nuestra experiencia institucional, que no se han deducido problemas sustanciales ni en su regulación básica ni en su desarrollo concreto.

Es más; desde un segundo punto de vista más concreto, podríamos detenernos en la supuesta conflictividad que dicho diseño hubiera generado y en la plasmación consiguiente de quejas o reclamaciones. Y, a tal respecto, debemos señalar que la referida cuestión no ha sido motivo de ninguna situación próxima que merezca el calificativo de conflicto, ni tampoco a un cierto alcance de desacuerdo o polémica.

En suma, agradecemos las opiniones respecto de este asunto que se ha venido en denominar el "modelo de pin parental" en base a anuncios o manifestaciones vertidas en diversos cauces de expresión y difusión. Sin duda puede ser motivo para una cierta polémica o de una confrontación expresada como reivindicaciones o estrategias políticas que, sin mayor definición formal, no nos corresponde valorar institucionalmente (queja 20/0379).

Otro ejemplo de discrepancias sobre estas actividades escolares lo encontramos en una queja presentada por una entidad dedicada a la protección de los animales que consideraba contraria al ordenamiento jurídico la inclusión de determinados contenidos referidos a la caza en algunas de estas actividades docentes. Alegaban que tales mensajes vulneraban los derechos de niños y niñas, así como que su fomento implicaba una desatención a los ámbitos de protección de los animales favoreciendo su maltrato, incluso con implicaciones de índole penal.

La Consejería ofreció una completa exposición del alcance de estas actividades extraescolares y discrepaba de que estas sesiones supusieran una opción de promoción o fomento de las actividades cinegéticas entre el alumnado.

Tras analizar ambas posiciones, desde la Institución se aclaró el procedimiento para diseñar y aprobar los diferentes proyectos que se discuten y acuerdan en los centros escolares respecto de las actividades elegidas, acordes con los proyectos educativos de cada centro. A partir de la existencia de esta realidad regulada como es la caza, y del repertorio de normas y disposiciones que abordan esta cuestión en el seno del propio sistema educativo, no hemos podido deducir ni que esté proscrito el tratamiento de la caza, ni que resulte tampoco obligada su promoción o estímulo. Añadimos que el presente análisis se realiza respecto de la cuestión principal planteada por la Asociación promotora y referida, genéricamente, a la inclusión de actividades promocionales o de fomento de la caza entre los contenidos educativos de los centros docentes de Andalucía.

Como reflexión final, pudimos deducir que ese debate, y el ejercicio de intercambiar argumentos e intereses entre ambos márgenes de posturas sobre la cuestión del ejercicio de la caza, es un buen motivo para ser acogido en nuestros centros educativos. Y el sentido del tratamiento que se recoja acerca de estas actividades, en relación con la programación educativa del centro, ofrecerá sentidos diversos que discurrirán entre posturas divergentes y, en ocasiones, difícilmente compatibles. Con motivo del análisis de la presente queja, hemos percibido en esta Institución una multiplicidad de opiniones tan ricas, como variadas han sido las sensibilidades despertadas sobre este tema.

Por ello, no podemos sentirnos constreñidos a elegir, sin más, entre posiciones rotundas de prohibición de todo tipo de caza frente a las posturas que persiguen el rotundo incentivo y fomento de tales actividades.

Entre la persecución radical de la caza por parte de unos y la obligatoriedad de su aprendizaje que fomentan otros, existen multitud de posiciones intermedias que invitan a una inteligente conciliación de



posturas; por lo que no puede resultar extraño en este debate que se refleje en el propio escenario educativo que vive y bebe de la misma pulsión de nuestra compleja sociedad (queja 20/0481).

1.4.3. Análisis de las quejas admitidas a trámite. Enseñanzas Universitarias

Resulta obligado comenzar este repaso a lo acontecido en el año 2020 en materia de Universidades con una referencia a **las consecuencias derivadas de la pandemia de Covid-19 para el desarrollo de los estudios universitarios**.

Como es bien conocido, la declaración por el Gobierno del estado de alarma con el consiguiente confinamiento de la población en el mes de marzo, determinó una paralización de todas las actividades no esenciales, que se tradujo en una suspensión de las actividades docentes presenciales en las Universidades andaluzas y su obligada sustitución por formatos telemáticos que permitieron dar continuidad a la práctica docente, con la única excepción de aquellas actividades de carácter práctico que no eran susceptibles de realización no presencial.

Creemos, sinceramente, que **el esfuerzo realizado por todos los miembros de la comunidad universitaria**, tanto a nivel español como andaluz, para pasar de un sistema de docencia presencial a un sistema basado en la enseñanza on line, ha sido muy importante y **merece el reconocimiento y el elogio de esta Institución y estamos seguros que también de toda la sociedad**.

Creemos, asimismo, que los resultados obtenidos de este esfuerzo compartido han posibilitado mantener en unas condiciones adecuadas la prestación del servicio y han conseguido el objetivo fundamental de **posibilitar al alumnado universitario una opción viable para proseguir con su proceso formativo**, sin perjuicio de que se hayan podido producir incidencias o situaciones conflictivas que hayan dificultado la impartición de la docencia o el normal acceso a la misma.

Posteriormente dedicaremos un epígrafe específico a reseñar las quejas tramitadas por esta Institución durante 2020 que presentan la particularidad de tener una relación directa con lo acontecido durante este periodo excepcional.

Con independencia de estas quejas que presentan una particularidad propia, el año 2020 deparó otros asuntos dentro del ámbito universitario que fueron residenciadas en esta Institución en forma de queja y que, en bastantes casos, inciden en cuestiones que, con ciertas variaciones, se repiten de un año para otro.

Tal es el caso de las quejas recibidas por las incidencias habidas durante los **procesos de admisión** de las personas que aspiran a comenzar sus estudios universitarios que, en su mayoría, guardan relación con las complejidades de un procedimiento que se realiza de forma totalmente telemática.

Es evidente que esta forma de tramitación del proceso de admisión supone un gran avance respecto de los procedimientos manuales que se realizaban anteriormente y posibilita, además, utilizar las potencialidades de la informática para hacer realidad el reto de conjugar en un breve plazo y de forma simultánea las preferencias y méritos de un número muy elevado de personas. No obstante, el procedimiento diseñado y gestionado por la Comisión de Distrito Único de Andalucía no deja de resultar ciertamente complejo y difícil de cumplimentar para unos aspirantes a alumnos que en su mayoría acaban de alcanzar la mayoría de edad y no están acostumbrados a tramitar procedimientos administrativos.

No es por ello de extrañar que todos los años se reciban quejas en esta Institución, remitidas en muchos casos por los progenitores de los aspirantes, exponiendo su desesperación tras comprobar que no han cumplimentado adecuadamente alguna de las fases del proceso de admisión, con el resultado de ver frustradas sus esperanzas de entrar en los estudios deseados. Lamentablemente, poco podemos hacer en estos casos, ya que las instrucciones del proceso son claras y explicitan perfectamente las consecuencias que conlleva cualquier error en su cumplimiento, sin que sea posible retrotraer el procedimiento ya que se trata de un proceso de concurrencia competitiva, en el que deben respetarse los derechos de los demás interesados.



Cuestión distinta son aquellos casos en que se nos presenta queja por haberse producido algún tipo de **incidencia informática** durante el proceso que ha impedido al aspirante cumplimentar adecuadamente el trámite correspondiente. En estos casos, trasladamos de inmediato la queja a los responsables del proceso en la Comisión de Distrito Único, que disponen de medios informáticos para comprobar la veracidad de la incidencia denunciada y, cuando procede, posibilitan el restablecimiento del trámite o dan una solución al problema planteado. Tal ha sido el caso en la queja 20/6330; **queja 20/5360**, queja 20/4638 y **queja 20/5947**.

En otras ocasiones el problema durante el proceso de admisión que impide culminar adecuadamente el mismo se produce por otras circunstancias, como puede ser la no aportación de la documentación requerida para acreditar los estudios previos -**queja 20/4869**-, o la falta de acreditación en plazo de los requisitos exigidos para acceder a través del cupo reservado a deportistas de alto nivel o alto rendimiento. En ambos casos el problema pudo ser solventado, tras aceptar la Comisión de Distrito Único que se habían producido circunstancias que justificaban la actuación realizada por las personas afectadas, aunque la misma pudiera parecer incorrecta procedimentalmente.

Ciertamente peculiares fueron los casos planteados en las quejas 20/5735 y la queja 20/4816, ambos relacionados con las **titulaciones consideradas preferentes** para acceder a cursar un Grado o un Máster del ámbito de las Ciencias de la Salud.

En la queja 20/5735, la promotora se mostraba absolutamente sorprendida al conocer que la titulación que aportaba -Técnico Superior de Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear- no era considerada preferente para el acceso al Grado en Ingeniería de la Salud en la Universidad de Málaga, mientras se calificaban como titulaciones preferentes para dicho Grado las siguientes: *amueblamiento, arte floral, arte textil, artes del vidrio, bisutería artística, bordados y reposteros, cerámica artística, ebanistería artística, elementos de jardín, estilismo de indumentaria, joyería artística, patronaje, vestuario a medida y de espectáculos*, entre otros.

Se preguntaba la interesada "¿Alguien me puede decir que relación tienen estos grados con esta ingeniería? ¿la persona que ha cursado estos grados que en su mayoría provienen de bachillerato de arte, están realmente preparados para acceder a esta ingeniería?". Ciertamente nos ha parecido una pregunta lógica y oportuna y por eso se la hemos trasladado a la Comisión de Distrito Único, sin que, a la fecha de elaboración de este informe, hayamos obtenido respuesta.

En la queja 20/4816 su promotora pretendía acceder al MAES (procesos sanitarios) de la Universidad de Granada, pero no podía hacerlo al no reconocerse prioridad alta a la titulación aportada de Grado en Terapia Ocupacional. Trasladada la queja a la Comisión de Distrito Único, reconoció la misma el error cometido y procedió a corregir el mismo. No obstante, la interesada volvió a solicitar nuestra ayuda ya que se había producido un nuevo error en relación a la calificación consignada a dicha titulación. Finalmente este problema ha podido también ser solventado y la promotora de la queja ha accedido a los estudios deseados.

No queremos concluir este apartado introductorio sin mencionar que finalmente el Gobierno Andaluz ha accedido a reconocer al alumnado que ha superado los estudios superiores de danza o música el derecho a disfrutar de **una bonificación en el precio público universitario** cuando acceden a estudios de Máster en las mismas condiciones que el alumnado procedente de los estudios de Grado. Con esta decisión se da cumplimiento finalmente a la **Sugerencia** formulada por esta Institución en el curso de la queja 17/5634.

1.4.3.1. La Universidad andaluza ante el reto de la pandemia

La pandemia de la Covid-19 ha tenido una enorme incidencia en el desarrollo de la vida universitaria durante todo el año 2020 y, lamentablemente, todo apunta a que seguirá alterando nuestra normalidad durante, al menos, buena parte de 2021.

Las consecuencias en el ámbito universitario de las medidas adoptadas para combatir la pandemia han sido muy diversas y han afectado a cuestiones muy variadas, aunque es evidente que la principal incidencia



se ha producido en relación a la forma de impartir la docencia, al resultar necesario en bastantes periodos de los cursos 2019/2020 y 2020/2021 cambiar la docencia presencial por una docencia virtual o telemática.

La premura con que ha sido necesario realizar estos cambios, ha obligado a los responsables universitarios a adoptar medidas con una gran repercusión en toda la comunidad universitaria, sin que existiera tiempo material para abordar el proceso con la necesaria planificación y la correspondiente previsión de medios y recursos. Prácticamente de un día para otro las Universidades se han visto en la necesidad de cambiar sus esquemas habituales de funcionamiento y adaptarse a una nueva realidad que para muchos docentes y alumnos resultaba totalmente novedosa.

Aunque **el proceso se ha realizado con un éxito que podemos calificar de notable** y sin que se produjeran grandes incidencias, eso no significa que no haya habido situaciones conflictivas en los que resultaran perjudicados los derechos o intereses de algunos alumnos, de miembros del personal docente o del personal de administración y servicios.

En esta Institución se han recibido algunas quejas procedentes del alumnado en las que se cuestionaba la preparación o la capacidad de algunos docentes para impartir clases en formatos virtuales, del mismo modo que se han recibido otras quejas en las que miembros del personal docente denunciaban la falta de preparación o la inadecuación de los medios puestos a su disposición para desarrollar de forma adecuada una docencia virtual. Se han tratado de **quejas puntuales, que planteaban problemas o situaciones muy concretas**, sin que pueda deducirse de las mismas que ha habido una problemática generalizada que haya afectado de forma significativa a un sector de la comunidad universitaria o a alguna Universidad en concreto.

Este dato -el escaso número de quejas recibidas y la escasa entidad de los problemas planteados en las mismas- creemos que es revelador del alto grado de éxito con que se ha afrontado una situación ciertamente compleja y difícil por parte de todos los miembros de la Comunidad Universitaria y por parte de quienes ostentan las responsabilidades de gestión del sistema universitario andaluz.

De entre las quejas recibidas en esta Institución que guardaban una relación mas directa con las consecuencias derivadas de las medidas adoptadas por mor de la pandemia, nos parece de interés destacar las siguientes:

- Quejas que cuestionaban las decisiones gubernativas que conllevaban la asistencia del alumnado a los centros universitarios o impedían la misma. Tal fue el caso de la queja 20/2809, cuya promotora consideraba un riesgo innecesario y una temeridad la decisión de que las pruebas de acceso a la Universidad se realizaran de forma presencial. En sentido contrario cabe destacar la queja 20/6963, cuyos promotores cuestionaban duramente la decisión de prohibir la docencia presencial en la Universidad de Granada.

- Quejas que denunciaban que en las pruebas de acceso a la Universidad de 2020 se habían rebajado los niveles de exigencia, lo que se había traducido en una elevación de las calificaciones obtenidas, lo que a su vez conllevaba una elevación de las notas de corte para el acceso a las diferentes titulaciones universitarias. Una circunstancia que perjudicaba las aspiraciones de quienes habían realizado las pruebas de acceso en la fase extraordinaria del año 2019 para subir nota y poder así acceder a los estudios deseados. Tal fue el caso planteado en la queja 20/4681 y la queja 20/4816.

- Queja 20/3404, relativa a imposibilidad de realizar prácticas de empresa por la suspensión acordada por la Universidad de Almería por la COVID-19, pese a tener una oferta de una empresa.

- Queja 20/3824, en la que el alumnado de un Máster organizado por la UNIA, la UCO y la UPO, procedentes de Latinoamérica, planteaban las dificultades para continuar el curso como consecuencia de las medidas adoptadas por la pandemia de la COVID-19.

- Queja 20/7699, en la que un alumno admitido provisionalmente a un Máster, condicionado a aportar la titulación B1 en lengua extranjera, denunciaba la imposibilidad de realizar las pruebas acreditativas por la suspensión de las mismas en virtud del estado de alarma.



1.4. Educación

- Queja 20/2334, en la que una alumna denunciaba la calidad de la docencia on line recibida, especialmente por parte de algunos docentes que entendía que se excedían al encargar la realización de numerosos trabajos, sin tomar en consideración la carga que ya soportaba el alumnado.

Especial referencia tenemos que hacer aquí a la [queja 20/3300](#), iniciada de oficio por esta Institución en relación con la realización de **exámenes en formato no presencial** por parte de las Universidades andaluzas.

Tal y como se expone en dicha queja, los motivos por los que esta Institución consideró oportuno acometer este proceso de evaluación cuando aun se mantenía la situación de confinamiento domiciliario por la declaración del estado de alarma fueron varios: en primer lugar, porque ya se estaban recibiendo quejas relacionadas con esta cuestión, en unos casos por disconformidad con el procedimiento elegido, en otros casos por discrepancia con la forma de aplicar dicho procedimiento en alguna universidad o por parte de algún profesor. También se estaban recibiendo quejas por incidencias específicas ocurridas durante la realización de algún examen (cortes en la conexión wifi, cortes de luz, etc), que generaban incertidumbre en las personas afectadas, tanto por sus consecuencias académicas, como por el desconocimiento acerca de la forma de plantearlas y resolverlas.

En segundo lugar, porque el asunto estaba tomando creciente relevancia en los medios de comunicación, ya sea por las dudas que suscitaban, desde una perspectiva de los derechos a la intimidad personal y familiar, los procedimientos previstos para evitar prácticas fraudulentas en la realización de los exámenes -cámaras y micrófonos activados, reconocimiento facial, proctoring, etc.-, ya fuera porque se cuestionaban las limitaciones de tiempo para responder a las preguntas y la imposibilidad de volver atrás en las mismas por entender que perjudicarían a los alumnos que no saben gestionar bien la ansiedad o el estrés, e impedirían disponer de un mínimo tiempo de reflexión antes de responder.

En tercer lugar, porque este sistema de examen no presencial podría perjudicar a los alumnos que carecen de las condiciones idóneas en sus viviendas para poder realizarlos adecuadamente, ya sea por sus circunstancias sociales o familiares, por la falta de medios materiales adecuados o por no disponer de un espacio donde realizar la prueba en las debidas condiciones de aislamiento y tranquilidad.





En cuarto lugar, porque no estaba claro cómo se iban a aplicar los procedimientos de reclamación legalmente previstos para las evaluaciones universitarias a este tipo de pruebas.

En quinto lugar, porque el sistema de evaluación no presencial podría acarrear problemas para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad.

En sexto lugar, porque había dudas sobre cómo se iba a evaluar globalmente al alumnado en caso de que se optase, como parecía, por relativizar el valor de estos exámenes en la nota final. A este respecto, se cuestionaba esta forma de evaluación en aquellas asignaturas en las que, por diversas razones, no se hubieran podido realizar prácticas o trabajos on line, cuando los mismos resultasen obligados o necesarios para evaluar adecuadamente el rendimiento del alumnado durante el curso.

Además, otro motivo importante que justificaba la oportunidad de esta evaluación fue la decisión de esta Institución de elaborar y presentar al Parlamento de Andalucía un **Informe Especial sobre las consecuencias que la crisis sanitaria producida por la COVID-19** había tenido en relación a los derechos de la ciudadanía en las principales materias y ámbitos de gestión pública (educación, salud, vivienda, políticas sociales, igualdad, empleo y colectivos vulnerables).

Nos parece oportuno insistir en que éramos muy conscientes de que se trataba de una situación excepcional, no querida por nadie, ni provocada por la universidad y a la que se había tenido que dar una respuesta obligatoriamente, sin el tiempo que hubiera sido necesario para reflexionar, analizar alternativas o poner a prueba los procedimientos elegidos.

También éramos conscientes de que ya se estaban realizando exámenes y sería muy difícil y posiblemente perjudicial cambiar en ese momento los criterios y procedimientos elegidos porque obligaría a repetir las pruebas o pondría en cuestión el resultado de las ya realizadas.

No ha sido nuestra intención generar un problema añadido a las universidades en un momento muy complejo y en el que ya estaban teniendo que afrontar retos muy importantes.

No obstante, valoramos la oportunidad de acometer una queja de oficio sobre esta cuestión porque necesitábamos disponer de información y criterios para dar una respuesta fundada a las quejas que ya nos estaban llegando y que, previsiblemente, se incrementarían de forma sustancial cuando comenzasen los exámenes finales.

Asimismo, valoramos que la Defensoría del Pueblo Andaluz no podía permanecer ajena a una problemática en la que podían resultar afectados derechos de las personas como el derecho a la educación, a ser evaluado objetivamente y a la igualdad de oportunidades.

Actualmente esta queja permanece abierta, analizando la información recibida y recopilando nueva información, dado que aun continúan realizándose exámenes en formato no presencial.

1.4.4. Actuaciones de oficio, Colaboración de las Administraciones y Resoluciones

1.4.4.1. Actuaciones de oficio

Las quejas de oficio que se han iniciado en este ejercicio de 2020 en materia de Educación no universitaria han sido las siguientes:

- **Queja 20/0358**, ante el Ayuntamiento de Sevilla, relativa a la ausencia de servicio de portería en centros de educación de adultos de Torreblanca (Sevilla).
- **Queja 20/2038**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa al seguimiento del Informe especial elaborado por la Institución sobre los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía.



- **Queja 20/2575**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la atención al alumnado que carece de dispositivos digitales o conexión a internet para el seguimiento del curso de manera telemática durante el confinamiento decretado como consecuencia del Estado de alarma.
- **Queja 20/2615**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la suspensión del servicio de apoyo de intérpretes de signos al alumnado con discapacidad auditiva durante el confinamiento decretado como consecuencia del Estado de alarma.
- **Queja 20/3528**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a los problemas surgidos en el proceso de matriculación virtual del alumnado en los centros docentes para el curso 2020/2021.
- **Queja 20/4797**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la organización de los centros docentes para el curso 2020/21 ante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.
- **Queja 20/5126**, ante la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Sevilla y el Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra, relativa a las deficiencias en el centro de educación de adultos de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).
- **Queja 20/6564**, ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la suspensión de la prestación del servicio de comedor escolar en 132 centros docentes de Andalucía.
- **Queja 20/8282**, ante la Consejería de Educación y Deporte y las Diputaciones de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla, relativa al apoyo a los municipios para las medidas de mantenimiento y limpieza en centros escolares durante la pandemia.

En lo que se refiere a las actuaciones de oficio iniciadas en 2020 en materia de educación universitaria, a continuación se relacionan las mismas:

- **Queja 20/3300**, dirigida a las Universidades de Almería, Huelva, Sevilla, Cádiz, Córdoba, Málaga, Granada, Jaén y Pablo de Olavide en relación con las condiciones y criterios de realización de exámenes en formato no presencial como consecuencia de la pandemia de la Covid-19.

1.4.4.2. Colaboración de las Administraciones

Con respecto a la colaboración de las Administraciones con esta Institución en materia de educación no universitaria, destacamos que, en general, la misma ha sido aceptable, aunque en el caso concreto de algunos entes territoriales esta colaboración precisa ser objeto de mejora, tanto por lo que respecta a los plazos para responder como por el contenido de la información proporcionada para la tramitación de los expedientes de quejas.

1.4.4.3. Resoluciones no aceptada

En materia de enseñanza no universitaria se destaca la siguiente resolución dictadas por el Defensor que no fue aceptada en 2019 por la Administración Pública a tenor del artículo 29.1 de la Ley 9/1983, del Defensor del Pueblo Andaluz:

- **Queja 17/2222**, ante la Consejería y Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a la solicitud de anulación de acuerdo del Consejo Escolar de no retirar crucifijo en un centro docente.

En materia de enseñanza universitaria se destaca la siguiente resolución dictada por el Defensor que no fue aceptada por la Administración Pública a tenor del artículo 29.1 de la Ley 9/1983, del Defensor del Pueblo Andaluz:

- Resolución relativa a la solicitud de devolución de precios públicos por traslado laboral, dirigida a la Universidad de Granada en el curso de la **queja 18/2636**.

