

MEMORIA DEL CURSO ACADÉMICO 2022-2023

Foro de la Educación de la Ciudad Autónoma de Ceuta



ÍNDICE:

1.- REUNIONES CELEBRADAS POR EL PLENO DURANTE EL CURSO 2022-2023

2.- GRUPOS DE TRABAJO. CONCLUSIONES.

2.1.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA.

2.2.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

2.3.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA BRECHA DIGITAL EN EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CEUTA.

3.- PROPUESTA DE CALENDARIO ESCOLAR PARA EL CURSO ACADÉMICO 2023-2024.

4.- CREACIÓN DE LA PÁGINA WEB DEL FORO DE LA EDUCACIÓN.

5.- SOLICITUD A LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN DE CONVERSIÓN DEL FORO DE LA EDUCACIÓN EN CONSEJO ESCOLAR DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

1.- REUNIONES CELEBRADAS POR EL PLENO DURANTE EL CURSO 2022-2023.

Durante el curso académico 2022-2023 se han llevado a cabo cuatro reuniones: una en el primer cuatrimestre y las otras tres en el segundo y tercer trimestre:

- La primera reunión tuvo lugar el día 13 de octubre de 2022 con el siguiente Orden del día:

1. Aprobación de la memoria del curso 2021-2022.
2. Constitución oficial de los grupos de trabajo para el curso 2022-2023
3. Calendario para las reuniones de los grupos de trabajo.
4. Ruegos y preguntas.

- La segunda reunión se celebró el día 23 de febrero de 2023, con el Orden del día que aparece a continuación:

1. Creación de la página web del Foro de la Educación.
2. Seguimiento de los grupos de trabajo.
3. Solicitud de posible inclusión en el Consejo Escolar del Estado.
4. Informe sobre el estado de la educación en Ceuta
5. Ruegos y preguntas.

- La tercera reunión tuvo lugar el 25 de abril de 2023 con el siguiente Orden del Día:

1. Aprobación de las actas de las reuniones anteriores.
2. Propuesta de calendario escolar para el curso académico 2023/24.
3. Propuesta de conversión del Foro de la Educación en Consejo Escolar de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
4. Visibilización de buenas prácticas educativas en Ceuta
5. Ruegos y preguntas.

- La cuarta y última reunión del Foro se produjo el 15 de junio de 2023 con el siguiente Orden del Día:

1. Aprobación del acta de las reunión anterior.
2. Conclusiones del grupo de trabajo sobre Inmersión lingüística.
3. Conclusiones del grupo de trabajo sobre El proceso de transición de enseñanza primaria a enseñanza secundaria
4. Conclusiones sobre el grupo de trabajo de Digitalización de centros y la brecha digital.
5. Ruegos y preguntas.

2.- GRUPOS DE TRABAJO. CONCLUSIONES.

En la reunión del Foro de la Educación celebrada el 26 de mayo de 2022, los miembros del Pleno acordaron poner en funcionamiento tres grupos de trabajo para el curso 2022-2023, estructurados en grupos de entre 4 y 7 componentes, uno de los cuales fue nombrado presidente en cada grupo.

El primer grupo, que ha trabajado sobre la inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía, quedó constituido por los siguientes componentes del pleno: Fernando Trujillo Sáez (presidente), M^a José Fernández Maqueira (secretaria), Lorena Díaz Merino, Carlos Roda Núñez, M^a Dolores Cuadra y Manuel José López Ruiz.

El segundo grupo, que ha trabajado sobre la transición del alumnado de enseñanza primaria a enseñanza secundaria, quedó constituido por los siguientes componentes del pleno: Antonio Coronil (presidente), Carlos Cornax (secretario), Sandra López Cantero, Felipe Cerdá Adelaida y M^a Dolores Bruzón Cid.

El tercer grupo, que ha trabajado sobre la digitalización de centros y la brecha digital, quedó constituido por los siguientes componentes del pleno: Antonio José Moreno (presidente), Jesús Canca (secretario), Manuel Morales, Amparo Canto y Antonio León.

Cada grupo de trabajo acordó un calendario de reuniones para cumplir con las diferentes fases de diagnóstico, investigación, evaluación y conclusiones. A continuación se presentan los informes finales expuestos por sus presidentes al pleno en la última reunión del pleno durante este curso, celebrada el 15 de junio de 2023, cada uno de sus presidentes:

2.1.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA.

Retos para una educación lingüística en Ceuta

Informe realizado por Fernando Trujillo Sáez para el Foro de la Educación de Ceuta

El contenido de este informe representa las ideas y opiniones basadas en evidencias del autor del mismo; no representan las opiniones o ideas del Foro de la Educación de Ceuta o de ningún otro organismo e institución que forme parte del mismo.

En primer lugar, me gustaría expresar el honor que representa poder dirigirme al Foro de la Educación de la ciudad de Ceuta para comunicarle los resultados de la investigación que se

ha realizado dentro del Grupo de Trabajo de Lenguas de este mismo Foro. Las instituciones no son importantes por su mera existencia, ni siquiera por su definición legal o las funciones reconocidas en un Real Decreto o una Orden; las instituciones son importantes para la ciudadanía cuando asumen su papel en la sociedad, dan un paso al frente y se disponen a prestar un papel útil en el territorio en beneficio del bienestar de la ciudadanía y al buen funcionamiento de la sociedad y la democracia.

Desde esta perspectiva, el Foro de la Educación de la ciudad de Ceuta acierta prestando su atención a las lenguas en el sistema educativo y la sociedad ceutí. La escuela, como institución fundamental de la sociedad, tiene inscrita en su código genético la responsabilidad del desarrollo completo y armónico de la competencia comunicativa del alumnado. Cumplir con esta obligación es la mejor garantía de equidad y calidad del sistema educativo.

Por otro lado, es una obviedad afirmar que esta tarea es importante, pero es necesario hacerlo: del desarrollo de la competencia comunicativa depende el desarrollo del resto de competencias, la participación en la mayoría de las actividades escolares y sociales e incluso la realización plena del individuo. Si la Educación es un derecho humano fundamental que abre la puerta para el resto de derechos, el desarrollo de la competencia comunicativa es la llave que abre la Educación y da paso a todos los derechos propios de nuestra organización social.

Así mismo, la educación lingüística es una tarea profundamente compleja: el desarrollo completo y armónico de la competencia comunicativa implica considerar las lenguas maternas y las nuevas lenguas que aprende el alumnado en la escuela, las lenguas de escolarización y las lenguas de herencia, la presencia de las lenguas en las distintas materias y áreas del currículo, las diferentes visiones sobre la lengua y su enseñanza que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa o la relación de las lenguas en el entorno, entre otras cuestiones.

Esto significa que una educación lingüística eficaz y un desarrollo completo y armónico de la competencia comunicativa son dos de los retos fundamentales de cualquier sistema educativo. Si además nos referimos al sistema educativo de un territorio multilingüe como Ceuta, este reto adopta un sentido trascendental: solo con una adecuada educación lingüística podremos hablar de realización, crecimiento, desarrollo o bienestar en una situación multilingüe en la cual el alumnado aporta diversas lenguas a la escuela y la escuela enriquece ese punto de partida con otras lenguas y muchos más conocimientos.

En este sentido, este informe representa una primera aproximación al conocimiento de las percepciones de la comunidad educativa acerca de los retos de la educación lingüística en Ceuta. Para ello, se propone el objetivo de conocer cuáles son las percepciones del profesorado sobre los retos más importantes para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en contextos de educación formal en la ciudad de Ceuta. En concreto, se han definido cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los retos principales para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en la educación formal en Ceuta desde la perspectiva de los docentes?
2. ¿Qué respuesta creen los docentes que deberían tener estos retos?
3. ¿Quién debería ser responsable de coordinar la respuesta a estos retos?
4. ¿Cómo podrían los docentes contribuir a afrontar estos retos?

Para responder a estas preguntas se ha elaborado un cuestionario que se ha ofrecido en línea al profesorado de Ceuta. Este cuestionario ha sido diseñado por el investigador principal y ha sido validado por los miembros del Grupo de Trabajo de Lenguas, todos ellos docentes en la ciudad de Ceuta. Se ha realizado un muestreo por conveniencia, difundiendo el cuestionario a través de las direcciones de los centros educativos, con apoyo de la Dirección Provincial de Educación para la difusión del cuestionario a través de los correos corporativos del profesorado de Ceuta. El cuestionario se abrió el 9 de marzo de 2023 y se cerró el 26 de marzo de 2023.

La muestra total de profesorado participante ha sido de 144 docentes, 90 de ellos mujeres y 54 hombres. A continuación se muestra el estudio demográfico de la muestra:

Genero	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	90	62,50
Masculino	54	37,50
TOTAL	144	100,00

Tabla 1. Muestra de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

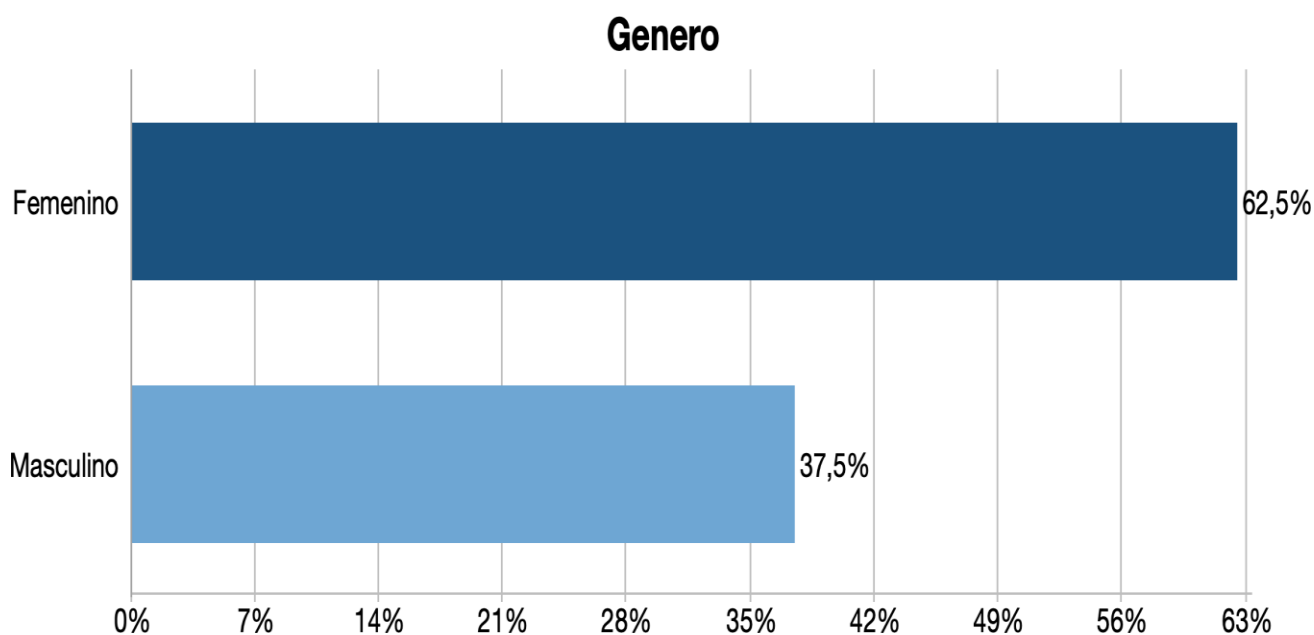


Imagen 1. Distribución de la muestra por género. Fuente: Elaboración propia.

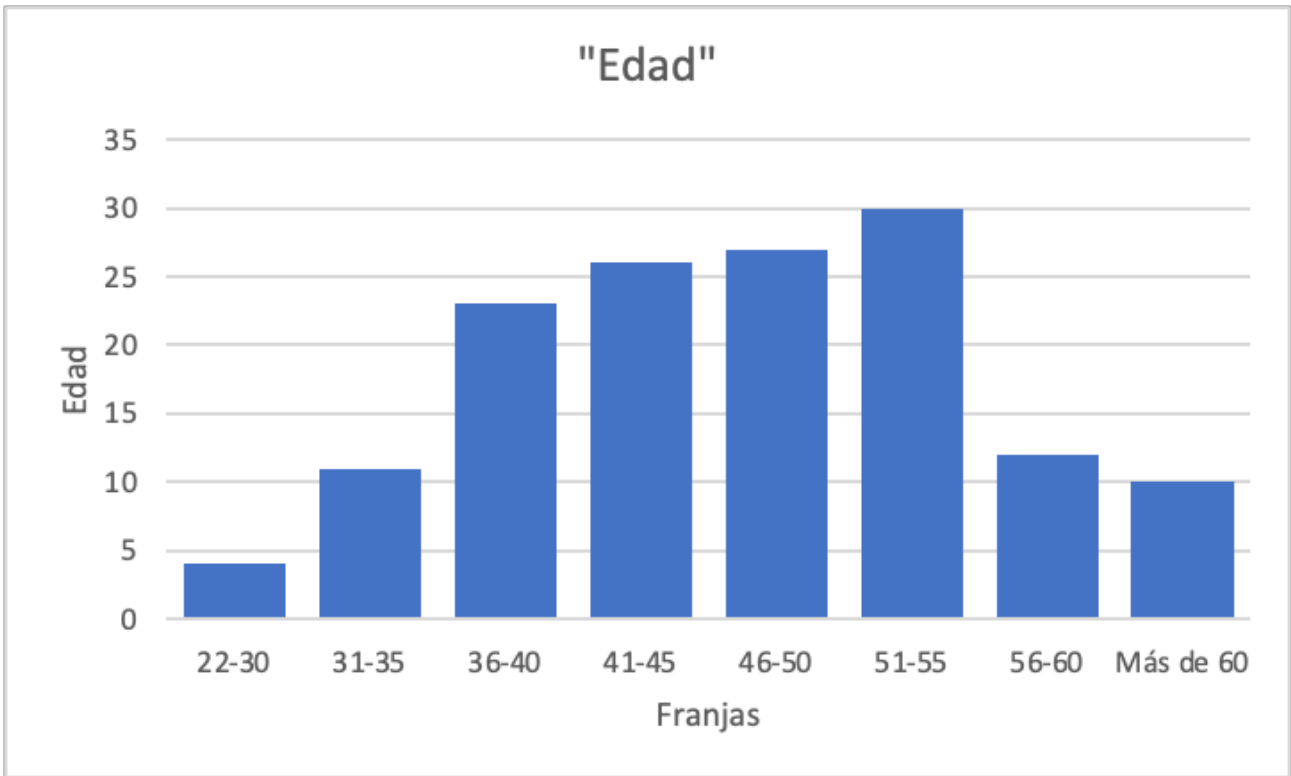


Imagen 2: Distribución de la muestra por edad. Fuente: Elaboración propia.



Imagen 3: Distribución de la muestra por años de experiencia. Fuente: Elaboración propia.

Etapa	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	12	8,33
ESO	41	28,47
Educación Infantil	17	11,81
Educación Primaria	53	36,81
Educación de Personas Adultas	6	4,17
Escuela Oficial de Idiomas	1	0,69
FP Básica	2	1,39
FP Grado Medio	1	0,69
FP Grado Superior	11	7,64
TOTAL	144	100,00

Tabla 2: Distribución de la muestra por etapas educativas. Fuente: Elaboración propia.

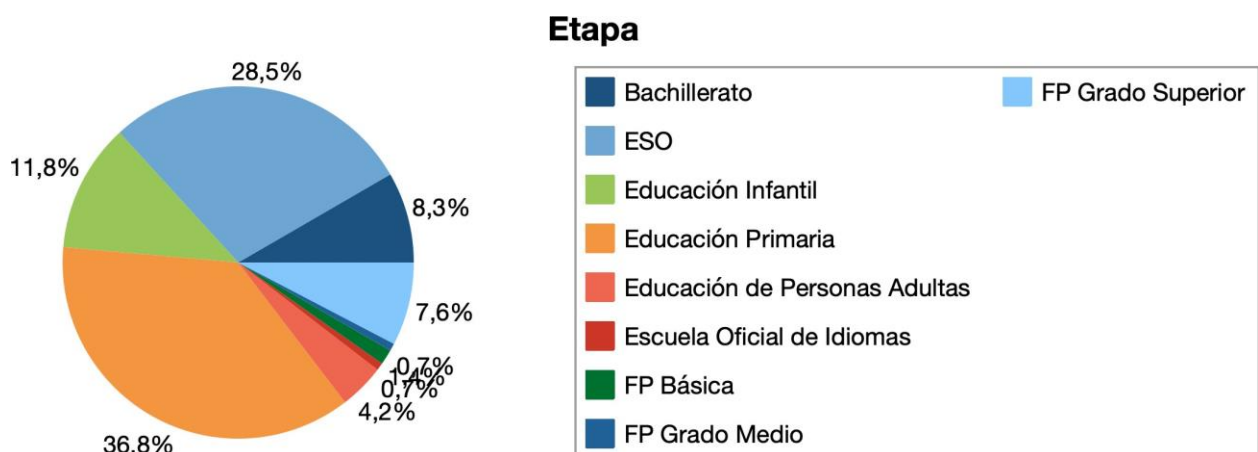


Imagen 4: Porcentajes de representación de las etapas educativas en la muestra. Fuente: Elaboración propia.

En el estudio demográfico se muestra que la distribución por género y edad es similar a la población (profesorado de Ceuta), mientras que la distribución de la muestra por años de experiencia presenta una mayor participación de profesorado con poca experiencia profesional (0-5 años) o con mucha experiencia profesional (21-30 años). Así mismo, se observa una participación bastante equilibrada en las etapas entre Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato o FP de Grado Superior, pero se observa una participación de profesorado de Educación de Personas Adultas, Escuela Oficial de Idiomas, FP Básica o FP de Grado Medio más baja de la esperable por su presencia e importancia en el sistema educativo ceutí.

Los datos obtenidos mediante el cuestionario han sido analizados con el software MAXQDA. Se ha realizado un primer análisis para conocer cuáles son los retos fundamentales para el profesorado de Ceuta en relación con la educación lingüística. Los datos obtenidos son los siguientes:

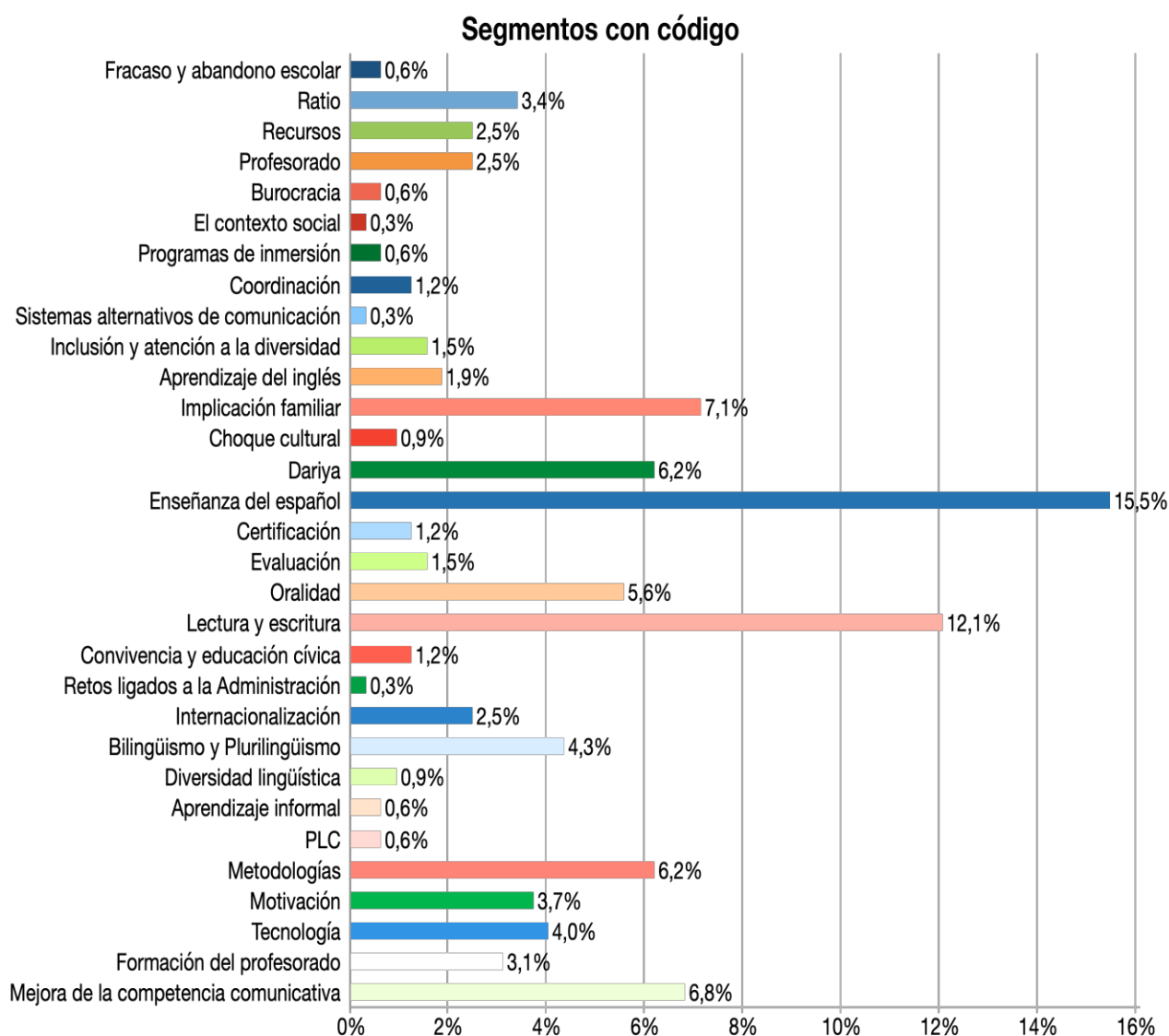


Imagen 5: Retos para la educación lingüística en Ceuta desde la perspectiva del profesorado.

Fuente:Elaboración propia.

Los retos principales (por encima del 5% de los segmentos codificados) desde la perspectiva del profesorado son:

1. Enseñanza y aprendizaje del español.
2. Lectura y escritura.
3. Mejora global de la CC
4. Implicación familiar.
5. Renovación metodológica.
6. Uso del dariya
7. Oralidad

Además, se ha realizado un mapa de códigos que muestra la relación entre los segmentos codificados:

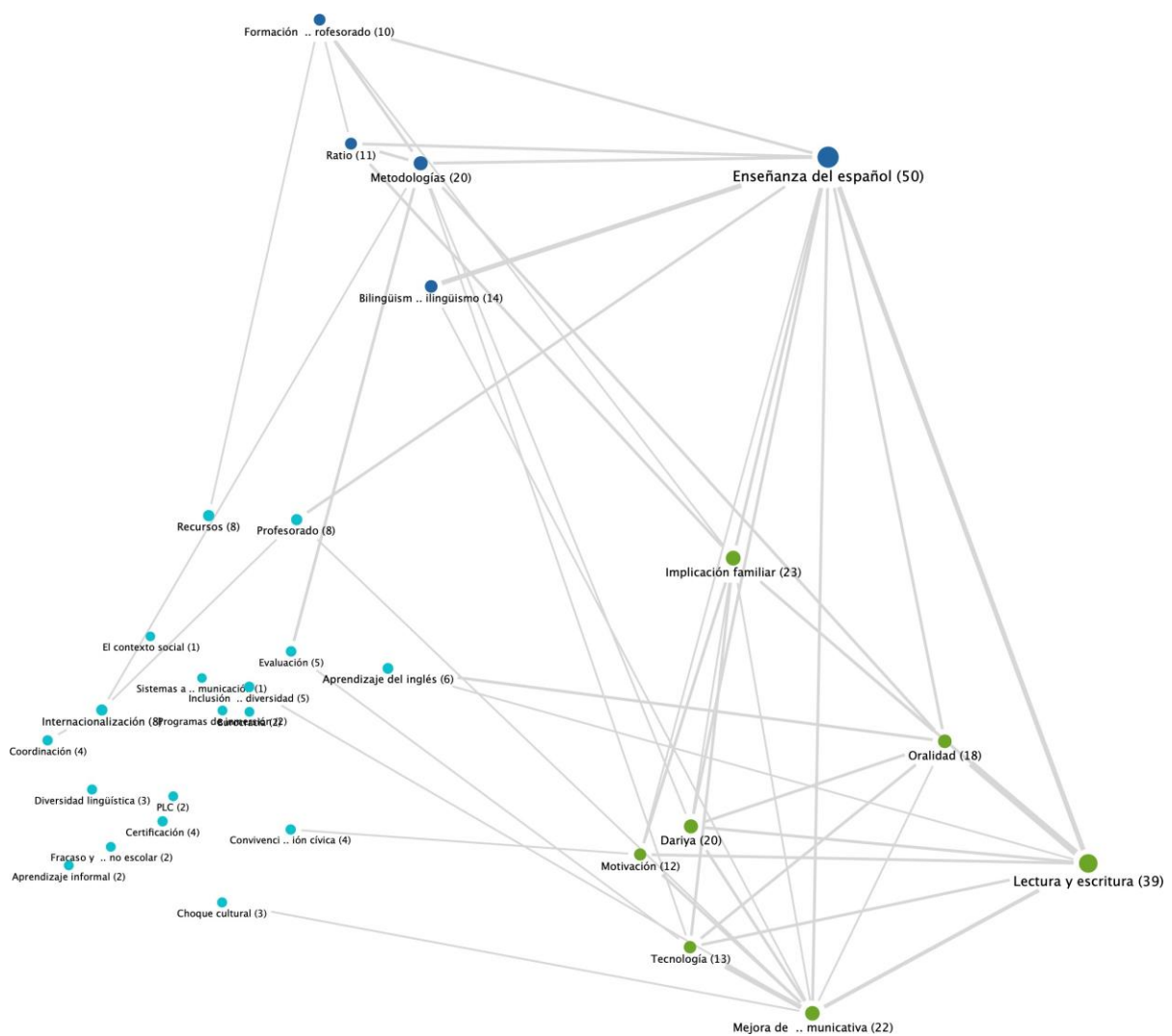


Imagen 6: Mapa de códigos. Fuente: Elaboración propia

La interpretación de este mapa de códigos nos permite ver que la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua vehicular de la escuela es la preocupación fundamental del profesorado. Además, esta preocupación se vincula con otros dos grupos de códigos: por un lado, la relación entre el aprendizaje del español y un bloque relacionado con la motivación para aprender, en la cual se señala la implicación familiar y el uso del *dariya* en el hogar como factores que inciden negativamente, desde la perspectiva del profesorado, en el aprendizaje del español y el desarrollo de las actividades lingüísticas (oralidad, lectura y escritura) o la mejora de la competencia comunicativa; por otro lado, se observa la preocupación del profesorado por las condiciones de enseñanza-aprendizaje (formación del profesorado, ratio, metodologías y programas de bilingüismo o plurilingüismo), que convierten a los centros en estructuras facilitadoras o inhibidoras del aprendizaje.

En el análisis de segmentos codificados, más allá de estos dos bloques de códigos (aprendizaje del español y condiciones de enseñanza), destacan algunas cuestiones por su poca presencia entre los principales retos de la educación lingüística en Ceuta. Así, el fracaso y abandono escolar solo aparece en el 0,6% de los segmentos codificados; los sistemas alternativos de comunicación para la enseñanza y el aprendizaje de alumnado con necesidades educativas específicas solo aparece en el 0,3% de los segmentos codificados; y la diversidad lingüística, en el 0,9% de los segmentos codificados, entre otros. Incluso el aprendizaje del inglés, como lengua del currículo escolar, está presente solo en el 1,9% de los segmentos codificados.

Así pues, es evidente que el profesorado de Ceuta está profundamente preocupado por el aprendizaje del español, como lengua oficial del Estado y como lengua vehicular de la escuela. Ante este problema, el profesorado señala a la administración y a las familias como responsables fundamentales de abordarlo, mientras que el profesorado asume un papel casi complementario: es decir, se observa una cierta proyección de la labor de enseñanza y aprendizaje de la lengua de escolarización hacia las familias por parte del profesorado y una llamada de atención a la administración para que genere las condiciones oportunas para el trabajo docente.

En este sentido, algunas de las respuestas, mostradas en el Anexo I, al cuestionario son bien claras en este sentido: hay un marco cultural en el profesorado participante en la investigación que encuentra en el uso por parte de las familias y el alumnado de su lengua materna la principal explicación para un dominio bajo del español, especialmente como lengua académica.

Sin embargo, existe una amplia literatura sobre enseñanza de segundas lenguas en contextos multilingües (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011¹) y una gran variedad de documentos de instituciones internacionales (Recommendation CM/Rec(2014)5 to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success²; Parliamentary Assembly of the Council of Europe on the place of the mother tongue in school education³, entre otros) que contribuyen a

¹ Lorenzo Bergillos, F., Trujillo Sáez, F., Vez Jeremías, J. M. (2011). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. Madrid: Síntesis.

clarificar las relaciones entre las lenguas y la manera de entender su adquisición, aprendizaje y enseñanza. Así, los principios de la política lingüística europea incluye una serie de principios esenciales que sirven como base para todas las políticas locales:

- Principio de identidades múltiples: junto a las identidades heredadas, los individuos construyen nuevas identidades a lo largo de su vida a través del contacto intercultural y el diálogo entre lenguas;
- Principio de dignidad de las lenguas: todas las lenguas gozan de igual dignidad y potencial comunicativo como expresión natural de los grupos humanos que las hablan cualquiera que sea su estatus y consideración: lenguas nacionales, lenguas francas, lenguas minoritarias, lenguas ambientales, etc.; la misma consideración cuentan las variedades dialectales de cada una de ellas.
- Principio 1+ 2: los ciudadanos europeos deben aspirar al plurilingüismo como rasgo identitario de manera que sumen al dominio de su lengua inicial al menos dos lenguas añadidas;
- Principio de interdependencia lingüística: en su dimensión cognitiva y biológica las lenguas se apoyan mutuamente de manera que los mecanismos de transferencia superan a los de interferencia lingüística;
- Principio de racionalidad lingüística: las competencias lingüísticas son medibles en destrezas, entornos por medio de descriptores objetivos a través de instrumentos consensuados como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Además, es muy significativo que en el cuestionario no aparezcan apenas referencias a metodologías de enseñanza de segundas lenguas en contextos escolares, es decir, técnicas y estrategias de enseñanza propias de contextos multilingües en los cuales la lengua de la escuela no coincide con las lenguas maternas de los estudiantes.

Por otro lado, la investigación muestra una situación escolar mejorable para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Beard, Hoy y Hoy (2010)⁴ explican que la eficacia del profesorado y de los centros educativos podría estar vinculada con tres factores fundamentales: la confianza en las familias y el estudiantado, la eficacia colectiva del profesorado y el énfasis académico. Además, destacan que la confianza del profesorado en las familias y el estudiantado es un factor que se construye desde las escuelas, y que este factor es el principal moderador de los otros dos factores; es decir, sin confianza en las familias y el estudiantado, la eficacia colectiva y el énfasis académico decaen. En este sentido, a la vista de las respuestas ofrecidas en el cuestionario parece que la confianza entre el profesorado y las familias es mejorable. Además, el profesorado siente que la

² https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c6105

³ <http://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=17421&lang=en>

⁴ Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.

falta de implicación de las familias socava su eficacia colectiva y no permite aspirar a poner el énfasis en lo académico.

Sin embargo, en realidad es el sistema educativo quien es responsable del buen funcionamiento de estos tres factores. Así, la confianza entre el profesorado y las familias se construye, según Bear, Hoy y Hoy (2010) a partir de la creación de entornos seguros y de confianza en la propia escuela en los cuales el alumnado se siente cómodo para arriesgar y aprender de sus errores; el énfasis académico es, según estos mismos autores, el grado en que los docentes encuentran mecanismos para implicar a su alumnado en tareas académicas apropiadas; por último, la eficacia colectiva se define como la valoración colectiva del profesorado de un centro educativo acerca de su capacidad conjunta para abordar retos y objetivos educativos y para contribuir en positivo al bienestar y el aprendizaje de todo el alumnado. Además, los datos parecen indicar que el énfasis académico tiene un efecto más poderoso cuando la eficacia colectiva es fuerte, es decir, que el énfasis académico funciona a través de la eficacia colectiva⁵.

Así pues, la investigación realizada aconseja las siguientes actuaciones de manera urgente:

1. El diseño de una política lingüística ajustada a los principios establecidos por las instituciones europeas en materia de educación y enseñanza y aprendizaje de lenguas.
2. El desarrollo de planes de formación del profesorado en enseñanza de segundas lenguas en contextos escolares en un sentido extenso (adquisición en edades tempranas, actuaciones con alumnado de incorporación tardía, desarrollo de la lectura y la escritura en contextos multilingües, plurilingüismo y translenguaje, desarrollo del lenguaje académico, etc.).
3. Diseño de actuaciones educativas conducentes al desarrollo del plurilingüismo y la mejora de la competencia comunicativa en la L1, la lengua de la escolarización y otras lenguas adicionales; entre otras,
 1. Creación de estructuras de atención al alumnado de incorporación tardía para el aprendizaje de lenguas de escolarización.
 2. Programa de asistentes lingüísticos para el apoyo del alumnado que habla lenguas diferentes a la lengua de escolarización, especialmente en las etapas iniciales del sistema educativo.
 3. Creación de materiales educativos multilingües (materiales para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, unidades AICLE, etc.).
 4. Mejora de las bibliotecas escolares y de aula en los centros educativos, contando con material multilingüe y multicultural.










⁵ Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.






5. Desarrollo de actividades complementarias y extracurriculares de contenido lingüístico para la mejora de la competencia comunicativa en la L1, la lengua de la escolarización y otras lenguas adicionales.
6. Refuerzo de los programas de educación de personas adultas para el plurilingüismo.
7. Diseño del Proyecto Lingüístico de Centro, incluyendo las medidas para el aprendizaje de la lengua de escolarización, el refuerzo de la L1 y la adquisición de lenguas adicionales presentes en el currículo.
8. Visibilización y promoción de buenas prácticas en educación lingüística en la ciudad de Ceuta.
9. Difusión del plan de actuación y de los beneficios del multilingüismo y la multiculturalidad en la ciudad de Ceuta.






Como cierre de este informe, se recomienda para años venideros completar el estudio de los retos para la educación lingüística en la ciudad de Ceuta con tres aproximaciones complementarias: la visión del estudiantado; la visión de las familias y la visión global de los centros educativos mediante análisis de casos. Con estas tres visiones, sumadas a la visión del profesorado y las aportaciones de la investigación en didáctica de lenguas, podemos aventurar un futuro en positivo para la educación lingüística en Ceuta que supere las perspectivas parciales y actualice el marco cultural para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la ciudad de acuerdo con los planteamientos europeos e internacionales más prestigiosos.














ANEXO I

Ejemplos de respuestas presentes en el cuestionario

		1	Ceuta43
..Reto1 	2	Primero que los alumnos aprendan a leer bien en español. Normalmente no son capaces de comprender lo que leen.	
..Lectoescritura			
..RespuestaReto1 	3	Hacer una mayor incidencia en este sentido en cursos inferiores e implicar a las familias en la actividad lectora diaria.	
..ResponsableReto1 	4	todos	
..ContribucionPersor 	5	Promover la lectura en casa y mediante ejercicios en clase.	
..Reto2 	6	El uso del dariya en exclusiva por parte de los alumnos en el momento de abandonar el centro.	
..Dariya			
..RespuestaReto2 	7	Concienciar de la importancia del uso del español fuera de clase.	
..ResponsableReto2 	8	Las familias.	
..ContribucionPersor 	9	Se le recuerda constantemente al alumnado durante las clases, en las que también suelen usar dariya.	

		1	Ceuta44
..Reto1 	2	El poco uso de las mismas en sus casas.	
..Dariya			
..RespuestaReto1 	3	Ayudar a las familias y concienciarlas de los beneficios de hablar las lenguas oficiales en casa.	
..ResponsableReto1 	4	La administración pública.	
..ContribucionPersor 	5	En tutoría, fomentar esta práctica.	

		1	Ceuta41
..Reto1 	2	Importancia del conocimiento de la lengua y la cultura	
..Enseñanza del espa			
..RespuestaReto1 	3	Conocimiento del idioma desde pequeños	
..ResponsableReto1 	4	Las familias.	
..ContribucionPersor 	5	Aportando información a las familias	

		1	Ceuta5
..Reto1 	2	El arraigo familiar al uso exclusivo de la lengua materna.	
..Dariya			
..RespuestaReto1 	3	Políticas reales de integración, clases de alfabetización de adultos, supeditación de ayudas sociales a la consecución de objetivos en el marco de la integración.	
..ResponsableReto1 	4	La administración pública.	
..ContribucionPersor 	5	Como profesores, conocer el Dariya otorga una ventaja respecto a aquellos que no se interesan por aprenderlo. Se genera una relación empática con los alumnos y se entienden muchas de las dificultades que tienen a la hora de abordar el aprendizaje del castellano.	
..Reto2 	6	La resistencia del profesorado a aprender el Dariya.	
..Dariya			
..RespuestaReto2 	7	Promover programas de aprendizaje del dialecto árabe para profesores intentando darle un enfoque útil.	
..ResponsableReto2 	8	Planes de formación de la Dirección Provincial	
..ContribucionPersor 	9	Argumentando la utilidad de esta propuesta en los debates que se generan entre compañeros.	
..Reto3 	10	Afrontar las carencias estructurales de la familia que en muchos de los casos tienen los alumnos de escolarización tardía.	
..Implicación familiar			
..RespuestaReto3 	11	Una atención individualizada con profesorado que tenga formación específica.	
..ResponsableReto3 	12	Los docentes del centro.	
..ContribucionPersor 	13	Trabajando dentro de mis posibilidades como docente, de manera más individualizada con estos alumnos.	

	1	Ceuta33
..Reto1	2	En una parte, creo ya mayoritaria, de la población escolar, hay poco uso del castellano en el contexto familiar.
..Enseñanza del espa		
..RespuestaReto1	3	Mentalización: Escuelas de Padres.
..ResponsableReto1	4	La administración pública.
..ContribucionPersor	5	Implicándome en la participación de actividades de Escuela de Padres desarrolladas en mi centro.

	1	Ceuta46
..Reto1	2	Motivación intrínseca del alumnado.
..Motivación		
..RespuestaReto1	3	Que viesen la utilidad de los idiomas en su entorno más cercano.
..ResponsableReto1	4	Las familias.
..ContribucionPersor	5	Motivando y haciendo hincapié en la práctica oral del mismo en contextos reales y significativos.
..Reto2	6	El usar la lengua castellana y el inglés por encima del dariya, deben controlar y saber cuándo usar cada lengua.
..Dariya		
..RespuestaReto2	7	Respeto y conciencia desde casa.
..ResponsableReto2	8	Las familias.
..ContribucionPersor	9	Creando ambientes donde el idioma que se hable sea el que está permitido, es lo que hacemos cada día y es nuestra lucha diaria.
..Reto3	10	El respeto y saber estar en el aula.
..Educación cívica y pa		
..RespuestaReto3	11	Más educación desde casa.
..ResponsableReto3	12	Las familias.
..ContribucionPersor	13	Con paciencia, disciplina pero también mucha mano izquierda.

	1	Ceuta62
..Reto1	2	Uso del español como primera lengua
..Enseñanza del espa		
..RespuestaReto1	3	Empezar porque las familias hablen español
..ResponsableReto1	4	La administración pública.
..ContribucionPersor	5	Poniendo mi esfuerzo profesional para la enseñanza de lenguas

2.2.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

A lo largo de las diferentes etapas del aprendizaje a lo largo de la vida de un estudiante se producen diferentes tránsitos que suponen el final de una etapa y el inicio de otra con los cambios que dichas transiciones llevan aparejadas:

- Del hogar familiar a la escuela infantil (a partir del primer año de edad normalmente).
- De la escuela infantil a la educación infantil (a partir de los tres años de edad).

- De la educación infantil a la educación primaria (a partir de los seis años).
- De la educación primaria a la educación secundaria (a partir de los doce años).
- De la educación secundaria al bachillerato o la formación profesional (a partir de los dieciséis años).
- Del bachillerato a la universidad (a partir de los dieciocho años)

De todos ellos, el tránsito de la educación primaria a la secundaria es posiblemente el más traumático tanto para el alumnado como para las familias, y en la falta de adaptación a la nueva etapa educativa se encuentra el origen de la mayor parte del fracaso y el abandono escolar, siendo Ceuta, junto con Melilla, uno de los lugares donde dicha tendencia es más acusada, con cifras muy superiores a la media nacional, tal y como demuestran los Informes sobre el Estado de la Educación en España que presenta todos los años el Consejo Escolar del Estado.

Son diferentes los factores que determinan las dificultades de adaptación del alumnado:

- La educación primaria presenta un currículo más integrado frente a uno más especializado y específico de la educación secundaria.
- Los modelos de organización difieren. Frente a un modelo comunitario propio de la educación primaria, la secundaria presenta un modelo de organización burocrático.
- En educación primaria la docencia recae fundamentalmente en un tutor o tutora de referencia, y el número de profesores es muy reducido, tan solo para determinadas materias específicas como la lengua inglesa o la religión. En educación secundaria cada materia o ámbito es impartido por un docente, pudiendo tener cada grupo un total de 12 o 13 profesores en función de las materias del currículo.
- En educación primaria el alumnado suele realizar tareas asignadas y desarrolladas en el propio centro, donde el docente ejerce una labor de seguimiento. En la enseñanza secundaria se plantea un enfoque más colaborativo, y las tareas a realizar fuera del aula son más específicas.
- En la educación primaria existe un clima de aula afectivo y se establece un vínculo importante entre profesores y alumnos, mientras que en la enseñanza secundaria las relaciones son más distantes y el clima de aula es más disruptivo, como consecuencia de la rebeldía propia de la etapa adolescente. Mientras que

un profesor de educación primaria atiende a un grupo de 30 alumnos, un profesor de enseñanza secundaria impartirá docencia a varios grupos de distintos niveles educativos, pudiendo tener una media de 200 alumnos por curso académico.

- En la educación primaria existe un contacto y una relación más estrecha y familiar entre padres y docentes, frente a la enseñanza secundaria, donde se establece un menor contacto con padres y familias, quedando éste relegado fundamentalmente a los tutores y a las figuras del departamento de orientación, aunque todo el profesorado tiene incluido en su horario semanal una hora de atención a los padres de sus alumnos y alumnas.
- El modelo de organización de la educación primaria permite un mayor seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado por parte del docente. En cambio, en la enseñanza secundaria se espera un mayor autocontrol y autonomía de los alumnos y alumnas en lo referente a la evolución de su proceso de aprendizaje.
- Las relaciones interpersonales entre el alumnado de educación primaria están focalizadas en un círculo de amistades controlado por los padres y ligados al propio centro educativo, basado en los juegos propios de la etapa escolar en la que se encuentran. En la enseñanza secundaria, el alumnado tiene un círculo de amistades más cerrado y selectivo, produciéndose una mayor dependencia afectiva del grupo.
- La educación primaria implica una menor carga lectiva y una mayor cercanía del centro al hogar, mientras que la enseñanza secundaria contiene un mayor número de períodos lectivos y existe una mayor distancia del centro al hogar, con lo cual el alumnado pasa un mayor tiempo fuera de casa.

Hay que tener en consideración que en los centros educativos de la ciudad de Ceuta se implementa una serie de acciones como parte de un plan para realizar un tránsito adecuado del alumnado y sus familias hacia la nueva etapa que comienza tras la finalización de la educación primaria:

- Existe una serie de reuniones y contactos previos entre el IES y los CEIPs adscritos a su red de centro:
 - Se producen visitas de los equipos directivos y algunos docentes del IES a los colegios para mantener la primera toma de contacto con el alumnado

de 6º de primaria y darles información sobre el que será su nuevo centro educativo a partir del curso siguiente.

- En sentido inverso, el alumnado de 6º de primaria de estos CEIPs visitan, junto con su tutor o tutora, el IES donde comenzarán la enseñanza secundaria. Allí son recibidos por el equipo directivo para que conozcan las instalaciones del centro y su funcionamiento y, de este modo, comiencen a familiarizarse con el mismo.
- Se establecen reuniones entre los departamentos de primaria y secundaria de las distintas materias, con el fin de conocer la evolución de los alumnos a lo largo de la última etapa de la educación primaria y establecer una continuidad curricular con el comienzo de la enseñanza secundaria.
- Tanto los IES como los CEIPs asignados al mismo dependen del mismo inspector para atender todos los asuntos relacionados con estos centros educativos y favorecer e impulsar la coordinación entre primaria y secundaria.

A pesar de todo ello, los análisis de los resultados académicos en 1º de ESO muestran un descenso considerable en el rendimiento del alumnado con respecto a la última etapa de educación primaria. Hemos de tener en cuenta que este tránsito académico coincide con una etapa en la que el alumnado experimenta importantes cambios a nivel personal y social, coincidiendo con el comienzo de la adolescencia. Estos cambios, lejos de ser negativos, suponen una necesidad para su maduración personal.

Por esta razón, es conveniente una valoración más allá de los rendimientos académicos, que incluya los aspectos emocionales y la cultura escolar. Una transición entre estas dos etapas educativas con el menor impacto posible para el alumnado es un signo de la calidad del sistema. La manera correcta de afrontar el tránsito de la educación primaria a la enseñanza secundaria es teniendo en cuenta, además del propio alumnado, a las familias y a las instituciones.

Los componentes de este grupo de trabajo hemos acordado la siguiente propuesta para llevar a cabo un proceso de transición del alumnado del final de la educación primaria al comienzo de la enseñanza secundaria que no implique un cambio traumático ni una variación del desarrollo académico del mismo. Dicha propuesta

sería implementada durante todo el curso académico con actuaciones a nivel de familias, alumnado y profesorado para ser llevadas a cabo cada trimestre:

- Actuaciones durante el primer trimestre:
 - Para las familias: realizar una propuesta formativa sobre aspectos esenciales del desarrollo del adolescente, así como del cambio del centro de educación primaria al nuevo centro de enseñanza secundaria y del estilo de trabajo de su equipo docente.
 - Para el alumnado: establecer un programa sobre inteligencia emocional para mejorar su autoestima, reforzar su autoconocimiento, aportarles seguridad y empoderarles frente a los cambios que están a punto de afrontar en el plano académico y social.
 - Para el profesorado: establecer un calendario con actuaciones concretas para realizar un tránsito programado y recoger feedback del alumnado del IES que ya ha superado el período de transición, para obtener información sobre cómo afrontaron los cambios de un centro a otro.
- Actuaciones durante el segundo trimestre:
 - Para las familias: llevar a cabo un refuerzo de mensajes positivos sobre el proceso de enseñanza de sus hijos e hijas en el nuevo centro y tratar en profundidad los posibles temores que tanto el alumnado como sus padres puedan experimentar por esta nueva etapa.
 - Para el alumnado: implementar un programa de técnicas de trabajo intelectual acordes a la realidad académica de la enseñanza secundaria, que aborde aspectos como la toma de apuntes o la expresión y comprensión oral, entre otros.
 - Para el profesorado: establecer un calendario periódico de reuniones entre los tutores de los grupos de 5º y 6º de primaria con los jefes de los departamentos de Lengua y Matemáticas del IES de referencia.
- Actuaciones durante el tercer trimestre:
 - Para las familias: realizar jornadas de puertas abiertas y establecer las primeras tomas de contacto con el profesorado del IES.

- Para el alumnado: realizar una jornada de acogida con una visita al IES de referencia, en la que los alumnos de 1º de ESO realizarán las labores de guías por el centro
- Para el profesorado: aportar información relevante por parte del centro de primaria al departamento de orientación y al equipo directivo del IES sobre los nuevos alumnos y alumnas, especialmente en lo referente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2.3.- GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA BRECHA DIGITAL EN EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CEUTA.

1.- Introducción.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC, son un conjunto de herramientas, recursos y tecnologías utilizadas para procesar, almacenar, transmitir y recibir información y comunicación a través de diversos medios electrónicos. Las TIC incluyen una amplia gama de dispositivos, software y redes que se utilizan para gestionar, procesar y compartir información.

Las tecnologías de la información y la comunicación incluyen todo lo relacionado con el mundo digital, desde computadoras, teléfonos móviles y tabletas, hasta internet, redes de comunicación y software de procesamiento de datos. Las TIC también abarcan tecnologías más avanzadas como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y la robótica.

Las TIC son una herramienta vital en el mundo moderno y se utilizan en una amplia variedad de sectores y actividades, incluyendo negocios, educación, salud, gobierno, entretenimiento, entre otros. Las TIC han cambiado la forma en que las personas interactúan entre sí, acceden a la información y realizan tareas cotidianas

El ámbito educativo no es ajeno al avance de la sociedad, por ello, las TIC se encuentran cada vez más inmersas en el ámbito educativo. Ello queda reflejado en el preámbulo de 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 (LOMLOE o LOE-TC), en el cual se establece que la evolución acelerada de la tecnología y el impacto que dicha evolución

tiene en el desarrollo social, hace que la educación deba preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y pudiendo afrontar los retos que de ello se derivan.

Por ello, desde el ámbito educativo se ofrecen diversas acciones y propuestas que permiten implementar adecuadamente las tecnologías en los procesos formativos, presentes en los diversos elementos curriculares que permiten el desarrollo de los actos de enseñanza y aprendizaje, siendo lo más destacado la competencia digital. Dicha competencia digital no solo debe verse reflejada en los propios estudiantes, sino también en los propios docentes, e incluso, en las familias.

A lo largo de este informe trataremos de analizar la situación de las TIC en el ámbito educativo de la Ciudad Autónoma de Ceuta, prestando especial atención a la digitalización de los centros y a la brecha digital. Para ello, presentaremos un breve marco teórico en el que se reflejen los aspectos analizado en este documento, un método de investigación que presenta las acciones realizadas para recopilar la información, los resultados de la investigación, la discusión-conclusión, analizando otros estudios y presentando las evidencias observadas en la investigación y finalmente terminaremos con unas futuras líneas de investigación e implicaciones tanto teóricas como prácticas de esta investigación.

2.- Marco teórico.

El presente marco teórico lo vamos a estructurar en cuatro bloques claramente diferenciados entre sí, pero íntimamente relacionados en el ámbito educativo. Estos bloques son profesorado, alumnado, familias y administración educativa.

2.1.- Profesorado.

Para el desarrollo de este apartado se ha tenido en cuenta las investigaciones desarrolladas por diversos autores expertos en este ámbito, tales como Gisbert y Caena (2022), Fernández y Rodríguez (2018), Ferrando-Rodríguez et al. (2022), Lasic-Lazic et al. (2018), Krumsvik (2014), INTEF (2017) y Rossi et al. (2016).

La competencia digital docente implica la capacidad de los profesores para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva en el proceso

educativo. Esto implica no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de integrar las herramientas digitales de forma significativa.

Los docentes deben tener conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje utilizando herramientas digitales de manera ética. Algunas habilidades que deben desarrollar incluyen el uso de plataformas de aprendizaje en línea, la creación y uso de recursos digitales, el trabajo colaborativo en línea, y la capacidad de analizar y evaluar la información en línea.

Es crucial que los docentes estén capacitados en competencia digital para enfrentar los desafíos de la educación en la era digital y aprovechar las oportunidades que brindan las TIC para mejorar el proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes.

La competencia digital docente implica un conjunto de características que definen la capacidad de los profesionales de la educación para utilizar de manera efectiva las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo. Algunas de las características de la competencia digital docente incluyen tener conocimientos técnicos sólidos sobre las herramientas digitales utilizadas, así como comprender las posibilidades y limitaciones de las TIC. Además, implica la habilidad para seleccionar y utilizar herramientas digitales de manera efectiva, adaptar recursos digitales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje que utilicen herramientas digitales de manera efectiva, trabajar de manera colaborativa en línea con otros profesionales de la educación y estudiantes, evaluar el uso de herramientas digitales en el proceso educativo para mejorar continuamente la práctica y tener conocimientos sobre seguridad y privacidad en línea para proteger a los estudiantes y a ellos mismos mientras utilizan herramientas digitales.

La investigación sobre competencia digital docente es un campo en constante evolución y se llevan a cabo numerosos estudios y proyectos en todo el mundo. Algunas de las principales líneas de investigación sobre competencia digital docente incluyen:

- Evaluación de la competencia digital docente: Esta línea de investigación se centra en el desarrollo de instrumentos y metodologías para evaluar la competencia digital docente de los profesionales de la educación.
- Impacto de la competencia digital docente en el aprendizaje de los estudiantes: Esta línea de investigación se centra en analizar el impacto de la competencia

digital docente en el aprendizaje de los estudiantes, así como en identificar las prácticas pedagógicas más efectivas para utilizar herramientas digitales en el aula.

- Formación y capacitación en competencia digital docente: Esta línea de investigación se centra en desarrollar programas de formación y capacitación para ayudar a los docentes a desarrollar su competencia digital.
- Uso de herramientas digitales en la educación inclusiva: Esta línea de investigación se centra en analizar el papel de las herramientas digitales en la educación inclusiva y en identificar estrategias para asegurar que todas las personas tengan acceso a la educación digital.
- Competencia digital docente en contextos específicos: Esta línea de investigación se centra en analizar la competencia digital docente en contextos específicos, como la educación en línea, la educación superior, la educación de adultos, entre otros.

Existen diferentes instrumentos de valoración de la competencia digital docente que han sido desarrollados por investigadores y expertos en el campo de la educación y la tecnología. Algunos de los principales instrumentos de valoración de la competencia digital docente son:

- El Marco de Competencia Digital Docente (DigCompEdu): desarrollado por la Comisión Europea, este marco describe 22 competencias relacionadas con la competencia digital docente, agrupadas en seis áreas temáticas. Este marco ha sido utilizado por muchos países para desarrollar programas de formación y capacitación en competencia digital docente.
- El Cuestionario de Competencia Digital Docente (CDC): desarrollado por la Universidad de Salamanca, este cuestionario evalúa la competencia digital docente de los profesionales de la educación en cinco áreas temáticas: información y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas técnicos.
- La Escala de Competencia Digital Docente (ECD): desarrollada por la Universidad de Murcia, esta escala evalúa la competencia digital docente en cinco áreas temáticas: información y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas técnicos.

- El Perfil de Competencia Digital Docente (PCDD): desarrollado por la Universidad de Extremadura, este perfil describe las habilidades y conocimientos necesarios para la competencia digital docente en seis áreas temáticas: tecnologías de la información y la comunicación, procesamiento de la información, comunicación, resolución de problemas, colaboración y ciudadanía digital.
- La Matriz de Competencia Digital Docente (MCDD): desarrollada por la Universidad de Barcelona, esta matriz describe las competencias digitales necesarias para el desarrollo profesional de los docentes en cinco áreas temáticas: recursos educativos digitales, tecnologías y herramientas digitales, gestión de la información y el conocimiento, comunicación y colaboración y ciudadanía digital.

2.2.- Alumnado.

Para el desarrollo de este apartado se ha tenido en cuenta las investigaciones desarrolladas por diversos autores expertos en este ámbito, tales como Dettori (2016), Fernández-Melliz, et al. (2018), Hatlevik et al. (2015), Sánchez et al. (2022), Sánchez-Caballero et al. (2019).

La competencia digital del alumnado se refiere a su habilidad para utilizar de manera efectiva las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su vida académica y personal. Esto implica conocimiento técnico y habilidades como comunicación, colaboración, pensamiento crítico, resolución de problemas y ciudadanía digital.

Es crucial en la educación actual, ya que las TIC están presentes en diversos ámbitos. Los estudiantes con competencia digital sólida tendrán ventajas en el mundo laboral y estarán mejor preparados para enfrentar el futuro.

Los docentes deben integrar las TIC en el proceso educativo, brindando oportunidades para utilizar herramientas digitales y aplicaciones en el aprendizaje y la resolución de problemas. También es importante promover la responsabilidad y ética en el uso de las TIC, fomentando la ciudadanía digital y la seguridad en línea.

Las características de la competencia digital del alumnado incluyen:

- Conocimiento técnico: los estudiantes deben tener conocimientos técnicos sólidos para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva, incluyendo el hardware, el software y las aplicaciones digitales.
- Habilidades digitales básicas: los estudiantes deben poseer habilidades digitales básicas, como la capacidad para navegar por internet, buscar información, utilizar las redes sociales y enviar correos electrónicos.
- Pensamiento crítico: los estudiantes deben ser capaces de evaluar de manera crítica la información que encuentran en línea y determinar su relevancia, precisión y calidad.
- Resolución de problemas: los estudiantes deben ser capaces de utilizar las TIC para resolver problemas, realizar tareas complejas y tomar decisiones informadas.
- Comunicación y colaboración: los estudiantes deben ser capaces de utilizar las TIC para comunicarse y colaborar con otros estudiantes y con el profesorado de manera efectiva.
- Ciudadanía digital: los estudiantes deben poseer una comprensión de las responsabilidades y los riesgos asociados con el uso de las TIC, incluyendo la privacidad, la seguridad en línea y el ciberacoso.
- Creatividad: los estudiantes deben ser capaces de utilizar las TIC para crear contenido digital, incluyendo presentaciones, documentos y proyectos multimedia.

La competencia digital del alumnado es cada vez más importante en la sociedad actual y es necesario que los estudiantes desarrollen estas habilidades para tener éxito en el mundo laboral y en su vida cotidiana. Los docentes deben integrar las TIC en el proceso educativo de manera efectiva para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades.

Algunas de las principales líneas de investigación sobre competencia digital del alumnado son:

- Uso de las TIC en el aula: investigaciones sobre el uso efectivo de las TIC en el aula, incluyendo cómo las TIC pueden ser utilizadas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

- Competencia digital y desigualdades educativas: investigaciones sobre cómo las desigualdades en el acceso y el uso de las TIC pueden afectar la competencia digital del alumnado y cómo se pueden abordar estas desigualdades.
- Evaluación de la competencia digital: investigaciones sobre cómo medir y evaluar la competencia digital del alumnado, incluyendo el desarrollo y la validación de instrumentos de evaluación.
- Ciudadanía digital y seguridad en línea: investigaciones sobre cómo enseñar a los estudiantes la ciudadanía digital y la seguridad en línea, incluyendo la prevención del ciberacoso y el uso responsable y ético de las TIC.

Existen varios instrumentos de valoración de la competencia digital del alumnado, algunos de los cuales son:

- ECDL: European Computer Driving Licence. Es un estándar de certificación de competencia digital que evalúa la habilidad de los estudiantes en el uso de software de ofimática, navegación en línea, seguridad y otras habilidades básicas de las TIC.
- PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. La evaluación PISA incluye un componente de competencia digital que mide la capacidad de los estudiantes para resolver problemas en contextos digitales.
- DigComp: Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos. Este marco proporciona una lista detallada de las habilidades y conocimientos necesarios para la competencia digital y se puede utilizar como base para la evaluación de la competencia digital del alumnado.
- Rúbricas: Las rúbricas son herramientas de evaluación que describen niveles de desempeño para diferentes habilidades y competencias. Las rúbricas pueden ser utilizadas para evaluar la competencia digital del alumnado en diferentes áreas, como la creación de contenido digital, la comunicación y la colaboración en línea, y la resolución de problemas.
- Cuestionarios: Los cuestionarios pueden ser utilizados para evaluar la competencia digital del alumnado en diferentes áreas, como el uso de software, la navegación en línea, la seguridad y la ciudadanía digital. Los cuestionarios pueden ser diseñados para evaluar habilidades específicas o competencias más amplias.

2.3.- Familias.

Para el desarrollo de este apartado se ha tenido en cuenta las investigaciones desarrolladas por diversos autores expertos en este ámbito, tales como Barker (2001), Fortner et al. (2019), Holloway (2000), Johnson (2015) y Peral-Peral et al. (2015).

La brecha digital es la desigualdad en el acceso, uso y habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Puede manifestarse en la falta de acceso a dispositivos y servicios de internet, así como en la carencia de habilidades para utilizar la tecnología.

Esta brecha puede dejar a las personas en desventaja en la sociedad y el mercado laboral actual, donde las habilidades digitales son cada vez más importantes. Puede afectar el acceso a la información, educación, comunicación, participación social y oportunidades laborales.

Es necesario reducir la brecha digital y asegurar que todos tengan acceso y habilidades para utilizar las TIC. Esto implica políticas y programas que promuevan el acceso a la tecnología, la educación en habilidades digitales y la concienciación sobre la importancia de la competencia digital en la vida diaria.

La brecha digital es un tema de investigación que abarca diferentes áreas del conocimiento, como la tecnología, la educación, la sociología y la economía. Algunas de las principales líneas de investigación sobre la brecha digital son:

- Acceso a la tecnología: esta línea de investigación se centra en la disponibilidad y accesibilidad de la tecnología, como el acceso a Internet, la infraestructura de las telecomunicaciones y los dispositivos electrónicos. Se estudian los factores que influyen en el acceso, como el nivel socioeconómico, la edad, la ubicación geográfica y las políticas gubernamentales.
- Habilidades y competencias digitales: esta línea de investigación se enfoca en la capacidad de las personas para utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva. Se estudian las habilidades y competencias digitales necesarias en diferentes contextos, como la educación, el trabajo y la vida cotidiana.
- Desigualdades sociales: esta línea de investigación examina las desigualdades sociales que se relacionan con la brecha digital, como la desigualdad de género,

la exclusión social y la marginación. Se estudian las políticas y programas que pueden ayudar a reducir estas desigualdades.

- Impacto en la sociedad: esta línea de investigación se centra en los efectos de la brecha digital en la sociedad, como la exclusión social, la pobreza y la falta de oportunidades. Se estudian los posibles efectos negativos de la brecha digital y se proponen soluciones para mitigarlos.
- Análisis económico: esta línea de investigación se enfoca en el impacto económico de la brecha digital, como la relación entre la brecha digital y el crecimiento económico, la competitividad y el empleo. Se estudian los posibles beneficios económicos de reducir la brecha digital y se proponen políticas para lograrlo.

Existen varias políticas y programas que pueden promover el acceso a la tecnología, la educación y la formación en habilidades digitales, algunos de los cuales incluyen:

- Programas de alfabetización digital: estos programas se centran en proporcionar a las personas las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar la tecnología de manera efectiva. Esto puede incluir cursos y talleres de formación en habilidades digitales básicas, como el uso de la computadora, Internet y aplicaciones móviles.
- Acceso a la tecnología: las políticas y programas que promueven el acceso a la tecnología, como la distribución de computadoras o dispositivos móviles en comunidades de bajos ingresos, pueden ayudar a reducir la brecha digital. También pueden incluir la creación de redes de acceso gratuito a Internet en zonas desfavorecidas.
- Incentivos fiscales: algunos gobiernos ofrecen incentivos fiscales para empresas que desarrollan programas de capacitación digital para sus empleados o que invierten en tecnología en comunidades de bajos ingresos. Estos incentivos pueden fomentar la inversión en la formación digital y la tecnología.
- Políticas de inclusión digital: algunas políticas gubernamentales promueven la inclusión digital mediante el establecimiento de planes nacionales para la expansión de la infraestructura de telecomunicaciones, la implementación de tecnología educativa en las escuelas y la promoción de la igualdad de género en el acceso a la tecnología.

- Programas de capacitación digital para personas mayores: algunas políticas y programas se centran en la capacitación digital para personas mayores, para ayudarles a aprovechar las ventajas de la tecnología y mejorar su calidad de vida.

3.- Marco de investigación.

3.1.- Método de investigación.

El método de investigación desarrollado es mixto, haciendo uso de técnicas cuantitativas y cualitativas.

3.2.- Objetivos de la investigación.

El objetivo general de la presente investigación es identificar la digitalización de los centros y la brecha digital existente en la Ciudad Autónoma de Ceuta, dentro del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, actualmente. De este objetivo general derivan diversos objetivos específicos, distribuidos por bloques:

- Profesorado:
 - Identificar la percepción del profesorado sobre su competencia digital.
 - Conocer la formación inicial del profesorado relacionado con su competencia digital.
 - Localizar buenas prácticas educativas con Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los docentes del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
 - Identificar las funciones de los Coordinadores de competencia digital educativa en los centros educativos.
- Alumnado:
 - Identificar el nivel de competencia digital del alumnado de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Familias:
 - Identificar la brecha digital de los estudiantes de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Administración educativa:

- Establecer las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la Ciudad Autónoma de Ceuta en este ámbito.

3.3.- Procedimiento y análisis de datos.

El procedimiento realizado en esta investigación comenzó con un planning establecido por los miembros del grupo de trabajo. Posteriormente se solicitaron los permisos correspondientes a la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional de la Ciudad Autónoma de Ceuta para poder recopilar la información. Seguidamente nos pusimos en contacto con los centros educativos para solicitarles colaboración, recordándoles que la cumplimentación de los cuestionarios y la realización de las entrevistas, no tenían carácter obligatorio para ninguno de los sectores de la comunidad educativa a los que iba dirigido. Finalmente, con la recopilación de los datos, se ha procedido a su valoración. Para los cuestionarios se ha utilizado la frecuencia y para las entrevistas se han analizado las aportaciones, obteniendo las ideas clave.

3.4.- Instrumentos.

Entre los instrumentos utilizados en el presente informe se encuentran los siguientes:

- Entrevista ad hoc a Coordinadores de competencia digital educativa en centros educativos.
- Ficha ad hoc sobre recopilación de buenas prácticas con Tecnologías de la Información y la Comunicaciones.
- Adecuación del cuestionario competencia digital del profesorado de Tourón et al. (2018).
- Cuestionario ad hoc sobre la brecha digital de las familias del alumnado.
- Informe SELFIE 2021-2022
- Informe sobre los dispositivos entregados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de Ceuta.
- Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla.
- Informe de seguimiento del Plan de mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla, #CompDigEdu

4.- Resultados.

En relación al profesorado, el número de respuestas recibida es de 160, siendo los resultados los siguientes:

- En relación a si mantiene una actitud equilibrada en el uso de la tecnología, el 28,7% lo ha valorado con 7 (máxima puntuación) y el 27,5% con 6.
- Con respecto a si combina la tecnología digital y no digital para buscar soluciones, el 30% lo ha valorado con 7, el 25% con 6 y el 28,1% con 5.
- Sobre si establece acciones para controlar el uso de la tecnología que se convierten en aspectos distractores, el 29,7% lo ha valorado con 5, el 20% con 6 y el 18,1% con 7.
- En relación a si establece criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, datos, contenido digital, etc., el 33,8% lo ha valorado con 7, y el 23,1% lo ha valorado con 5 y con 6.
- Con respecto a si utiliza recursos digitales adaptados al proyecto educativo, el 34,4% lo ha valorado con 7 y el 26,9% con 6.
- Sobre si establece actividades didácticas creativas para promover la competencia digital en el alumnado, el 25% lo ha valorado con 5 y con 6, mientras que el 21,9% lo ha valorado con 7.
- Sobre si utiliza herramientas para reelaborar o enriquecer contenido en diferentes formatos (p. ej.: textos, tablas, audio, imágenes, vídeos, etc.), el 31,3% lo ha valorado con 7 y el 30% lo ha valorado con 6.
- En relación a si utiliza espacios para compartir archivos, imágenes, trabajos, etc., el 38,1% lo ha valorado con 7 y el 27,5% con 6.
- Con respecto a si utiliza el software de la pizarra digital interactiva de mi centro, el 35% lo ha valorado con 7 y el 23,8% lo ha valorado con 6.
- Sobre si utiliza herramientas de contenido basado en realidad aumentada, el 38,1% lo ha valorado con 1.
- En relación a si utiliza herramientas para crear grabaciones de voz (podcast), el 31,9% lo ha valorado con 1.
- Con respecto a si utiliza formas de gestión de identidades digitales en el contexto educativo, las valoraciones son intermedias, siendo valorado con 5 (20,6%), con 3 (19,4%) y con 28 (17,5%).
- Sobre si utiliza herramientas para producir códigos QR (Quick Response), el 34,4% lo ha valorado con 1.

- En relación a si aplica soluciones para la gestión y el almacenamiento en la «nube», compartir archivos, concesión de privilegios de acceso, etc. (... Drive, OneDrive, Dropbox u otras), el 38,8% lo ha valorado con 7 y el 30% lo ha valorado con 6.
- Con respecto a si utiliza herramientas para el almacenamiento y gestión de archivos y contenidos compartidos (... Drive, Box, Dropbox, Office 365, etc.), el 41,9% lo ha valorado con 7 y el 24,4% lo ha valorado con 6.
- Sobre si utiliza sistemas de protección de dispositivos o documentos (control de acceso, privilegios, contraseñas, etc.), el 35,6% lo ha valorado con 7 y el 28,1% lo ha valorado con 6.
- En relación a si utiliza estrategias de gestión de la información (empleo de marcadores, recuperación de información, clasificación, etc.), las valoraciones se sitúan en 5 (26,3%) y 4 (18,1%).
- Con respecto a si utiliza tareas básicas de mantenimiento del [computador] para evitar posibles problemas de funcionamiento ... (actualizaciones, limpieza de caché o de disco, etc.), las valoraciones se muestran muy parejas, entre el 18% y el 19% entre el 4, 5, 6 y 7.
- Sobre si utiliza diversas formas para eliminar datos/información de la que es responsable sobre sí o la de terceras personas, las valoraciones se sitúan entre 6 (25%) y 7 (21,3%).
- En relación a si utiliza protección para dispositivos de amenazas de virus, malware, etc., 31,3% ha valorado con 7, y el 21,9% con 6.

En relación a las Buenas Prácticas educativas con TIC por parte del profesorado, solamente se ha recibido una propuesta, por lo que se adjunta en este informe, pero no se entra en valoración de la misma.

En relación a los coordinadores de Competencia Digital (CDD), han participado un total de 11 centros educativos (6 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 3 Centros Concertados y 3 Institutos de Enseñanza Secundaria). Analizando los resultados obtenidos por parte de los CCD de los centros educativos de Ceuta que han participado en dicha entrevista, llegamos a la valoración global que a continuación se presenta:

- Con respecto a las funciones asignadas como coordinador de competencia digital en las Instrucciones de principio de curso, la mayoría señalan que desarrollan principalmente dos de ellas:
 - En primer lugar destaca, con diferencia, la función de coordinar y dinamizar el desarrollo de la Competencia Digital Educativa en el centro, entendida en su doble vertiente: como competencia digital de sus docentes y como competencia digital del centro.
 - Y, en segundo lugar, señalan la función de supervisar la instalación, la configuración y el mantenimiento de las infraestructuras tecnológicas del centro.
 - Asimismo es destacable en esta pregunta el interés general mostrado en la actualización en lo concerniente a la competencia digital de los centros educativos. De ahí que muchos de ellos estén inmersos en el diseño o actualización del Plan Digital de Centro, e incluso hayan realizado Proyectos de Formación de Centro dedicados a la mejora de la competencia digital durante el presente curso académico.
- Por otro lado, con respecto a las funciones que se desarrollan menos, sobresalen dos de ellas:
 - Destaca de todas ellas, la de colaborar con asesores de la Dirección Provincial que participan en el Plan para la mejora de la Competencia Digital Educativa, y en la elaboración de un itinerario formativo del centro que dé respuesta a las necesidades que, en este ámbito, tiene el profesorado.
 - Y, en segundo lugar, con el mismo porcentaje de respuestas, señalan dos funciones: la de difusión de iniciativas didácticas de tecnologías educativas, y la de coordinar y dinamizar la integración curricular de las Tecnologías Digitales en los centros educativos.
 - Por otro lado, para algunos CCD de los centros entrevistados, entre las funciones que han desarrollado menos figuran las de conocer y utilizar la oferta de recursos digitales que pone la Administración educativa al servicio de los centros, o la de hacer difusión del Plan Digital de Centro entre los miembros de la comunidad educativa.
- Sobre la pregunta de si hay alguna función que desarrolla el CCD de los centros y que no se encuentren recogidas en las instrucciones mencionadas de principio

de curso, la mayoría responde con un NO rotundo. Asimismo, para algunos la figura del CCD no tiene que ser la de técnico informático, con respecto a la reparación de equipamiento, solucionando los problemas del día a día del centro (dispositivos que no funcionan, impresoras, wifi, internet, programas y apps, y un largo etc).

- Ante la pregunta de si se pudiera incluir alguna función más, ¿cuál incluirías?
 - La mayoría de los CCD estiman que ya tienen suficientes funciones asignadas y, por lo general, de incluir algo serían más horas de dedicación exclusiva a estos menesteres, tras la falta de tiempo existente para poder llevar a cabo debidamente todas las tareas encomendadas.
 - En el contexto específico de Educación Secundaria, se propone incluir la función de gestión de perfiles sociales del centro y comunicación (Community Manager). Y se propone que todos los IES deberían tener un coordinador del plan de comunicación de centro PCC con horario dedicado a ello. Sería el responsable de comunicarse con los usuarios a través de los perfiles sociales, publicación en la web y gestión de los dominios corporativos del centro.

En lo concerniente a la pregunta de si se pudiera eliminar algunas de las funciones establecidas, un alto número de los entrevistados responde que NINGUNA, siempre y cuando haya personal suficiente y horas para su adecuado desarrollo. No obstante, si se tuviera que mencionar una de ellas, sería por mayoría la función en la que se indica que: En colaboración con los gestores de recursos digitales educativos, de las Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla, supervisar la instalación, la configuración y el mantenimiento de las infraestructuras tecnológicas del centro. Del mismo modo, entre otras de las cuestiones que se proponen eliminar en menor medida, si se pudiera, figuran:

- Todas aquellas que requieran excesiva carga burocrática.
- La de reparación de equipos (ordenadores, proyectores)
- En el contexto específico de Educación Secundaria, más que eliminar, se propone reformular dos de las funciones establecidas, quedando su redacción como a continuación se señala:
 - Coordinar y dinamizar la integración curricular de las Tecnologías Digitales en los centros educativos. (Se argumenta que es función

de los docentes de cada área realizar esta integración, ya que son los que conocen su asignatura. Los CCD pueden asesorar y ayudar, pero ni coordinarla ni dinamizarla ya que no son especialistas de todas las áreas.)

- Difundir iniciativas valiosas en la utilización didáctica de las tecnologías educativas. (Justificando que, al igual que en la función anterior, se cree conveniente que cada docente se preocupe en buscar aquellas iniciativas que sean valiosas para su área concreta. Una iniciativa valiosa en Química no tiene por qué serlo en Educación Física.)
- Con respecto a la pregunta de si se presta formación digital a las familias y de qué forma: las respuestas obtenidas son muy variadas, destacando las que a continuación se relacionan:
 - Algunos centros no la prestan.
 - Otros no la prestan directamente. Solo puntualmente, cuando es necesario, y se lleva a cabo de forma presencial o en línea a través de videoconferencias.
 - Los que la prestan, lo hacen principalmente a través de asesoramiento y ayuda personal a la hora de instalar y gestionar aplicaciones de comunicación con el colegio, acceso a plataformas, charlas sobre ciberseguridad, bullying, etc. Se lleva a cabo a través de entrevistas con las familias o pequeños tutoriales de las diferentes aplicaciones y herramientas que se usan para la comunicación con las familias. (Instalándoles si es necesario estas aplicaciones en sus dispositivos móviles).
 - Otros proponen que debería ser el personal del convenio MEFP/Ciudad Autónoma (maestra/o de informática) quien hiciese esto en horario de tarde.
 - En el contexto específico de Educación Secundaria, algunos IES lo llevan a cabo a través del PROA+.
- Y por último, con respecto a si existe un interlocutor entre las familias y el centro educativo para solventar problemas de carácter digital:
 - En algunos centros no existe dicho interlocutor, mientras que en los casos en los que sí se da recae principalmente en la figura del

Coordinador de Competencia Digital de cada centro (o por el Maestro del Convenio MEFP-Ciudad Autónoma, en algún otro caso) quienes tratan de dar solución a los problemas planteados al respecto.

- En los casos en los que suele hacerse, no suele hacerse directamente a través del CCD sino que se realiza a través del tutor de cada grupo, quien informa al coordinador en competencia digital para dar solución a los diversos problemas que puedan surgir.

En relación al cuestionario para familias sobre la brecha digital, del cual han participado un total de 1.475 personas, se han obtenido los siguientes resultados:

- Sobre si dispone de dispositivos tecnológicos en casa, el 63,3% ha indicado que siempre y el 27,1% ha indicado casi siempre.
- En relación a si dispone de acceso a internet en casa, el 80,7% indica que siempre, y el 14,5% ha indicado que casi siempre.
- Con respecto a si considera que tiene habilidades para usar de manera adecuada los dispositivos tecnológicos en casa, el 47,8% ha indicado que siempre y el 46,3% que casi siempre.
- Sobre si considera que tiene habilidades para usar de manera adecuada los dispositivos tecnológicos en la educación de su hijo/a, el 46,8% considera que siempre y el 46,3% que casi siempre.
- En relación a si el centro educativo le ofrece recursos tecnológicos para utilizarlos con su hijo en la educación de su hijo/a, las valoraciones son media-baja, siendo valorado como nunca por el 28,5% y casi nunca por el 24,8%.
- Con respecto a si el centro educativo le ofrece formación en recursos tecnológicos para ayudar con su hijo/a en las tareas educativas, las valoraciones han sido baja-media, siendo valorado como nunca por el 31,7% y casi nunca por el 25,5%.

Teniendo presente lo presentado por la Administración educativa, en este caso la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional de Ceuta, la cual ha colaborado activamente, ofreciendo todo el apoyo para recopilar los datos necesarios, presentamos los siguientes resultados.

Comenzando con el Informe SELFIE, que reúne y compara las opiniones del equipo directivo, el profesorado y el alumnado de los centros, el cual fue realizado en el curso

2021-2022, con una participación de 8.900 personas y 34 centros educativos, muestra los siguientes datos:

- En relación a la satisfacción con respecto a SELFIE, los participantes lo han valorado positivamente, con una media de 7,49 sobre 10.
- Resumido por área, y teniendo presente los tres miembros participantes (equipo directivo, profesorado y alumnado), y en puntuaciones entre el 1 y el 5, se observa lo siguiente:
 - En el área de Liderazgo, cuyas preguntas se centran en el papel que desempeña el liderazgo en la integración de las tecnologías digitales a nivel de centro, las puntuaciones del equipo directivo se sitúan en 3,5, mientras que el profesorado en 3,6. El alumnado no participa en este área.

En el área de Colaboración y redes, cuyas preguntas se centran en las medidas que los centros educativos pueden aplicar para promover una cultura de colaboración y comunicación para compartir experiencias y aprender de manera efectiva dentro y fuera de la organización. Las puntuaciones del equipo directivo se sitúan en 3,2, al igual que el profesorado. En el alumnado, la puntuación es de 3,4.

- En el área de Infraestructuras y equipos, cuyas preguntas se centran en la infraestructura (p. ej., equipos, software, conexión a internet). Disponer de una infraestructura adecuada, fiable y segura puede permitir y facilitar el empleo de prácticas innovadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación el equipo directivo presenta una valoración de 3,9, el profesorado de 3,8 y el alumnado de 3,7.
- En el área de Desarrollo profesional continuo, cuyas preguntas se centran en la manera en que el centro apoya el desarrollo profesional continuo (DPC) de su personal a todos los niveles. El DPC puede respaldar el desarrollo y la integración de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que utilicen tecnologías digitales para lograr mejores resultados de aprendizaje, la puntuación del equipo directivo es de 3,5 y el profesorado de 3,4.
- El área de Pedagogía: Apoyos y recursos, cuyas preguntas se centran en la preparación del uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje

mediante la actualización e innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje la puntuación de los equipos directivos es de 3,8, y el del profesorado y alumnado es de 4,1

- El área de Pedagogía: Implementación en el aula, cuyas preguntas se centran en la implementación en el aula de las tecnologías digitales para el aprendizaje, actualizando e innovando en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la puntuación del equipo directivo es de 3,2, la de los profesores es de 3,5 y la del alumnado es de 3,3.
- En el área de Prácticas de evaluación, cuyas preguntas se refieren a las medidas que los centros podrían considerar para sustituir la evaluación más tradicional por un conjunto de prácticas más amplio. Dicho conjunto podría incluir prácticas de evaluación facilitadas por la tecnología centradas en el alumno o alumna, personalizadas y auténticas las puntuaciones del equipo directivo es de 2,8, la de los profesores es de 3,2 y del alumnado es de 2,9.
- En el área de Competencias digitales del alumnado, cuyas preguntas estudian el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten al alumnado el uso desenvuelto, creativo y crítico de las tecnologías digitales. Las puntuaciones del equipo directivo y del profesorado es de 3,4 y la del alumnado es de 3,6.
- En relación al apartado de otras áreas, que ofrece información adicional sobre el uso de la tecnología en el centro educativo, ofrece la siguiente información:
 - En los factores que limitan el uso de las tecnologías, establece los siguientes factores:
 - Falta de fondos, considerado por el 35,43% de los equipos directivos y 35,04% de los profesores.
 - Equipo digital insuficiente, considerado por el 43,31% de los equipos directivos y 52,68% de los profesores.
 - Conexión a internet poco fiable o lenta, considerado por el 14,96% de los equipos directivos y un 22,99% de los profesores.
 - Limitaciones del espacio escolar, considerado por el 40,94% de los equipos directivos y un 36,9% de los profesores.
 - Apoyo técnico limitado o inexistente, considerado por el 33,07% de los equipos directivos y un 22,77% de los profesores.

- Falta de tiempo para los profesores, considerado por el 53,54% de los equipos directivos y un 51,04% de los profesores.
 - Profesores con competencias digitales insuficientes, considerado por el 63,78% de los equipos directivos y un 38,17% de los profesores.
 - Alumnado con competencias digitales insuficientes, considerado por el 55,91% de los equipos directivos y un 47,1% de los profesores.
- En los factores negativos para el aprendizaje mixto, establecen los siguientes factores:
- Acceso limitado del alumnado a dispositivos digitales, considerado por el 50,39% de los equipos directivos y un 60,19% de los profesores.
 - Acceso limitado del alumnado a una conexión estable de internet, considerado por el 41,73% de los equipos directivos y un 37,35% de los profesores.
 - Baja competencia digital de las familias, considerado por el 76,38% de los equipos directivos y un 65,1% de los profesores.
 - El profesorado carece de tiempo para desarrollar material para el aprendizaje, considerado por el 51,18% de los equipos directivos y un 47,47% de los profesores.
 - El profesorado carece de tiempo para dar retroalimentación al alumnado, considerado por el 33,86% de los equipos directivos y un 31,92% de los profesores.
 - Dificultades para implicar al alumnado, considerado por el 31,5% de los equipos directivos y un 29,91% de los profesores.
 - Dificultades para asistir a las familias y/o cuidadores en el apoyo al alumnado, considerado por el 52,15% de los equipos directivos y un 40,4% de los profesores.

- En los factores positivos para el aprendizaje mixto, establecen los siguientes factores:
 - El centro educativo tiene experiencia en el uso de entornos de aprendizaje, considerado por el 35,43% de los equipos directivos y un 30,58% de los profesores.
 - El centro educativo tiene acceso a recursos digitales en línea bien organizados, considerado por el 37,8% de los equipos directivos y un 29,24% de los profesores.
 - El centro tiene la política de “BYOD Trae tu propio dispositivo”, considerado por menos del 10% de los equipos directivos y de los profesores.
 - El profesorado participa en redes profesionales, considerado por el 13,39% de los equipos directivos y un 15,55% de los profesores.
 - El profesorado participa en programas de desarrollo profesional, considerado por el 28,35% de los equipos directivos y un 27,6% de los profesores.
 - El profesorado colabora dentro de la escuela para el uso de las TIC, considerado por el 37,8% de los equipos directivos y un 36,83% de los profesores.
 - El centro educativo colabora con otros centros y organizaciones, considerado por el 22,83% de los equipos directivos y un 14,66% de los profesores.
 - El centro educativo tiene una estrategia digital, considerado por el 35,43% de los equipos directivos y un 27,83% de los profesores.
 - El centro educativo tiene una comunicación regular y bien organizada, considerado por el 54,33% de los equipos directivos y un 44,27% de los profesores.
- Entre los factores que promueven la utilidad de las actividades de DPC, los profesores presentan los siguiente valores (puntuaciones de 1 a 5):
 - Desarrollo profesional presencial: 3,4
 - Desarrollo profesional en línea: 3,7
 - Desarrollo profesional a través de la colaboración: 3,66
 - Desarrollo profesional a través de redes profesionales: 3,29
 - Orientación/asesoramiento internos: 3,35

- Otra formación interna: 3,55
 - Visitas de estudio: 2,59
 - Programas acreditados: 3,04
- En relación a la seguridad al utilizar la tecnología, los profesores presentan los siguientes valores (puntuaciones de 1 a 5):
 - Preparación de clases: 3,75
 - Impartición de clases: 3,9
 - Retroalimentación y apoyo: 3,4
 - Comunicación: 4,1
- En relación al porcentaje de tiempo relacionado con el tiempo dedicado a la enseñanza digital, la puntuación del profesorado se sitúa en 3,3 sobre 5.
- Con respecto a la adopción de la tecnología, el equipo directivo lo valora con una puntuación de 2,5 sobre 4 y el profesorado de 2,44 sobre 4.
- En relación al uso de la tecnología, el alumnado presenta los siguientes valores (puntuaciones del 1 al 5):
 - La tecnología en el centro: 2,92
 - La tecnología en el hogar para las tareas escolares: 3,66
 - La tecnología fuera del centro con fines de aprendizaje: 3,04
 - La tecnología en el hogar para el ocio: 4,18
 - Ausencia de tecnología fuera del centro: 3,72
- Con respecto al acceso del alumnado a dispositivos fuera del centro educativo, los valores presentados son de 4,12 sobre 5, siendo un valor muy elevado.
- En relación al conocimiento técnico del alumnado, los estudiantes presentan los siguientes valores:
 - Sé cómo usar el software/aplicaciones sin ayudas ha sido considerado por el 58,41%.
 - Le pido a mi familia que me ayude a usar el software/las aplicaciones ha sido considerado por el 29,55%.
 - Pido a mis amistades que me ayuden a usar el software/aplicaciones ha sido considerado por el 15,99%.

- Pido a mis docentes o formadores que me ayuden a usar el software/aplicación ha sido considerado por el 12,63%.
- No tengo a nadie que pueda ayudarme con el software/aplicaciones ha sido considerado por menos del 10%.
- No solicito ayuda aunque la necesite ha sido considerado por menos del 10%.
- Encuentro ayuda en internet ha sido considerado por el 39,57%
- Tengo problemas de conectividad ha sido considerado por menos del 10%.
- Me gustaría utilizar las tecnologías digitales para tener más contacto con otras personas ha sido considerado por el 26,99%
- Me han dado información sobre cómo debo usar los dispositivos digitales ha sido considerado por el 29,94%.
- Es difícil encontrar un espacio tranquilo cuando se utilizan dispositivos digitales ha sido considerado por el 16,62%.
- A menudo me distraigo cuando uso dispositivos digitales para estudiar ha sido considerado por el 29,8%.

Siguiendo con el número de dispositivos entregados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de Ceuta, durante el curso 2021/2022, se han entregado entre 1438 *tablets*/portátiles (no se especifica concretamente el número exacto de cada uno de estos dispositivos), y durante el curso 2022/2023, se han entregado 621 *tablets*/portátiles (no se especifican concretamente el número exacto de cada uno de estos dispositivos). Teniendo en cuenta el número de estudiantes registrados a día de hoy en por el MEFP en Ceuta, aproximadamente 17.000 estudiantes, el porcentaje de dispositivos entregados en relación al número de estudiantes es de un 8,46% en el curso 2022/2023, y de 3,65% en el curso 2021/2022. En este caso, se observa un esfuerzo considerable en este último curso académico.

Con respecto al Plan de Formación del INTEF, dicho organismo no ha sacado ningún curso que permite la certificación de algún nivel de competencia digital.

Otro de los documentos analizados y entregados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de Ceuta, es el Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla, el cual es un proyecto que tiene como objetivo mejorar la formación digital de los docentes y estudiantes en esta ciudad

autónoma. Este plan se enmarca dentro del Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que busca avanzar y mejorar en las competencias digitales en el ámbito educativo.

En el año 2022, se han llevado a cabo 75 acciones formativas, que han supuesto un total de 2.976 horas de formación, con un promedio de 26 horas de formación específica por persona para un total estimado de 2.600 docentes formados en CDE (82%):

- 7 jornadas (4 conjuntas, 2 en Ceuta y 1 en Melilla).
- 17 cursos (4 en Ceuta y 13 en Melilla).
- 55 Proyectos de Formación en Centro aún (32 en Ceuta y 23 en Melilla, 17 centros completándolo por segundo año consecutivo).

El Plan #CompDigEdu fue oficialmente presentado en octubre de 2021 en la Ciudad Autónoma de Ceuta y Melilla. La finalidad última de la puesta en marcha de este plan es la de mejorar el desarrollo de la competencia digital del alumnado y el uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje a través del desarrollo de la competencia digital del profesorado y de la transformación de los centros en organizaciones educativas digitalmente competentes.

El Plan #CompDigEdu toma su denominación del Programa de Cooperación Territorial (PCT) para la mejora de la Competencia Digital Educativa #CompDigEdu (2021- 2024). Las actuaciones se centran en integrar efectivamente las tecnologías digitales en los procesos educativos, tanto para el profesorado como para el alumnado.

En cuanto a los objetivos específicos, se busca mejorar las habilidades digitales tanto del profesorado como del alumnado, fomentando su uso responsable y seguro. Además, se pretende transformar los centros educativos en organizaciones digitalmente competentes, lo que implica una adaptación a las nuevas tecnologías y una mejora continua.

Para lograr estos objetivos, se han establecido diversas medidas. En primer lugar, se llevarán a cabo acciones formativas para el profesorado, con el fin de mejorar sus habilidades digitales y fomentar su uso en el aula. También se promoverá la creación de materiales educativos digitales y se fomentará su uso en el aula.

Por otro lado, se trabajará en la mejora de la infraestructura tecnológica de los centros educativos, con el fin de garantizar un acceso adecuado a las tecnologías digitales por parte del alumnado. Además, se promoverá el uso responsable y seguro de las tecnologías digitales.

Dicho plan ya ha presentado un resumen de la ejecución de dicho Plan en 2022, en el cual se establece que se han desarrollado jornadas temáticas para concienciar al profesorado sobre los elementos clave del plan, talleres prácticos para mejorar las habilidades digitales y el desarrollo de recursos educativos digitales. Además, se ha trabajado en la mejora de la infraestructura tecnológica en las escuelas, incluyendo la instalación de equipos informáticos y la mejora de la conectividad a Internet.

Con respecto a los resultados, en primer lugar, se ha logrado un aumento significativo en la competencia digital del profesorado. Las jornadas temáticas y los talleres prácticos han sido efectivos para mejorar las habilidades digitales del profesorado, lo que ha permitido una mejor adaptación a los cambios tecnológicos y una mayor capacidad para enfrentar los desafíos del mundo digital. Además, se ha trabajado en la formación continua del profesorado para mantener actualizadas sus habilidades digitales.

En segundo lugar, se ha mejorado significativamente las habilidades digitales de los estudiantes. Los recursos educativos digitales desarrollados durante el año 2022 han sido efectivos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para utilizar herramientas digitales. Además, se ha trabajado en la integración de las tecnologías digitales en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, se ha mejorado significativamente la infraestructura tecnológica en las escuelas. Se han instalado equipos informáticos y se ha mejorado la conectividad a Internet, lo que ha permitido una mejor utilización de las herramientas digitales por parte del profesorado y los estudiantes.

En general, el informe muestra que el Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla ha sido efectivo en mejorar la competencia digital en el ámbito educativo en ambas ciudades. Se espera que estos resultados contribuyan a una mejor adaptación a los cambios tecnológicos y a una mayor capacidad para enfrentar los desafíos del mundo digital en el futuro.

5.- Discusión y conclusión.

Con respecto a la competencia digital del profesorado, se pueden concluir los siguientes aspectos:

- La mayoría de aspectos relacionados con la competencia digital del profesorado han sido valorado positivamente, sobre todo aquellos aspectos genéricos relacionados con la competencia digital que les permite desarrollar tu trabajo diario en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en aspectos tales como mantener una actitud equilibrada en el uso de la tecnología, el mezclar tecnología digital y no digital para buscar soluciones, confirmando fuentes de información, utilizando diversos recursos digitales, utilizando espacios de información compartida, utilizando la pizarra digital y utilizando sistemas de protección de dispositivos/documentos.
- En cambio, presenta limitaciones en recursos tecnológicos emergentes, tales como la realidad aumentada, podcast, códigos QR.
- Finalmente, se puede establecer que presentan una valoración media en gestión de identidades digitales, en gestión de la información y en el mantenimiento de la computadora.

Con respecto a entrevista realizada a los Coordinadores de Competencia Digital (CCD) que quisieron participar en los centros educativos de Ceuta, se pueden extraer lo siguiente:

- Funciones principales desempeñadas: Los CCD se centran principalmente en dos funciones clave: coordinar y dinamizar el desarrollo de la Competencia Digital Educativa en el centro y supervisar la instalación y mantenimiento de las infraestructuras tecnológicas del centro.
- Interés en la actualización y mejora: Existe un interés generalizado en la actualización de la competencia digital en los centros educativos, con muchos centros trabajando en el diseño o actualización de un Plan Digital de Centro y proyectos de formación dedicados a mejorar la competencia digital.

- Funciones menos desarrolladas: Algunas funciones reciben menos atención por parte de los CCD, como colaborar con asesores de la Dirección Provincial, difundir iniciativas didácticas de tecnologías educativas y coordinar la integración curricular de las Tecnologías Digitales en los centros.
- Necesidad de tiempo y recursos: Los CCD expresan la necesidad de más tiempo y dedicación exclusiva para cumplir adecuadamente con las tareas asignadas. También se destaca la importancia de contar con personal y horas suficientes para llevar a cabo todas las funciones.
- Propuestas de inclusión y eliminación de funciones: Se propone incluir la función de gestión de perfiles sociales y comunicación (Community Manager) en Educación Secundaria. No se mencionan funciones específicas para añadir en los demás niveles educativos. En cuanto a la eliminación de funciones, los CCD no sugieren eliminar ninguna, pero mencionan que la supervisión de la instalación y mantenimiento de infraestructuras tecnológicas podría ser reconsiderada.
- Formación digital para las familias: La prestación de formación digital a las familias varía entre los centros, desde no proporcionarla hasta ofrecer asesoramiento personalizado, tutoriales y charlas sobre temas relevantes. Algunos sugieren que el personal de convenio MEFP/Ciudad Autónoma podría encargarse de esto.
- Interlocutor para problemas digitales: En algunos centros, no existe un interlocutor específico para problemas digitales, pero en aquellos en los que sí hay, el CCD o el tutor del grupo suelen encargarse de solucionarlos.

En general, se destaca la importancia del papel del CCD en coordinar y mejorar la Competencia Digital Educativa en los centros, pero también se señalan desafíos en cuanto a recursos, tiempo y distribución de funciones.

Con respecto a la brecha digital de las familias, se observa que hay dos aspectos claramente diferenciados. Por un lado, el hecho de disponer la mayoría de las familias de dispositivos digitales, con acceso a internet, además de presentar habilidades para usarlos tanto a nivel personal como educativo con sus hijos/as.

Por otro lado, se encuentra la conexión con el centro educativo sobre los recursos y formación recibidos en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en el que la mayoría lo ha valorado negativamente.

Con respecto al Informe SELFIE se pueden concluir los siguientes aspectos:

- Las áreas muestran valores parejos, situándose por encima de la media. El único área que presenta valores más bajos en relación al resto de áreas es “prácticas de evaluación”. En cambio el área de “pedagogía: apoyos y recursos” muestra los valores más altos.
- Entre los factores que limitan el uso de las tecnologías, tanto miembros del equipo directivo como profesorado consideran que la falta de competencias digitales, es un factor a tener en cuenta. Destaca la diferencia de percepción a la hora de considerar la competencia digital del profesorado, donde el equipo directivo lo considera con valoraciones casi el doble que lo percibido por el propio profesorado.
- Entre los factores negativos para aprendizaje mixto, los aspectos que más perjudican su desarrollo, tanto desde una perspectiva del equipo directivo como del profesorado, se encuentra la baja competencia digital de las familias, las dificultades para asistir a las familias y/o cuidadores en el apoyo al alumnado y el acceso limitado del alumnado a dispositivos digitales. Ambos hechos están directamente relacionados con la brecha digital.
- Entre los factores positivos, lo más valorado por equipos directivos y profesorado es el hecho de que el centro tiene una comunicación regular y bien organizada.
- Con respecto a las actividades DPC, todos los aspectos han presentado una valoración media-alta por el profesorado, siendo la menos valorada las visitas de estudio.
- En relación a la seguridad al utilizar la tecnología, las valoraciones se sitúan entre estoy seguro y muy seguro en todos los ítems.
- Con respecto al tiempo dedicado a la enseñanza digital, la puntuación del profesorado es media-alta y con respecto a la adopción de la

tecnología, el equipo directivo lo valora con una puntuación media alta, al igual que el profesorado.

- Con respecto al uso de la tecnología, las puntuaciones son muy elevadas cuando se hace referencia al uso de la misma fuera del centro educativo y para fines distintos al educativo. Con respecto al centro educativo y al uso de la tecnología para fines educativos, el valor se sitúa aproximadamente en la media.
- El alumnado tiene en su mayoría acceso al uso de dispositivos fuera del centro educativo.
- En relación al conocimiento técnico del alumnado, aproximadamente la mitad de los afirman saber cómo usar software y aplicaciones sin necesidad de ayuda. Si bien este porcentaje es positivo, aún hay una proporción significativa de estudiantes que necesitan apoyo para utilizar estas herramientas. Con respecto a la ayuda recibida, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes reciben algún tipo de ayuda para utilizar software y aplicaciones, ya sea de sus familias, amigos o docentes. Es interesante observar que más estudiantes solicitan ayuda a sus familiares que a sus docentes, lo que podría indicar que existe una brecha en la formación tecnológica impartida en las escuelas. Con respecto a la ayuda en línea, menos de la mitad de los estudiantes encuestados afirman encontrar ayuda en internet, lo que indica que las tecnologías digitales pueden ser una fuente importante de apoyo técnico para los estudiantes. Esto puede ser especialmente relevante en contextos en los que no hay acceso fácil a docentes o expertos en tecnología. Con respecto a los problemas de distracción, una proporción significativa de estudiantes indica que se distrae a menudo cuando utiliza dispositivos digitales para estudiar. Esto podría indicar la necesidad de desarrollar estrategias para promover la concentración y evitar distracciones en el entorno digital. Y finalmente, en relación a la necesidad de contacto social, más de la mitad de los estudiantes afirma que le gustaría utilizar las tecnologías digitales para tener más contacto con otras personas. Esto puede ser relevante en contextos en los que los estudiantes se sienten aislados o tienen dificultades para interactuar socialmente fuera de las redes digitales.

Con respecto al número de dispositivos entregados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de Ceuta, durante estos dos últimos cursos, se observa un volumen adecuado (aunque siempre puede ser mejorado) de dispositivos a los centros educativos. Hay que tener presente que dichos centros disponen ya de dispositivos tecnológicos de cursos anteriores, por lo que dicho recursos sirven para actualizarlos y mejorarlos. Con respecto al Plan de Formación del INTEF, a día de hoy no se ha iniciado la certificación de algún nivel de competencia digital.

El Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla es un proyecto presentado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en octubre de 2021 con el objetivo de mejorar la formación digital de los docentes y estudiantes en estas ciudades autónomas. El plan se enmarca dentro del Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo y busca integrar las tecnologías digitales en los procesos educativos para mejorar la competencia digital del alumnado.

El Plan #CompDigEdu se centra en mejorar las habilidades digitales tanto del profesorado como del alumnado, fomentando su uso responsable y seguro. Además, se pretende transformar los centros educativos en organizaciones digitalmente competentes, adaptadas a las nuevas tecnologías y en continua mejora. Para lograr estos objetivos se han establecido diversas medidas como acciones formativas para el profesorado, promoción de la creación de materiales educativos digitales, mejora de la infraestructura tecnológica en los centros educativos y promoción del uso responsable y seguro de las tecnologías digitales.

El informe de 2022 muestra que se han desarrollado jornadas temáticas y talleres prácticos para concienciar al profesorado sobre los elementos clave del plan y mejorar sus habilidades digitales. Además, se ha trabajado en la mejora de la infraestructura tecnológica en las escuelas y en la creación de recursos educativos digitales, lo que ha permitido una mejor adaptación a los cambios tecnológicos y una mayor capacidad para enfrentar los desafíos del mundo digital.

En general, los resultados muestran que el Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla ha sido efectivo en mejorar la competencia digital en el ámbito educativo en ambas ciudades autónomas. Se espera que estos resultados contribuyan a una mejor adaptación a los cambios tecnológicos y a una mayor capacidad para enfrentar los desafíos del mundo digital en el futuro.

7.- Referencias.

- Baker, P. (2001). Learning to bridge the digital divide. *Innovations in Education and Training International*, 38(3), 309-311.
- Dettori, G. (2016). Digital competence development in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 1-9. DOI: 10.1111/bjet.12413
- Fernández, J.M., y Rodríguez, A. (2018). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175. 10.1989/ejihpe.v7i3.203
- Fernández-Mellizo, M., y Manzano, D. (2018). Analyzing differences in digital competence of Spanish students. *Papers, Revista de Sociología*, 103(2), 175-198. DOI: 10.5565/rev/papers.2369
- Ferrando-Rodríguez, M.D., Marín-Suelves, D., y Gabarda, V. (2022). Digital competence of University professors: literature review. *ETIC.NET*, 22(2), 296-319. DOI: 10.30827/eticanet.v22i2.25090
- Fortner, K., Normore, A., y Brooks, J. (2019). Digital equity and its role in the digital divide. *Crossing the Bridge of the Digital Divide*, 3-17.
- Gisbert, M., y Caena, F: (2022). Teachers' digital competence for global teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 541-455. DOI: 10.1080/02619768.2022.2135855
- Hatlevik, O., Gudmundsdottir, G., y Loi, M. (2015). Examining Factors Predicting Students' Digital Competence. *Journal of Information Technology Education-Research*, 14, 123-137.
- Holloway, J. (2000). The digital divide. *Educational Leadership*, 58(2), 90-91.
- Johnson, D. (2015). Helping to Close the Digital Divide. *Educational Leadership*, 72(5), 81-82.
- Krumsvic, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. DOI: 10.1080/00313831.2012.726273
- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). 2017. Marco de Competencia Digital. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.

- Lasic-Lazic, J. Pavlina, K. y Pavlina, A. (2018). Digital Competence of Future Teachers. *Information Literacy in the Workplace*, 810, 340-347. DOI: 10.1007/978-3-319-74334-9_36
- Peral-Peral, B., Arenas-Gaitan, J., y Villarejo-Ramos, A.F. (2015). From Digital Divide to Psycho-digital Divide: Elders and Online Social Networks. *Comunicar*, 23(45), 57-64. DOI: 10.3916/C45-2015-06
- Rossi, T., Bordin, A., y De Cicco, D. Digital Competence in italian higher music education. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 12(1), 27-37.
- Sánchez, A., Woo, R., Salas, R., López, F., Narváez, E., Lagunes, A., y Torres C. (2022). Development of Digital Competence for Research. *Applied System Innovation*, 5(4), 1-12. DOI: 10.3390/asi5040077
- Sánchez-Caballero, A., Gisbert-Cervera, M., y Esteve-Mon, F. (2019). First-year College Students' Digital Competence. *INNOEDUCA*, 5(2), 104-113. DOI: 10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598.

3.- PROPUESTA DE CALENDARIO ESCOLAR PARA EL CURSO ACADÉMICO 2023-2024.

En la reunión del Pleno celebrada el 25 de abril de 2023 se debatió sobre la propuesta del Foro de la Educación de calendario escolar para la ciudad de Ceuta para el curso académico 2023-2024. Dicha propuesta quedaría pendiente de estudio y posterior aprobación, si procede, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Tras un estudio y deliberación de las diferentes alternativas planteadas en el Pleno, y teniendo en cuenta, por un lado, las fechas de comienzo y final de curso de la ciudad de Melilla, y por otro, la composición social de la ciudad y las festividades religiosas de los distintos credos, se alcanzó un consenso y se decidió presentar como propuesta de calendario escolar del Foro de la Educación la que aparece a continuación:

Propuesta de calendario académico 2023-2024

Septiembre 2023								Octubre 2023								Noviembre 2023								Diciembre 2023								
Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	
35					1	2	3	39							1	44			1	2	3	4	5	48						1	2	3
36	4	5	6	7	8	9	10	40	2	3	4	5	6	7	8	45	6	7	8	9	10	11	12	49	4	5	6	7	8	9	10	
37	11	12	13	14	15	16	17	41	9	10	11	12	13	14	15	46	13	14	15	16	17	18	19	50	11	12	13	14	15	16	17	
38	18	19	20	21	22	23	24	42	16	17	18	19	20	21	22	47	20	21	22	23	24	25	26	51	18	19	20	21	22	23	24	
39	25	26	27	28	29	30		43	23	24	25	26	27	28	29	48	27	28	29	30				52	25	26	27	28	29	30	31	
								44	30	31																						

Enero 2024								Febrero 2024								Marzo 2024								Abril 2024							
Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
1	1	2	3	4	5	6	7	5				1	2	3	4	9					1	2	3	14	1	2	3	4	5	6	7
2	8	9	10	11	12	13	14	6	5	6	7	8	9	10	11	10	4	5	6	7	8	9	10	15	8	9	10	11	12	13	14
3	15	16	17	18	19	20	21	7	12	13	14	15	16	17	18	11	11	12	13	14	15	16	17	16	15	16	17	18	19	20	21
4	22	23	24	25	26	27	28	8	19	20	21	22	23	24	25	12	18	19	20	21	22	23	24	17	22	23	24	25	26	27	28
5	29	30	31					9	26	27	28	29				13	25	26	27	28	29	30	31	18	29	30					

Mayo 2024								Junio 2024							
Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do	Sem.	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
18			1	2	3	4	5	22						1	2
19	6	7	8	9	10	11	12	23	3	4	5	6	7	8	9
20	13	14	15	16	17	18	19	24	10	11	12	13	14	15	16
21	20	21	22	23	24	25	26	25	17	18	19	20	21	22	23
22	27	28	29	30	31			26	24	25	26	27	28	29	30

Primer trimestre: 71 días lectivos
 Segundo trimestre: 48 días lectivos
 Tercer trimestre: 56 días lectivos



- Comienzo de las clases en Formación Profesional
- Comienzo de las clases en Educación Primaria, secundaria y Bachillerato
- Comienzo de las clases en Escuela Oficial de Idiomas y Escuela de Arte
- Días festivos de Navidad y Semana santa
- Días de libre disposición
- Final de las clases en todas las enseñanzas excepto Formación Profesional
- Final de las clases en Formación Profesional

Días festivos en 2023-2024

12/10/23	Fiesta Nacional de España	8/12/23	Inmaculada Concepción
1/11/23	Todos los Santos	25/12/23	Navidad
6/12/23	Día de la Constitución		

Se estableció la fecha del 7 de septiembre de 2022 como la del inicio del curso académico para las enseñanzas obligatorias y el 12 de septiembre para el comienzo de la docencia en la Formación Profesional y el 14 de septiembre para la Escuela Oficial de Idiomas y Escuela de Arte. Asimismo, se propuso el 20 de junio de 2024 como fecha de finalización del curso académico para la Formación Profesional y el 21 de junio para el resto de enseñanzas. Los días de libre disposición quedaron establecidos de la siguiente manera:

- El 13 de octubre queda establecido como día no lectivo, uniéndose al festivo del 12 del mismo mes.
- El 7 de diciembre queda establecido como día no lectivo, uniéndose a los festivos del 6 y el 8 de diciembre.

- Los días 15 y 16 de febrero quedan establecidos como no lectivos.
- Los días 11 y 12 de abril, coincidiendo con el final de la fiesta musulmana del Ramadán, son propuestos como no lectivos.

El resto de períodos vacacionales queda determinado de la siguiente forma:

- El período de vacaciones de Navidad comprende desde el 22 de diciembre hasta el 8 de enero.
- El período comprendido desde el 18 hasta el 22 de marzo es considerado no lectivo (Semana Blanca).
- El período de vacaciones de Semana Santa comprende desde el 26 hasta el 29 de marzo.
- El resto de días no lectivos del calendario coinciden con festividades locales y nacionales: el día 1 de noviembre de 2023, el 1 de mayo y el 13 de junio de 2024.

Por lo tanto, el calendario académico está compuesto por un total de 175 días lectivos, de los cuales 71 corresponden al primer trimestre, 48 al segundo y 56 al tercero.

4.- CREACIÓN DE LA PÁGINA WEB DEL FORO DE LA EDUCACIÓN.

Entre las actuaciones llevadas a cabo por el Foro de la Educación, se encuentra la creación de una página web que permita dar visibilidad al trabajo realizado en él por sus miembros de cara a la comunidad educativa. La página está incluida en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional y contiene varios enlaces que presentan el siguiente contenido:

- Presentación: en este apartado se ofrece una explicación de las funciones del Foro de la Educación, su funcionamiento en Pleno y Grupos de Trabajo, la forma en que se establecen los acuerdos en ambos y el levantamiento de actas de las sesiones que se lleven a cabo.

- Organigrama: en este apartado se detalla la estructura y composición de este organismo y los diferentes miembros que lo componen así como los estamentos, instituciones y organizaciones que representan.

- Actuaciones: en este apartado se recogerán todas las intervenciones relevantes y el trabajo realizado en el foro durante los diferentes cursos. Por el momento, en este enlace aparecen recogidos los tres grupos de trabajo formados durante el curso anterior y los miembros que los componen.

- Informes: en este enlace se recogen los informes sobre el estado de la educación en Ceuta y Melilla incluidos en el informe sobre el estado de la educación en España que aparece en la página web del Consejo escolar del Estado. Concretamente, en este apartado se incluyen los informes de los cursos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021.

En el próximo curso académico, ampliaremos el contenido de la página incluyendo ejemplos de buenas prácticas educativas en los centros de educación primaria y secundaria en Ceuta y las memorias de los dos últimos cursos.

5.- SOLICITUD A LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN DE CONVERSIÓN DEL FORO DE LA EDUCACIÓN EN CONSEJO ESCOLAR DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

Entre las propuestas de mejora que el Consejo Escolar del Estado hace al Ministerio de Educación y Formación Profesional con respecto al estado de la educación en la ciudad de Ceuta, se encuentra un apartado para apoyar iniciativas de la comunidad educativa, cuyo objetivo es favorecer los órganos colegiados de participación, cuya redacción viene expresada del siguiente modo:

Considerando que:

– La participación constituye un principio básico del sistema educativo español consagrado como tal en el artículo 27.5 de la Constitución Española, que dice: «...los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados,...».

- La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) desarrolló el citado principio constitucional; en su artículo 34 expone que «En cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial...» y en el artículo 35 dice: «Los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos al que se refiere el artículo anterior,...».

- Los foros de la educación en Ceuta y Melilla se crean en 2009 (Orden EDU de 4 de junio de 2009) sin competencia para dictaminar la normativa que les afecta (que atribuye a la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado), con serias limitaciones al funcionamiento... y que constituyen un sucedáneo de Consejo Escolar territorial.

- En ocasiones anteriores el Pleno del Consejo Escolar del Estado ha apoyado la creación del Consejo Escolar de Ceuta y el Consejo Escolar de Melilla.

- Las comunidades educativas de Ceuta y de Melilla están excluidas actualmente en la «participación efectiva» de la «programación general de la enseñanza» como marca la Constitución al no poder dictaminar la normativa que les afecta.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

- Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que la participación señalada en la Constitución y en la LODE se realice mediante la creación de los respectivos Consejos Escolares de Ceuta y de Melilla, con sus competencias correspondientes.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta la propuesta de mejora realizada por el Consejo Escolar del Estado, este Foro de la Educación considera que debe solicitar al Ministerio de Educación y Formación Profesional la conversión del mismo en Consejo Escolar de la Ciudad Autónoma de Ceuta, ya que ello permitiría solicitar la inclusión del mismo en la estructura del Consejo Escolar del Estado y participar en los dictámenes que el citado organismo elabora sobre cualquier proyecto de Ley Orgánica, Orden Ministerial o Real Decreto que se

redacte desde el Ministerio de Educación y que son directamente aplicables a la educación en nuestra ciudad.

Por esta razón, en la última sesión del Pleno del Foro de la Educación, celebrada el día 15 de junio de 2023, los miembros presentes acordaron por unanimidad elevar un escrito a la Directora Provincial para que ésta a su vez lo eleve a la Secretaria de Estado del Ministerio de Educación y Formación Profesional solicitando la conversión del Foro de la Educación en Consejo Escolar de la Ciudad Autónoma de Ceuta, quedando a la espera de una respuesta a dicha petición.

EL PRESIDENTE DEL FORO DE LA EDUCACIÓN

A handwritten signature in black ink, reading "Ángel Gabarrón Pérez". The signature is written in a cursive style with a prominent horizontal line at the bottom.

Fdo: Ángel Gabarrón Pérez