

ecca educación

Expulsadas por la norma. El nudo gordiano que excluye a las personas adultas

Octava entrega

ecca.edu

Número **8**

© Radio Ecce Fundación Canaria
Avda. Escaleritas, 64, 1.º
35011 Las Palmas de Gran Canaria
Información: info@ecce.edu.es
Tel.: +34 928 930 058
Web: <https://ecce.edu.es/>
NIF: G35103431

Coordinador de la edición
José María Segura Salvador, SJ

Consejo de Redacción
José María Segura, SJ
Gorety Almeida Hernández
Claudia Demetrio Verona

Edición
Grupo de Comunicación Loyola
Padre Lojendio, 2
48008 Bilbao – España
Tel.: +34 944 470 358
info@gcloyola.com
gcloyola.com

Fotocomposición
Rico Adrados, S. L. (Burgos)
www.ricoadrados.com

ISSN: 3045-719X

5 El nudo gordiano de la educación de personas adultas: cuando la normativa excluye al alumnado

Gorety Almeida Hernández

1. Introducción: la génesis de la innovación en la dispersión geográfica	6
2. Marco teórico: de la andragogía a la heutagogía en la era digital	7
2.1. Evolución epistemológica: la superación de la pedagogía	8
2.2. <i>Mobile Lifelong Learning (MLLL)</i> y la quinta generación	9
2.3. Humanismo digital: ética y tecnología	9
3. Análisis histórico-normativo: <i>sombras y luces del sistema</i>	10
3.1. De la beneficencia al derecho: la larga marcha legislativa	10
3.2. Las « <i>sombras</i> » persistentes: el isomorfismo escolar	11
3.3. El nudo gordiano: la EIPA y la presencialidad obligatoria	11
3.4. El fracaso operativo de la Valoración Inicial de Aprendizajes (VIA)	12
3.5. La invisibilización de la experiencia laboral: el retroceso en la homologación	13
4. Resultados: la metamorfosis del sistema ECCA .	14
4.1. Arquitectura del ecosistema ECCA	14
4.2. Datos de acceso y la «radiografía digital»	15
4.3. Impacto social y territorial	16

5.	Discusión: <i>tensiones y horizontes</i>	16
5.1.	La desconexión sistémica: desconfianza vs. autonomía	16
5.2.	El « <i>limbo</i> » de lo no formal y la acreditación ..	17
5.3.	Ética tecnológica y brecha de uso	18
6.	Conclusiones y prospectiva	18
	Referencias bibliográficas	20

21 **Desigual tasa en AET (Abandono Educativo Temprano): españoles y extranjeros. Situación en Canarias**

Miguel Recio Muñiz

1.	Evolución del Abandono Educativo Temprano en España y Canarias	21
2.	Evolución de la tasa de AET según formación. Medidas	23
3.	Evolución de la tasa de AET según empleo. Medidas	26
4.	AET por nacionalidad: españoles y extranjeros ..	28

El nudo gordiano de la educación de personas adultas: cuando la normativa excluye al alumnado

Gorety Almeida Hernández

Resumen: La Educación de Personas Adultas (ALE) en España ha transitado históricamente desde modelos puramente compensatorios y remediales –herederos de la alfabetización decimonónica– hacia un paradigma complejo de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), alineado con el ODS 4 de la Agenda 2030 («Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos») y las directrices de la UNESCO. Este artículo presenta un análisis exhaustivo de dicha evolución normativa, metodológica y epistemológica, tomando como estudio de caso longitudinal la transformación del Sistema ECCA (Medina, 2025; Segura, 2025) desde su fundación radiofónica en 1965 hasta su actual configuración como ecosistema de aprendizaje ubicuo (ecca.edu).

A través de una metodología cualitativa que combina la revisión documental hermenéutica y el análisis de datos institucionales, se examina cómo la legislación vigente (LOMLOE y Ley Canaria de Educación 6/2014 de 25 de julio) interactúa con la singularidad de la fragmentación territorial del archipiélago canario. Los resultados evidencian una tensión dialéctica: mientras el sistema ha evolucionado tecnológicamente hacia el *Mobile Lifelong Learning* (MLLL) y la heuragogía digital (aprendizaje autodeterminado), persisten «sombras» normativas estructurales. Específicamente, se critica la rigidez en la presencialidad de la Educación Inicial para Personas Adultas (EIPA) y la ineficacia operativa de la Valoración Inicial de Aprendizajes (VIA), identificándolas como barreras sistémicas para la inclusión y la conciliación. Se concluye proponiendo un marco de flexibilidad radical que integre la inteligencia artificial y el humanismo digital para superar el isomorfismo escolar.

Palabras clave: Educación de Personas Adultas (ALE), sistema ECCA, heuragogía digital, aprendizaje ubicuo, normativa educativa, inclusión social, MLLL, humanismo digital.

Bío: Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, con estudios de doctorado en Innovación Educativa y másteres en Gestión de Calidad e Investigación Docente por la UNED. Directora gerente de ecca.edu, cuenta con más de dos décadas de trayectoria en el diseño de currículos por competencias y la transición digital de la formación de personas adultas. Es experta en gestión de calidad y miembro del Consejo Rector del Instituto Canario de Igualdad del Gobierno de Canarias, destacando su compromiso con el liderazgo y la equidad social.



1. Introducción: la génesis de la innovación en la dispersión geográfica

La historia de la educación en las Islas Canarias presenta una correlación intrínseca e ineludible con su geografía. La fragmentación territorial en ocho islas, sumada a una orografía compleja y abrupta, generó históricamente bolsas de aislamiento poblacional que, a mediados del siglo XX, se tradujeron en una emergencia educativa. En la década de 1960, Canarias registraba tasas de analfabetismo superiores al 20 %, una cifra significativamente por encima de la media nacional, llegando en algunas zonas rurales y no capitalinas a superar el 30 % (Segura, 2025). Ante esta situación crítica, agravada por la precariedad de las infraestructuras viarias y la dispersión de los núcleos habitados, la respuesta no podía ser convencional; requería una innovación disruptiva capaz de «saltar» sobre el mar y las montañas.

Como documenta exhaustivamente Medina (2025), el nacimiento de Radio ECCA en 1965 no fue un evento fortuito ni aislado, sino la culminación de un proceso experimental riguroso iniciado por el jesuita Francisco Villén en 1961, en Montilla (Córdoba), y posteriormente trasladado al archipiélago. En aquel contexto analógico, se validó la hipótesis de la «docencia compartida» o lo que posteriormente se teorizaría como el *sistema tridimensional ecca*: la sincronización perfecta de un material impreso (el esquema o «libro de texto» activo), una clase grabada y emitida por ondas hertzianas (el «maestro en conserva», que garantizaba la calidad y estandarización del mensaje) y una tutoría presencial u orientación (el factor humano de proximidad). Este modelo permitió democratizar el acceso al código lectoescriptor, llevando la escuela a la cocina, al taller y al campo, demostrando que la tecnología –en aquel entonces, la radio– podía ser un vector de equidad.

Sin embargo, seis décadas después, el desafío ha mutado sustancialmente en su forma, aunque no en su fondo ético. En la actual «sociedad del conocimiento» o «sociedad red» (Castells, 2000), la exclusión ha trascendido la alfabetización básica instrumental para situarse en las brechas digital, funcional y de competencias blandas. El sistema ECCA ha tenido que evolucionar hacia su versión *ecca.edu* para transitar de la onda hertziana a un paradigma de ubicuidad digital y *Mobile Lifelong Learning*, en adelante *MLLL*.

No obstante, esta transición tecnológica se enfrenta hoy a tensiones significativas con un marco normativo que, a menudo, adolece de una inercia institucional paralizante. Mientras la tecnología permite la ubicuidad y la asincronía, las leyes educativas nacionales y autonómicas frecuentemente retienen estructuras propias de la escuela infantil del siglo XIX, generando fricciones que dificultan el acceso de la población adulta más vulnerable.

El objetivo principal de este artículo es analizar la evolución del sistema ECCA en el contexto de la normativa vigente (LOMLOE y Ley Canaria de Educación 6/2014 de 25 de julio), identificando las disonancias cognitivas y operativas entre la legislación y las necesidades reales del estudiantado adulto. Asimismo, se propone la *heutagogía digital* como el marco de referencia epis-

temológico necesario para superar el modelo escolarizante y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, flexible y humanista.

2. Marco teórico: de la andragogía a la heutagogía en la era digital

Para abordar el objeto de estudio –la intersección entre normativa educativa, evolución tecnológica y praxis andragógica–, el presente artículo adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, analítico y hermenéutico. El estudio llevado a cabo se estructura en dos momentos diferenciados que permiten una triangulación de la información histórica, normativa y empírica.

En un primer momento, se ha realizado un análisis longitudinal de los textos legislativos que han regulado la educación en España desde 1970 hasta la actualidad. Se han examinado:

- La Ley General de Educación (LGE) de 1970.
- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.
- La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE).
- La Ley 6/2014 Canaria de Educación no Universitaria.
- Las Órdenes autonómicas específicas que regulan la Educación de Personas Adultas (EPA) en Canarias (fundamentalmente las Órdenes de 2022 y 2023).

Este análisis no se limita a la descripción del articulado, sino que aplica una hermenéutica crítica para desvelar los «currículos ocultos» y los isomorfismos escolares presentes en la norma (Medina, 2025). Paralelamente, se ha revisado la literatura académica sobre la historia de la educación de personas adultas, en adelante ALE, y la evolución institucional de Radio ECCA, basándonos en los trabajos historiográficos de Medina (2020, 2025) y Segura (2025), así como en los artículos de reflexión pedagógica publicados en la revista *Radio y Educación de Personas Adultas* (Ongallo, 2018; Otano, 2018).

En el segundo momento, se han examinado los informes de memoria académica e institucional de *ecca.edu* correspondientes al periodo 2021-2025. Este análisis incluye datos cuantitativos de matriculación, perfiles sociodemográficos del alumnado, métricas de acceso a plataformas digitales (LMS) y tasas de éxito y abandono. Estos datos permiten contrastar la teoría normativa (el «*deber ser*» de la ley) con la praxis educativa (el «*ser*» de la realidad) y visibilizar las barreras tangibles que enfrenta el alumnado en su día a día.

Para comprender la magnitud de la transformación de ECCA y las tensiones con la normativa, es imperativo establecer un marco epistemológico sólido que supere la visión tradicional de la educación de personas adultas y se alinee con las demandas del siglo XXI.

2.1. Evolución epistemológica: la superación de la pedagogía

Históricamente, la educación formal se ha regido por principios pedagógicos (*paidós* = niño, *gogía* = guía) diseñados para la infancia, caracterizados por la dependencia del alumnado respecto al profesorado y la estructura rígida del currículo. La *andragogía*, popularizada por Malcolm Knowles en los años 70 y 80, marcó un hito fundamental al reconocer la autonomía relativa y la experiencia previa de la persona adulta como recursos centrales del aprendizaje. Knowles definió al adulto como un sujeto que necesita saber *por qué* aprende algo antes de aprenderlo, y cuyo autoconcepto vira hacia la autodirección.

Sin embargo, en el contexto de la sociedad digital líquida, la andragogía, aunque necesaria, resulta insuficiente. El marco teórico actual debe transitar hacia la *heutagogía* (Hase y Kenyon, 2000). Mientras la andragogía se enfoca en *cómo* facilitar el aprendizaje (con el docente como guía o facilitador), la heutagogía propone el estudio del aprendizaje *autodeterminado*.

En un modelo heutagógico:

1. *El aprendiz es el arquitecto*: el estudiante no solo consume contenidos, sino que negocia su ruta, gestiona sus tiempos y construye su propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE).
2. *Aprendizaje de doble bucle*: no se trata solo de resolver problemas (bucle simple), sino de reflexionar sobre el propio proceso de resolución y sobre las premisas que definen el problema (metacognición).
3. *Capacidad vs. competencia*: se prioriza el desarrollo de la capacidad (adaptabilidad ante lo desconocido) sobre la mera competencia (habilidad para realizar lo conocido).

Este salto conceptual es cualitativo: pasamos del *aprendizaje individualizado* (donde el sistema ajusta el ritmo de contenidos preestablecidos al alumnado) al *aprendizaje personalizado* (donde el alumnado *co-crea* su itinerario). La normativa actual, lamentablemente, sigue anclada en el primer estadio, mientras la realidad social demanda el segundo.

TABLA I: COMPARATIVA DE ENFOQUES EDUCATIVOS¹

<i>Dimensión</i>	<i>Enfoque pedagógico</i>	<i>Enfoque andragógico</i>	<i>Enfoque heutagógico</i>
Rol del estudiante	Dependiente del docente	Autónomo y autodirigido	Agente de su propio aprendizaje
Experiencia previa	Mínima o nula	Recurso esencial para aprender	Base para la reflexión crítica

1. Tabla de Comparativa de enfoques educativos: Presenta las diferencias fundamentales entre la Pedagogía, la Andragogía y la Heutagogía, analizando dimensiones como el rol del estudiante, la motivación y la evaluación.

Dimensión	Enfoque pedagógico	Enfoque andragógico	Enfoque heutagógico
Orientación	Centrada en la materia/teoría	Centrada en tareas/ problemas	Centrada en la metacognición
Motivación	Primordialmente extrínseca	Intrínseca y profesional	Autodeterminación total
Evaluación	Responsabilidad del profesor	Autoevaluación asistida	Reflexión crítica de doble bucle

2.2. *Mobile Lifelong Learning (MLLL)* y la quinta generación

La ubicuidad tecnológica ha dado lugar al *Mobile Lifelong Learning* (MLLL). Mohtar *et al.* (2023) definen este fenómeno como la capacidad de aprender en los «intersticios» de la vida cotidiana. La ubicuidad rompe las coordenadas espacio-temporales del aula tradicional (el «aquí y ahora» de la clase presencial) para permitir el «*en cualquier lugar y en cualquier momento*».

Carlos Ongallo (2018) sitúa esta evolución en el contexto de las «generaciones de innovación educativa». Hemos transitado desde la lección magistral (1.^a generación) y el trabajo colaborativo (2.^a), pasando por las TIC básicas (3.^a) y la gamificación (4.^a), hasta llegar a la *quinta generación: la formación experiencial*. En esta etapa, la tecnología no es un fin, sino un medio invisible que habilita experiencias de aprendizaje situadas y significativas.

2.3. Humanismo digital: ética y tecnología

No obstante, la tecnología *per se* no garantiza la inclusión; puede, de hecho, amplificarla (brecha digital de segundo nivel o de uso). Como advierte Otano (2018) desde la perspectiva de la «tecnología libre de conflicto», y Segura (2025) desde la visión institucional de ECCA, la digitalización sin ética y sin acompañamiento humano en colectivos vulnerables es un factor de exclusión.

El modelo teórico que sustenta la transformación de ECCA es, por tanto, el *humanismo digital*: la convicción de que la herramienta más sofisticada de inteligencia artificial o la plataforma más avanzada de *e-learning* carecen de valor si no están mediadas por el vínculo humano (la orientación). La tecnología debe servir para el «*encuentro*», no para el aislamiento. Este enfoque se alinea con la visión de una tecnología que no solo sea eficaz pedagógicamente, sino ética en su producción y consumo, evitando la «pérdida de la inocencia tecnológica» (Otano, 2018).

TABLA II: INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA Y APRENDIZAJE²

<i>Tecnología / Concepto</i>	<i>Impacto andragógico</i>	<i>Relación con la heutagogía</i>
Inteligencia Artificial	Retroalimentación inmediata en tareas	Mentoría suplementaria personalizada
Aprendizaje ubicuo	Conciliación con la vida laboral	Flexibilidad total de itinerarios
Micro-learning	Procesamiento de información compleja	Construcción de saber fragmentado
Gamificación	Motivación intrínseca y lúdica	Compromiso con el autodesarrollo
Redes de aprendizaje	Intercambio de experiencias ricas	Aprendizaje entre pares y autónomo

3. Análisis histórico-normativo: sombras y luces del sistema

El análisis de la evolución normativa en España y Canarias, detallado magistralmente por Medina (2025), revela un tránsito conceptual complejo que aún no se ha resuelto en la práctica administrativa.

3.1. De la beneficencia al derecho: la larga marcha legislativa

Podemos identificar tres estadios claros en la legislación española respecto a la educación de personas adultas:

1. *La etapa remedial* (siglo XIX - 1970): desde la Ley Moyano hasta la Ley de 1945, la educación de personas adultas se concebía como una beneficencia estatal destinada a «recuperar» a quienes perdieron el tren de la escolaridad infantil. Era una educación compensatoria, marginal y sin identidad propia, centrada exclusivamente en la alfabetización básica.
2. *La institucionalización* (LGE 1970): La Ley General de Educación introdujo por primera vez el concepto de *educación permanente*, influenciada por la UNESCO. Nacida cinco años antes, ECCA se adaptó a este marco convirtiéndose en centro estatal. Sin embargo, el enfoque seguía siendo muy escolar.
3. *La era del aprendizaje permanente* (LOGSE 1990 - LOMLOE 2020): con la democracia y la entrada en Europa, se adopta el paradigma del *Life-long Learning*. La normativa actual (LOMLOE y Ley Canaria 6/2014) blinda teóricamente la ALE como un derecho ciudadano y no como una

2. Tabla de Integración tecnológica y aprendizaje: Analiza el impacto de herramientas como la IA, el micro-learning y la gamificación tanto en la facilitación del aprendizaje (andragogía) como en el aprendizaje autodeterminado (heutagogía).

segunda oportunidad residual. Se introducen conceptos como las competencias clave y la validación de aprendizajes.

3.2. Las «sombras» persistentes: el isomorfismo escolar

A pesar de estos avances teóricos en los preámbulos de las leyes, Medina (2025) alerta sobre la persistencia de «sombras». La principal es el *isomorfismo escolar*: la tendencia de la administración a organizar la ALE como si fuera una escuela de niños y niñas grandes.

Esto se manifiesta en:

- *Currículos fragmentados*: se sigue enseñando por asignaturas estancas en lugar de por ámbitos de conocimiento o problemas reales, lo cual contradice la naturaleza holística del aprendizaje adulto.
- *Desaparición de créditos directos*: la normativa actual ha eliminado la posibilidad de homologar directamente la experiencia profesional por créditos en el ámbito de Tecnología y Sociedad, contenidos que antes estaban vinculados a la empleabilidad y la búsqueda activa de empleo.
- *Evaluaciones rígidas*: se prioriza la calificación numérica y el examen final sobre la evaluación continua y competencial.
- *Burocracia de tiempos y espacios*: se exige el cumplimiento de horarios lectivos rígidos que chocan con la vida laboral y familiar.
- *Adscripción geográfica restrictiva*: la normativa actual vincula la matriculación y el derecho a la asistencia a la zona de residencia del alumnado. Esta rigidez ignora la movilidad intrínseca de la población adulta, que a menudo desarrolla su jornada laboral o sus cuidados familiares en municipios distintos al de su padrón. Impedir que un alumno aproveche la oferta educativa del centro más cercano a su puesto de trabajo, obligándolo a desplazarse a su zona de residencia, supone una «aduanas administrativa» que colisiona con el principio de flexibilidad y con la realidad de un archipiélago donde los flujos de movilidad laboral son constantes.

3.3. El nudo gordiano: la EIPA y la presencialidad obligatoria

Existe una tensión crítica en la normativa canaria actual (especialmente en las Órdenes de 2022 y 2023) respecto a la Educación Inicial de Personas Adultas (EIPA). El verdadero nudo gordiano se localiza en el *artículo 5.1 de la Orden de 20 de octubre de 2022*, que estipula que estas enseñanzas –los niveles de alfabetización y consolidación de destrezas básicas– se impartirán, con carácter general, en «*modalidad presencial*».

Esta exigencia normativa constituye una barrera de entrada insalvable que *ignora el perfil sociológico del alumnado de EIPA en Canarias*: a menudo mujeres, trabajadoras del sector servicios con turnos rotativos, o personas con pesadas cargas de cuidados familiares. Exigir la asistencia física a un centro educativo a una persona que debe conciliar horarios laborales imposibles es, *de facto*, desplazarla del sistema. Así, la obligatoriedad de la presencialidad

actúa, paradójicamente, como un factor de exclusión institucional bajo el *pretexto paternalista de que este alumnado «no posee competencia digital para estudiar a distancia»*. Al establecer esta imposición física, la norma ignora la realidad de un estudiante que requiere de la ubicuidad para no abandonar.

Ante este escenario, la verdadera *«espada de Alejandro»* no puede ser una flexibilización parcial o puntual, sino una reforma estructural del citado artículo 5. El corte definitivo implica transitar de una normativa basada en el control de presencia –más propia de la educación infantil– a una basada en el seguimiento del aprendizaje y la conectividad. La *«espada»* es, en definitiva, el reconocimiento legal del *aprendizaje ubicuo*, donde la asistencia se mida por la interacción en el ecosistema digital y no por la ocupación física de una silla.

Desatar el nudo gordiano de la educación de personas adultas en Canarias no requiere de más burocracia, sino de la valentía política para aplicar un tajo normativo que elimine las barreras de la presencialidad rígida y el isomorfismo escolar. Solo así la normativa dejará de ser el muro que excluye para convertirse en el puente que incluye.

INFOGRAFÍA I:

INFOGRAFÍA DE ISOMORFISMOS ESCOLARES Y BARRERAS NORMATIVAS³



3.4. El fracaso operativo de la Valoración Inicial de Aprendizajes (VIA)

Otro punto crítico es la implementación de la Valoración Inicial de Aprendizajes (VIA). Conceptualmente, la VIA es una herramienta revolucionaria: permite

3. Infografía de isomorfismos escolares y barreras normativas: Representa visualmente cómo la normativa actual impone estructuras rígidas (presencialidad obligatoria, currículos fragmentados) que chocan con la realidad social y laboral de la persona adulta.

reconocer la «*mochila vital*» de la persona adulta (aprendizajes no formales e informales) para situarlo en el nivel educativo adecuado, evitando que curse materias que ya domina por su experiencia vital.

Sin embargo, el análisis de la realidad muestra que la VIA ha devenido en un mero trámite burocrático o, peor aún, en una «prueba de nivel» académica. Por ejemplo, un adulto con 20 años de experiencia en logística puede tener competencias matemáticas complejas (gestión de stock, cálculo de rutas), pero si falla en la formalización algebraica de una prueba estandarizada durante la VIA, el sistema lo adscribe al nivel inicial. Esto genera una profunda desmotivación («*parece que es como si no supiera nada*» –palabras de un alumno de ecca–) y es una causa principal de abandono temprano. La VIA, tal como se aplica, mide conocimientos escolares olvidados, no competencias vitales adquiridas.

TABLA III: TABLA DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LA VIA⁴

<i>Fase de la VIA</i>	<i>Propósito teórico</i>	<i>Crítica real</i>
Acreditación académica	Valorar estudios previos reglados	Penaliza a quienes abandonaron hace décadas
Prueba de competencia	Medir el nivel actual en ámbitos básicos	Se centra en teoría descontextualizada
Entrevista personal	Conocer aprendizajes informales	Suele ser breve y sin peso real en la exención
Adscripción	Ubicar al alumno en su nivel óptimo	Marcada por la rigidez de los grupos existentes

3.5. La invisibilización de la experiencia laboral: el retroceso en la homologación

Un ejemplo flagrante de isomorfismo escolar es la desaparición de los mecanismos de homologación directa de la experiencia profesional que existían en normativas anteriores. Mientras que marcos legislativos previos permitían acreditar mediante la presentación de documentación laboral –especialmente en el ámbito de Tecnología y Sociedad–, la regulación actual ha eliminado esta vía.

Esta decisión tiene dos consecuencias graves:

- *Desmantelamiento del enfoque profesional*: se han suprimido contenidos vinculantes a la búsqueda activa de empleo y la competencia laboral, que antes eran transversales.

4. Tabla de análisis crítico de la VIA: Expone las discrepancias entre el propósito teórico y la realidad operativa de la Valoración Inicial de Aprendizajes (VIA), señalando cómo la rigidez administrativa puede desmotivar al alumnado.

- *Desprecio a la «mochila vital»:* Al no reconocer la experiencia laboral como formación válida, el sistema obliga al adulto a cursar contenidos que ya aplica en su entorno profesional, ignorando las directrices europeas sobre validación de aprendizajes no formales e informales. Esto no solo es ineficiente, sino que desmotiva al alumnado al tratarlo como un «sujeto sin saberes previos».

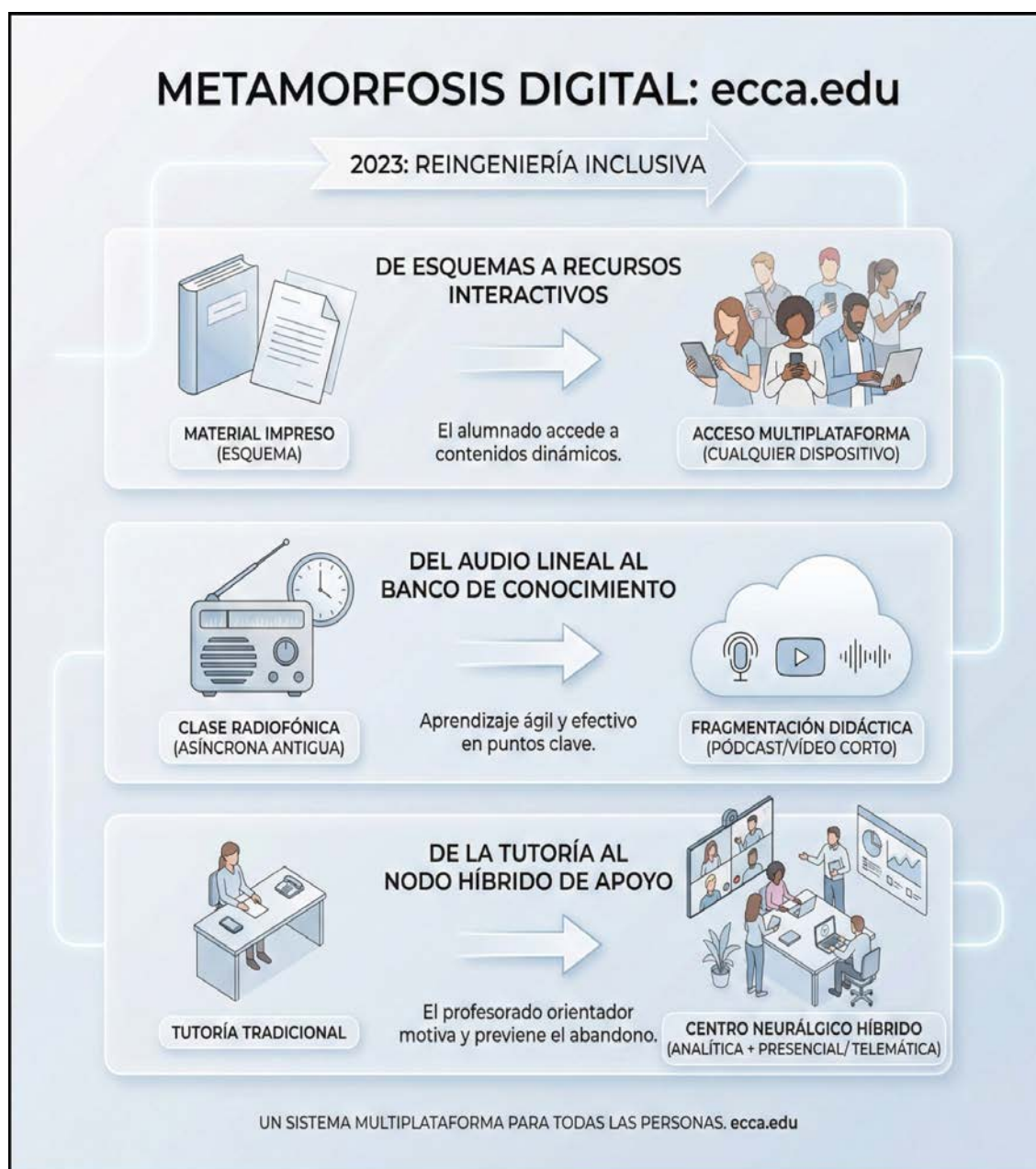
4. Resultados: la metamorfosis del sistema ECCA

Frente a las rigideces normativas descritas, el sistema ECCA ha implementado una transformación estructural interna para adaptarse a la realidad líquida del siglo XXI, transitando de la radio a la *nube*.

4.1. Arquitectura del ecosistema ECCA

La transición de Radio ECCA a *ecc.edu* (culminada con el cese de la emisión en FM en junio de 2023) implicó una reingeniería profunda del «*sistema tridimensional*» original descrito por Villén:

1. *Del esquema al recurso interactivo:* el material impreso, que antes era una guía pasiva para seguir la radio, ha evolucionado hacia formatos digitales interactivos, PDF enriquecidos y cuestionarios autoevaluables accesibles desde cualquier dispositivo. Esto permite una retroalimentación inmediata, fundamental para la autorregulación heutagógica.
2. *De la clase radiofónica al activo digital (pódcast/vídeo):* se ha superado la sincronía obligatoria de la emisión hertziana. El modelo actual es asíncrono y se basa en la fragmentación didáctica (*micro-learning*). El contenido se organiza en cápsulas de audio y vídeo de corta duración (píldoras formativas), diseñadas para mantener la atención y permitir el consumo repetitivo *ad libitum*. Esto es crucial para el aprendizaje de idiomas o matemáticas, donde el adulto necesita repasar conceptos sin la presión del «directo».
3. *De la tutoría al nodo híbrido:* la red de centros zonales (más de 200 puntos de orientación en el archipiélago canario) se mantiene como el «anclaje emocional». Sin embargo, la acción tutorial se ha enriquecido con *analítica de aprendizaje (learning analytics)*. El sistema LMS (*Learning Management System*) permite al profesorado orientador detectar patrones de riesgo (por ejemplo, un alumno que lleva 10 días sin conectarse) y realizar intervenciones preventivas personalizadas, combinando la presencialidad con la videoconferencia o la mensajería instantánea.

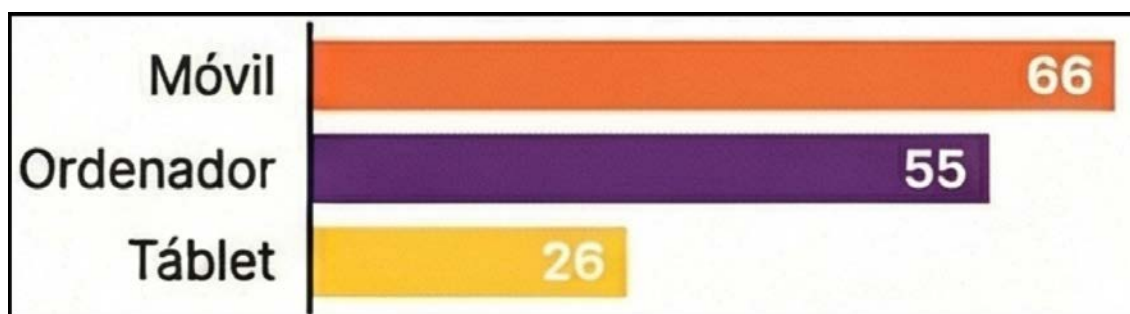


4.2. Datos de acceso y la «radiografía digital»

El análisis de los datos institucionales de las memorias académicas (cursos 2021-2025) arroja luz sobre cómo aprenden las personas adultas hoy. Un dato revelador es que el 56,46% del estudiantado utiliza dispositivos móviles (smartphones) como herramienta principal o exclusiva de estudio.

5. Infografía de la metamorfosis digital de ecca.edu: Ilustra la evolución del sistema tridimensional original (radio y papel) hacia un ecosistema híbrido basado en recursos interactivos, micro-learning y analítica de aprendizaje. Elaboración propia en base a informes internos y generada por IA.

GRÁFICO I: GRÁFICO DE ACCESO MULTIPLATAFORMA⁶



Esta cifra es contundente: el alumnado ha adoptado el *mobile-first* mucho antes que la administración educativa. La usabilidad móvil ha permitido ocupar los «tiempos muertos» (trayectos en guagua, salas de espera médica, acompañamiento a tareas extraescolares de sus hijos/as, descansos laborales...), transformándolos en espacios de aprendizaje productivo. Esta es la «tecnología invisible» que verdaderamente facilita la conciliación. Si el sistema ECCA no hubiera migrado a lo digital, más de la mitad de su alumnado actual tendría dificultades severas para seguir el ritmo del curso.

4.3. Impacto social y territorial

La transformación no es solo tecnológica, sino social. ECCA no solo forma, sino que acompaña en la inserción social de su alumnado. En un territorio fragmentado como Canarias, ECCA funciona como un «campus único» de 7500 km², garantizando que un estudiante en La Graciosa tenga acceso a la misma calidad de recursos y orientación que uno en Gran Canaria. La tecnología ha eliminado la «doble insularidad» educativa.

5. Discusión: tensiones y horizontes

El análisis cruzado de la evolución histórica (Medina, 2025), la normativa actual y la realidad del modelo ECCA (Segura, 2025) arroja tres ejes de discusión fundamentales que interpelan directamente a los responsables de las políticas educativas.

5.1. La desconexión sistémica: desconfianza vs. autonomía

Existe una desconexión ontológica en la normativa educativa canaria. Mientras la heutagogía digital y la evidencia empírica del *e-learning* demuestran que es posible formar ciudadanía crítica a través de redes telemáticas, la

6. Gráfico de acceso multiplataforma: Muestra la «radiografía digital» del alumnado, destacando que el 56,46% utiliza principalmente el móvil para estudiar, superando al ordenador y la *tablet*. Elaboración propia en base a informes internos y generada por IA.

administración mantiene una *desconfianza sistémica* hacia la autonomía del adulto, especialmente en los niveles bajos (EIPA).

GRÁFICO II: SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO⁷



El argumento recurrente es que este alumnado carece de competencia digital. Sin embargo, esto constituye una profecía autocumplida: al negarles el acceso a modalidades *online* o híbridas, se les priva de la oportunidad de desarrollar dichas competencias en un entorno guiado. Aprender a usar una plataforma educativa para sacarse el graduado escolar es alfabetización digital contextualizada y significativa. Forzar la presencialidad analógica perpetúa el analfabetismo digital.

5.2. El «limbo» de lo no formal y la acreditación

Como señalan los borradores analizados y la literatura europea, existe un «limbo» normativo donde la formación no formal (como la oferta de Aula Abierta de ECCA: manipulación de alimentos, atención sociosanitaria, competencias digitales, entre otros cursos) no encuentra pasarelas automáticas hacia el sistema reglado.

El sistema educativo opera en compartimentos estancos. Un alumno puede realizar 300 horas de formación no formal en ECCA, adquirir competencias

7. Gráfico de satisfacción del alumnado: refleja la valoración positiva de los usuarios (aproximadamente un 75% de satisfacción alta) respecto a la plataforma digital y la utilidad de las tutorías *online*. Elaboración propia en base a informes internos y generada por IA.

valiosas para el empleo, pero el sistema reglado a menudo ignora estos logros al reincorporarse a la Educación Básica de Personas Adultas. Esto contradice las directrices europeas sobre la validación de aprendizajes no formales e informales. La acreditación debe evolucionar hacia un «*pasaporte de competencias*» dinámico, no un expediente académico estático.

5.3. Ética tecnológica y brecha de uso

Finalmente, la discusión debe abordar la ética tecnológica. Si bien la tecnología es habilitadora, autores como Otano (2018) y Sánchez (2018) nos recuerdan los riesgos: desde la adicción tecnológica hasta el origen conflictivo de los minerales de nuestros dispositivos.

En el contexto de ECCA, el riesgo principal es la brecha digital, no de acceso (la penetración del móvil es altísima), sino de *uso*. Aquí es donde el *humanismo digital* cobra sentido. La tecnología por sí sola no educa; educa el vínculo. El modelo de ECCA demuestra que la digitalización exitosa no consiste en sustituir al profesor por un algoritmo, sino en usar el algoritmo para que el profesor sepa cuándo y cómo intervenir humanamente.

6. Conclusiones y prospectiva

La evolución de Radio ECCA hacia *ecc.edu* representa un hito paradigmático en la historia de la educación a distancia en España. En sesenta años, la institución ha transitado desde la alfabetización básica de emergencia mediante ondas hertzianas hacia la construcción de un ecosistema de aprendizaje ubicuo, heutagógico y socialmente comprometido. Este modelo ha demostrado ser la herramienta más eficaz para garantizar la equidad territorial y la cohesión social en un archipiélago fragmentado y desigual.

Sin embargo, para que este potencial se despliegue plenamente y el derecho a la educación sea efectivo para las capas más vulnerables de la población adulta, es imperativo abordar una reforma normativa *valiente* en Canarias y España.

Se proponen cuatro líneas de actuación urgentes:

1. *Flexibilización radical de la EIPA*: es imperativo aplicar un tajo normativo que derogue la obligatoriedad de la presencialidad en los niveles iniciales, o que, al menos, la reduzca a mínimos estrictamente funcionales. Resulta paradójico que el sistema reconozca al alumnado adulto como un sujeto capaz y responsable en todas las esferas de su vida —laboral, familiar y ciudadana—, pero que, al cruzar el umbral de la escuela, la normativa lo infantilice bajo una «*desconfianza sistémica*». La administración debe abandonar el pretexto paternalista de la brecha digital y confiar en la capacidad de las instituciones para ofrecer un acompañamiento telemático sólido. Solo mediante la implementación de mo-

delos híbridos y semipresenciales que respeten la autonomía del estudiante se podrá garantizar una verdadera conciliación, transformando la educación de un acto de «ocupación física de la silla» en un derecho de aprendizaje ubicuo y real.

2. *Reingeniería de la VIA y recuperación del crédito profesional*: la Valoración Inicial de Aprendizajes debe dejar de ser una mera prueba de nivel académica para convertirse en un proceso de acreditación de competencias vitales. Es urgente recuperar la posibilidad de homologar directamente la experiencia laboral documentada –especialmente en ámbitos transversales como Tecnología y Sociedad–, eliminando la regresión normativa que obliga al adulto a cursar contenidos que ya domina en su práctica profesional. La VIA debe ser un equipo multidisciplinar que valide la «mochila» del alumno, no un tribunal que fiscalice carencias.
3. *Eliminación de las «aduanas administrativas» y flexibilidad geográfica*: es urgente suprimir la adscripción obligatoria del alumnado a los centros de su municipio de residencia. La normativa debe *permitir la libre elección de centro* basada en la realidad vital del estudiante, facilitando que una persona pueda matricularse y asistir al centro más cercano a su puesto de trabajo o a su lugar de cuidados, independientemente de su padrón municipal. Mantener la vinculación del derecho a la educación a la zona de residencia es ignorar los flujos de movilidad laboral de Canarias y tratar al alumnado adulto bajo una lógica de escolarización infantil que limita sus oportunidades de formación por pura rigidez burocrática.
4. *Integración real de lo no formal y cumplimiento de la LOMLOE*: deben crearse pasarelas ágiles, automáticas y transparentes entre la formación no formal de calidad y el sistema reglado. La «mochila vital» del estudiante debe tener un valor de cambio real en el mercado académico. Mantener la opacidad en estos puentes no solo es ineficiente, sino que contraviene el mandato de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), que insta a las administraciones a facilitar la validación de aprendizajes no formales e informales. El sistema debe dejar de mirar hacia dentro para empezar a reconocer el aprendizaje que ocurre fuera de sus muros.

Como bien señaló Pilar Alegría, quien fuera ministra de Educación, en su intervención con motivo del 60.º aniversario de ECCA, el éxito de las políticas de aprendizaje permanente radica en la capacidad del sistema para «*flexibilizar las estructuras y adaptarlas a la vida de las personas, y no al revés*».

Esta máxima, expresada en un momento de balance y proyección de futuro, debe ser el motor que impulse el cambio en Canarias: desatar el nudo gordiano requiere de la valentía política para aplicar un tajo normativo que elimine las barreras de la presencialidad rígida y el isomorfismo escolar. Solo mediante una normativa que reconozca la autonomía y la «mochila vital» del alumnado adulto, el sistema dejará de ser el muro que excluye para convertirse, definitivamente, en el puente que incluye.

El futuro de la Educación de Personas Adultas no reside en el retorno nostálgico a la escuela presencial, ni en la tecnofilia ciega. Reside en la consolida-

ción de modelos híbridos que combinen la inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje con el humanismo radical del acompañamiento docente. Solo así, superando las sombras normativas, podremos honrar el legado de sesenta años de historia y garantizar que, en la era del algoritmo, *nadie se quede atrás*.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Delgado, U. (2018). Encuentro en Ecuador: las TIC en la Educación de personas adultas. *Radio y Educación de Personas Adultas*, (69), 13-19.
- ECCA. (2024). *Rueda de prensa: Curso Patrimonio e Historia de Mogán*. ecca.edu.
- Gobierno de Canarias. (2014). Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ulti-BASE In-Site*. 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).
- Medina, O. (2020). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Medina, O. (2025). Radio ECCA, un hito en la historia de la Educación de Personas Adultas. A propósito del sesenta aniversario. *ecca educación*, (15), 5-46.
- Mohtar, S., et al. (2023). Mobile learning: Research context, methodologies and future works towards middle-aged adults. *Multimedia Tools and Applications*.
- Ongallo, C. (2018). Innovación educativa en el s. XXI. *Radio y Educación de Personas Adultas*, (69), 4-12.
- Ongallo, C. (2025). Innovación educativa en el siglo XXI. *ecca educación*, (2), 48-58.
- Otano, G. (2018). Ética y tecnología. *Radio y Educación de Personas Adultas*, (69), 26-35.
- Sánchez, D. (2018). Tecnología y adicciones: un problema a afrontar desde la educación. *Radio y Educación de Personas Adultas*, (69), 37-39.
- Segura, J. M. (2025). Historia de Radio ECCA, Fundación Canaria 2025. *ecca educación*, (15), 47-70.
- Segura Salvador, J. M. (Coord.) y otros. (2026). *60 años, 60 voces*. (1.ª ed.). Radio ECCA, Fundación Canaria.
- UNESCO. (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*. UIL.

Desigual tasa en AET (Abandono Educativo Temprano): españoles y extranjeros. Situación en Canarias

Miguel Recio Muñiz

Resumen: Este breve texto trata de aportar datos y reflexiones ante la evolución de la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET), tanto en España como específicamente en Canarias, con referencias concretas a los jóvenes extranjeros que forman parte de este colectivo. Se trata de afinar el diagnóstico de la situación de los jóvenes que forman parte de esta tasa, de profundizar en los motivos que pueden explicar la evolución de la misma y de proponer medidas que reduzcan su impacto, especialmente en el colectivo de los jóvenes extranjeros, muy afectado. La evolución de la tasa de AET no debe llevarnos a la contemplación o la resignación, como si se tratara de un fenómeno atmosférico o de un seísmo, sino a adoptar medidas, financieramente sostenibles y socialmente justas, que mejoren la equidad del sistema educativo. No hacerlo enquistará o agravará un problema educativo y social.



Palabras clave: Abandono Educativo Temprano; extranjeros; exclusión educativa; medidas educativas; equidad.

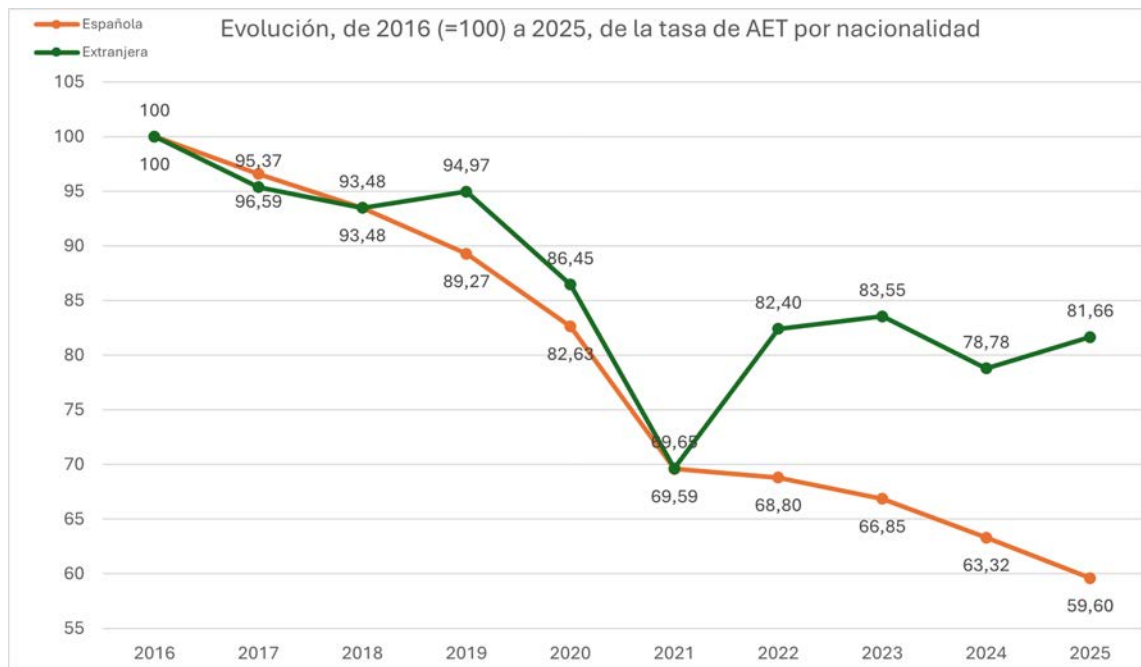
Bío: Catedrático de Filosofía de Secundaria y Profesor Asociado en la Universidad Autónoma de Madrid. Director en varios institutos (durante más de una docena de años). Asesor del Ministerio de Educación durante una decena de años: en la implantación de la LOGSE y en la elaboración de la LOMLOE. Ha sido responsable de Política Educativa y Estudios en la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

1. Evolución del Abandono Educativo Temprano en España y Canarias

La reducción de la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) –el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años sin formación posobligatoria y que no están estudiando– es una exigencia educativa y social para los jóvenes de sociedades

como la nuestra y las del conjunto de la UE y OCDE. Una formación secundaria posobligatoria es necesaria tanto para insertarse laboralmente, como para un desarrollo personal y social capaz de comprender críticamente los complejos procesos sociales en los que estamos involucrados. Por ello no alcanzar este nivel educativo supone una forma de exclusión.

En los últimos diez años se ha producido *una importante reducción de este indicador*: del 18,98% en 2016, al 12,80% en 2025. Pero esa reducción no ha afectado por igual a todos los jóvenes: *mientras que para los españoles la reducción ha sido de un 40% de su tasa, para los extranjeros ha sido de un 18,3%, menos de la mitad*. Además, la apertura de esta brecha en la reducción de la tasa de AET, entre españoles y extranjeros, se ha agrandado en la segunda mitad de este periodo, en los últimos cuatro años. Esta es la evolución de la tasa de AET de 2016 a 2025, por nacionalidad, convirtiendo en valor 100 el que tenían ambas tasas –de españoles y extranjeros– en 2016:

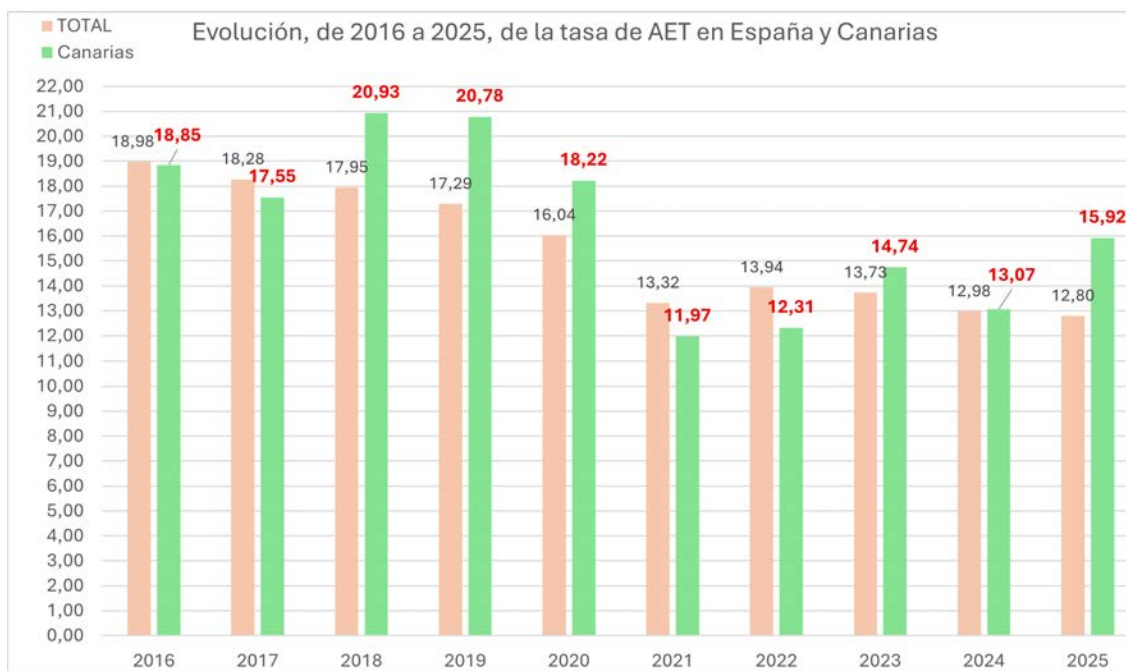


Fuente: Todos los datos provienen de la Estadística del MEFPyD y del INE. Elaboración propia del gráfico

Estos son los valores, de 2016 a 2025, del AET por nacionalidad:

Nacionalidad	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
TOTAL	18,98	18,28	17,95	17,29	16,04	13,32	13,94	13,73	12,98	12,80
Española	16,41	15,85	15,34	14,65	13,56	11,42	11,29	10,97	10,39	9,78
Extranjera	37,56	35,82	35,11	35,67	32,47	26,16	30,95	31,38	29,59	30,67

Y en Canarias la evolución, comparada con la de España, es esta:

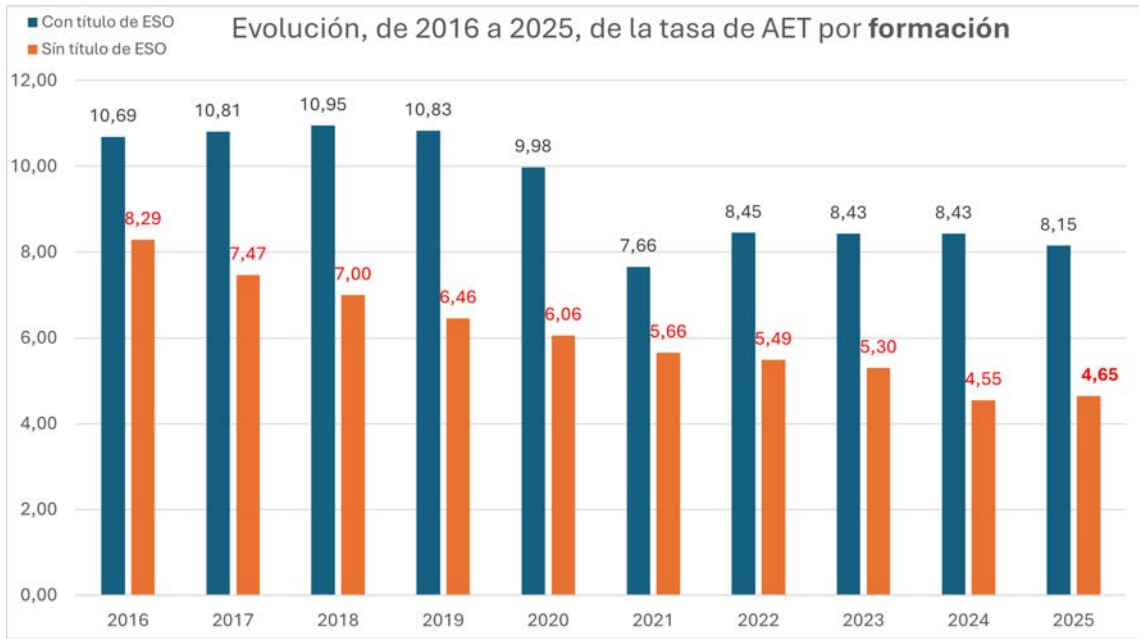


Es decir, en esta última década, la tasa de Abandono Educativo Temprano en *España y Canarias han tenido, partiendo de valores similares, una evolución distinta: para España se ha alcanzado una reducción de 6,2 puntos porcentuales (pp), es decir, de un tercio del valor inicial, mientras que la reducción en Canarias es de menos de la mitad: 2,9 (pp), con una evolución que empeora los datos desde 2023. No hay datos, desagregados por CC. AA., de la tasa de AET para la población nacional y extranjera.*

2. Evolución de la tasa de AET según formación. Medidas

Pero sí hay datos que desagregan –para España– esta tasa de AET en función de la formación, es decir, del nivel educativo alcanzado por los jóvenes que están en situación de Abandono Educativo Temprano (AET); hay, pues, una información relativa a la situación formativa de estos jóvenes, diferenciando: *a) los que ni siquiera han alcanzado el título de la ESO (por no haber graduado en 4.º; por abandono previo en la escolarización, aun teniendo los 16 años; por provenir de otros sistema educativos con títulos no homologados al graduado en ESO, etc.) y no están estudiando; de b) los que sí tienen el título de la ESO pero no uno posterior (FPG Medio o Bachiller) y no están estudiando para alcanzarlo.*

Esta información es muy relevante a la hora de programar actuaciones educativas que traten, de un lado, de ofrecer la formación necesaria a los actuales jóvenes que están en situación de AET; como, de otro, de evitar que en años posteriores siga habiendo jóvenes que no alcancen una titulación posobligatoria. Y lo que nos dicen los datos al respecto es esto:



Formación	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
TOTAL	18,98	18,28	17,95	17,29	16,04	13,32	13,94	13,73	12,98	12,80
Con título de ESO	10,69	10,81	10,95	10,83	9,98	7,66	8,45	8,43	8,43	8,15
Sin título de ESO	8,29	7,47	7,00	6,46	6,06	5,66	5,49	5,30	4,55	4,65
TOTAL (2016=100)	100	96,31	94,57	91,10	84,51	70,18	73,45	72,34	68,39	67,44
Con título de ESO	100	101,12	102,43	101,31	93,36	71,66	79,05	78,86	78,86	76,24
Sin título de ESO	100	90,11	84,44	77,93	73,10	68,28	66,22	63,93	54,89	56,09

Es decir:

- Entre los jóvenes que están en situación de AET son mayoría (casi dos tercios) los que sí tienen el título de la ESO,
- Los que carecen de ese título se han reducido de manera más intensa en este decenio, reducción casi a la mitad, suponiendo solo un 4,65% de los jóvenes de 18 a 24 años,
- El valor del año 2021 se debe a las especiales condiciones de titulación por el COVID.

Con estos datos, las medidas educativas son distintas según nos refiramos a *–grupo uno–* los jóvenes que ya están en esta situación de AET, para intentar que salgan de ella y consigan una titulación posobligatoria; o *–grupo dos–* a los que están ahora estudiando en la ESO o en Bachillerato o FP G Medio, para evitar que dejen de hacerlo sin un título posobligatorio.

¿A qué medidas nos referimos? Para los jóvenes que tienen título de la ESO *–la mayoría–* se trata de facilitar su acceso a una enseñanza posobligatoria, bien se trate de enseñanzas solicitadas y abandonadas o solicitadas y

no obtenido plaza en ellas. Flexibilizar el calendario y organización de esas enseñanzas, hacerlas compatibles con el trabajo a jornada parcial (como el Bachillerato Nocturno), ampliar las plazas públicas de la modalidad de Artes en el Bachillerato o de ciclos demandados de FP de G Medio (en turno vespertino o en modalidad dual) pueden ser medidas de interés. Para realizar esas enseñanzas los jóvenes pueden solicitar beca del Ministerio de Educación.

Si no tuvieran el título, informarles de la posibilidad de obtenerlo a través de modalidades de segunda oportunidad: los Centros de Educación de Personas Adultas, bien cursando esas enseñanzas (de manera presencial, semipresencial o a distancia), bien preparando las pruebas para conseguir el título

Si esos jóvenes están trabajando, llevar a cabo el procedimiento que está impulsando la nueva ley de FP, referido a la «evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas laboralmente», a fin de facilitarles el que cursen el módulo o módulos que les falten para completar el título de Técnico, propio de FP de G Medio.

Para los chicos y chicas que aún están estudiando la ESO, pero tienen un perfil estrechamente relacionado con el de quienes abandonan, llevar a cabo medidas de orientación educativa y profesional: a los que van a titular en 4.º pero no parece que vayan a seguir, informarles de la posibilidad de pedir beca, de estudiar en vespertino, de la variedad de ciclos formativos, de las modalidades de FP (presencial, semipresencial, a distancia, dual), de la posibilidad de compatibilizarlo con el trabajo, etc.; y para los que no van a titular o con 16 años no llegan a 4.º de ESO, ofrecerles alternativas para conseguir el título de la ESO en programas menos académicos y más personalizados: los Programas de Diversificación Curricular, los de FP Básica, la preparación para las pruebas libres para titular en la ESO o para acceder a los ciclos de Grado Medio..., medidas todas ellas de reconocido éxito.

En el caso de Canarias, ¿a qué número de alumnos nos referimos?

05 Canarias. Población	1 de enero de 2026
18 años	25064
19 años	25211
20 años	25178
21 años	26003
22 años	26327
23 años	26347
24 años	26927
TOTAL	181 057
AET en 2025, 15,92 %	28 824
Con título, 63,7 %	18 361
Sin título, 36,3 %	10 463

<https://ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=59238&L=0>

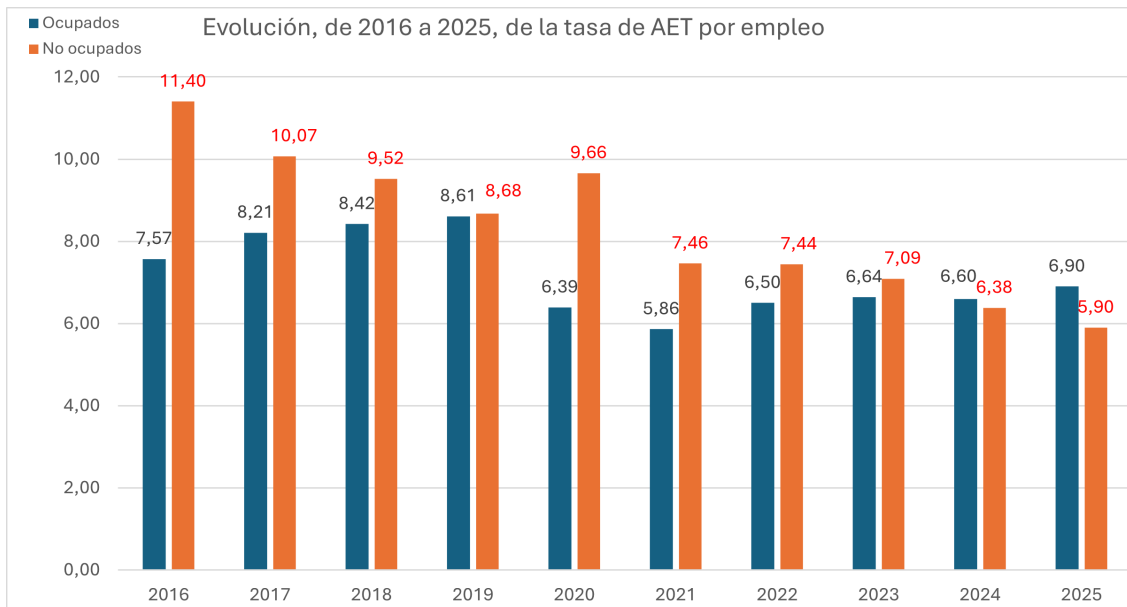
Es decir, al acabar 2025 había en Canarias 28 824 jóvenes de 18 a 24 años en situación de AET, de los cuales poco más de 18 000 –si en Canarias se mantienen los porcentajes que hay para el conjunto de España– tienen el título y debieran aspirar a un puesto en enseñanzas posobligatorias. En Canarias había, en el curso 2024/25, 31 608 alumnos en Bachillerato (de ellos casi 27 000 en centros públicos) y 13 506 alumnos (de ellos 12 500 en centros públicos) de FP G Medio, con una tasa bruta de escolarización por debajo de la media estatal; en total 44 114, por lo que incorporar a esas enseñanzas a un tercio de los jóvenes en situación de AET, que cuentan con título (6000 jóvenes) supondría incrementar el alumnado en un 13,6% y reducir el abandono en Canarias en más de un 20%, es decir, en más de 3 puntos porcentuales, coincidiendo con la tasa estatal. En Canarias –datos del curso 2024/25– hay 218 centros educativos –la gran mayoría públicos– que imparten etapas de Secundaria: ESO y Bachillerato, de ellos 133 también FP G Medio. El incremento planteado de 6 000 alumnos no llega a 30 por centro.

Respecto de los jóvenes en situación de AET y sin título, 10 463, la incorporación de un tercio (3 500) de estos jóvenes a Centros de Educación de Personas Adultas –en donde siguen enseñanzas de Secundaria para personas adultas unos 13 000 estudiantes– supondría reducir la tasa de AET de Canarias en 1,5 pp, situándola entonces por debajo de la media estatal e incrementar el alumnado de estos centros en poco más de un 26%. En Canarias hay –datos 2024/25– 60 Centros para Personas adultas, de ellos 35 específicos.

De acuerdo con el coste del gasto por alumno en Canarias, el importe del aumento de la escolarización, sumado lo que se propone para ambos grupos de alumnos (con y sin título) no superaría los 100 millones de €, es decir, poco más del 4% del total del Presupuesto de Educación de Canarias, en cifras de 2023 (últimos datos de gasto liquidado).

3. Evolución de la tasa de AET según empleo. Medidas

También hay datos que desagregan –para España– esta tasa de AET en función de la situación de estos jóvenes respecto del empleo, es decir, si están ocupados o no. No hay datos que crucen esta desagregación (ocupados / no ocupados) con la anterior (con título de la ESO/sin título), pero sería de interés. Estos son los datos de la tasa de AET en función de la situación respecto del empleo:



Empleo	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
TOTAL	18,98	18,28	17,95	17,29	16,04	13,32	13,94	13,73	12,98	12,80
Ocupados	7,57	8,21	8,42	8,61	6,39	5,86	6,50	6,64	6,60	6,90
No ocupados	11,40	10,07	9,52	8,68	9,66	7,46	7,44	7,09	6,38	5,90
TOTAL (2016=100)	100	96,31	94,57	91,10	84,51	70,18	73,45	72,34	68,39	67,44
Ocupados	100	108,45	111,23	113,74	84,41	77,41	85,87	87,71	87,19	91,15
No ocupados	100	88,33	83,51	76,14	84,74	65,44	65,26	62,19	55,96	51,75

Esta información es muy relevante a la hora de programar actuaciones educativas que traten de tener en cuenta la situación laboral de estos jóvenes, haciendo oportunas y compatibles con el trabajo las medidas que se propongan. Como podemos ver:

- Son mayoría, entre los jóvenes en situación de AET, los que están Ocupados.
- Esta situación se produce por primera vez en el año 2024, en donde los jóvenes en situación de AET se reparten casi por igual entre Ocupados y no Ocupados.
- Hasta ese año, eran mayoría los no Ocupados, pero la tendencia de un mayor peso de los ocupados es creciente,
- Los no Ocupados han reducido –desde 2016 a 2025– su peso a la mitad, entre quienes forman el colectivo de jóvenes en situación de AET; es decir: *para estar parados, siguen estudiando*. Y ello a pesar de la importante reducción del paro juvenil.

Las medidas que, desde Educación, se pueden proponer son: para los que estén Ocupados, llevar a cabo el procedimiento que está impulsando la nueva

ley de FP, referido a la «evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas laboralmente», a fin de facilitarles el que cursen el módulo o módulos que les falten para completar el título de Técnico, propio de FP de G Medio. Para los no ocupados, llevar a cabo actuaciones de orientación profesional y laboral, animándolos a realizar cursos o módulos de formación para el empleo..., que faciliten su inserción laboral y acaben desembocando en la titulación de Técnico de FP G Medio, sacándoles de la situación de AET.

4. AET por nacionalidad: españoles y extranjeros

No hay datos desagregados por CC. AA. de la tasa de AET por nacionalidad –para españoles y extranjeros– pero sí a nivel estatal y veíamos que la tasa de los extranjeros triplicaba a la de los españoles, siendo una brecha que –en un contexto de reducción de la tasa– se había agrandado en los últimos años (en 2016 solo la duplicaba).

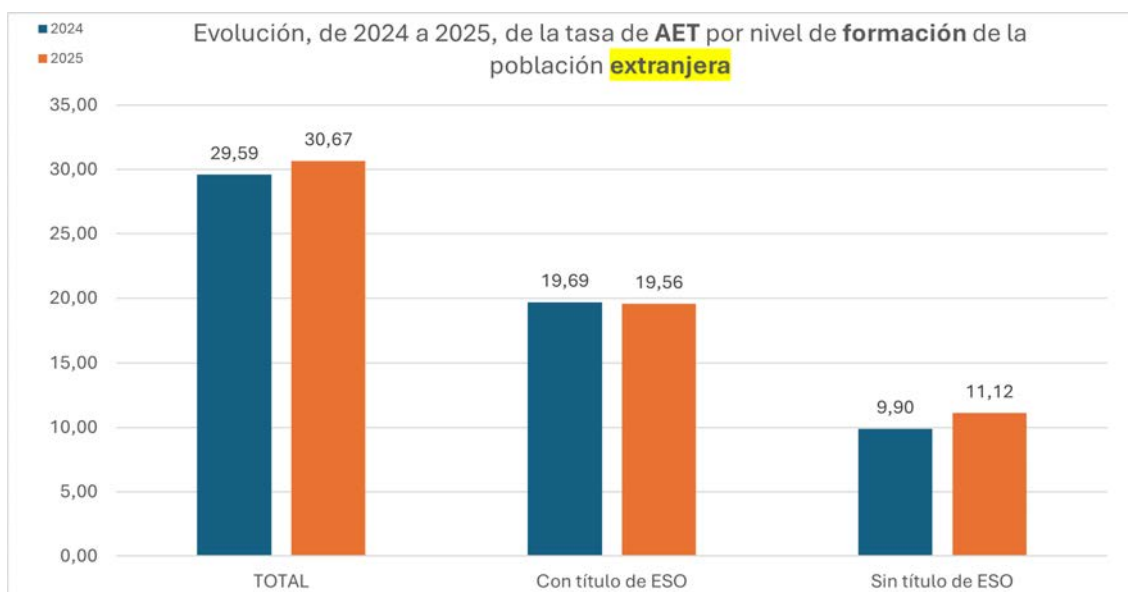
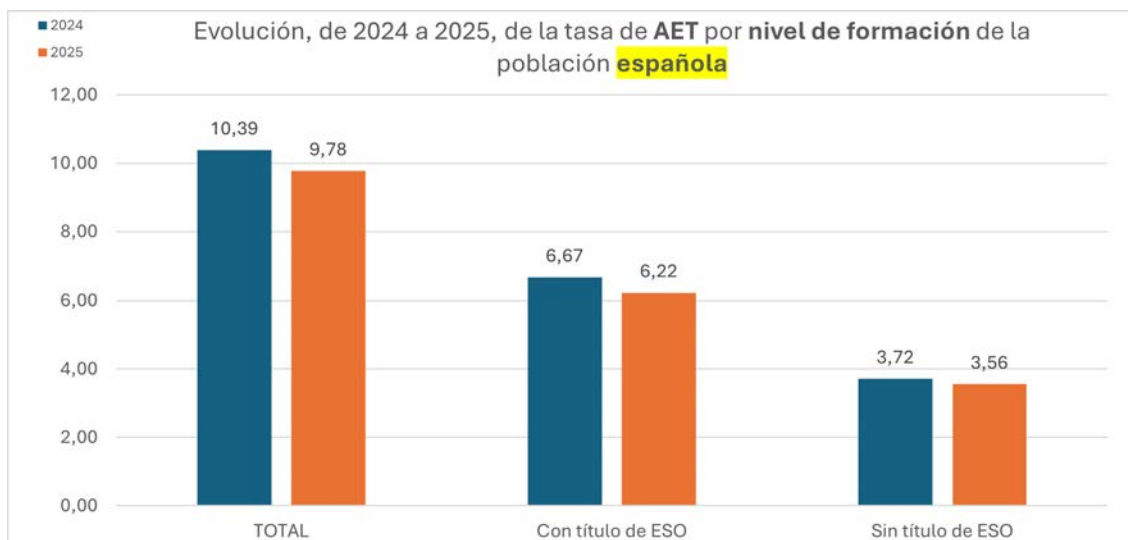
En 2025 la tasa de AET se ha reducido en 0,18 puntos porcentuales (pp), casi dos décimas, del 12,98% al 12,80%. Pero si lo desagregamos por nacionalidad, esta ha sido la evolución:

	2024	2025	Diferencia
TOTAL	12,98	12,80	-0,18
Española	10,39	9,78	-0,61
Extranjera	29,59	30,67	1,08

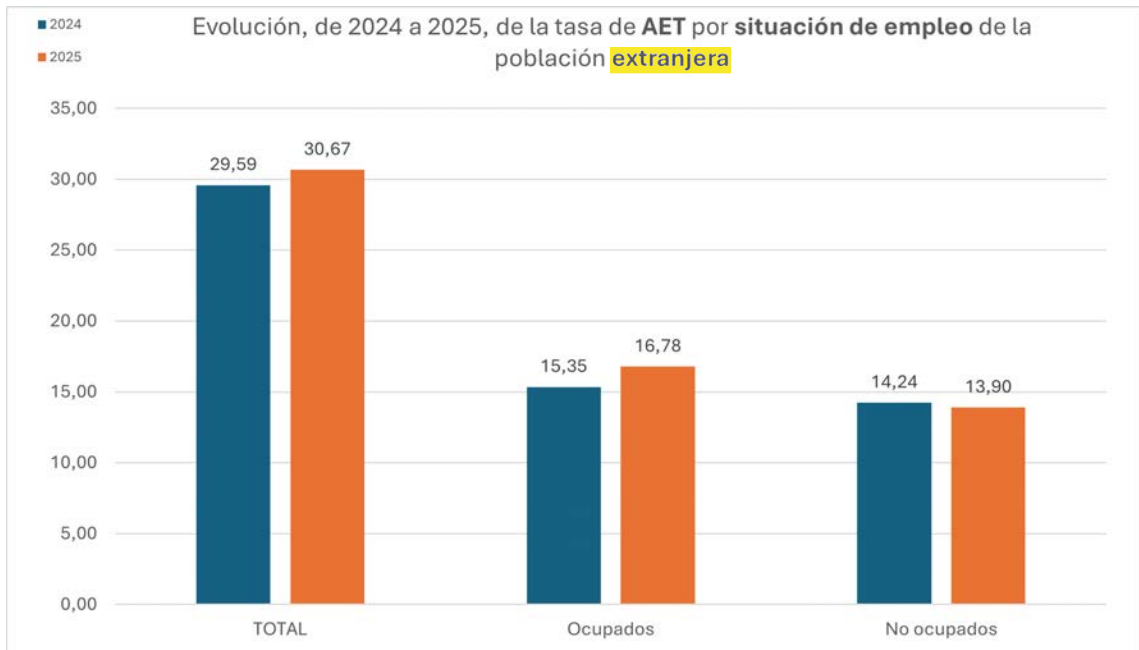
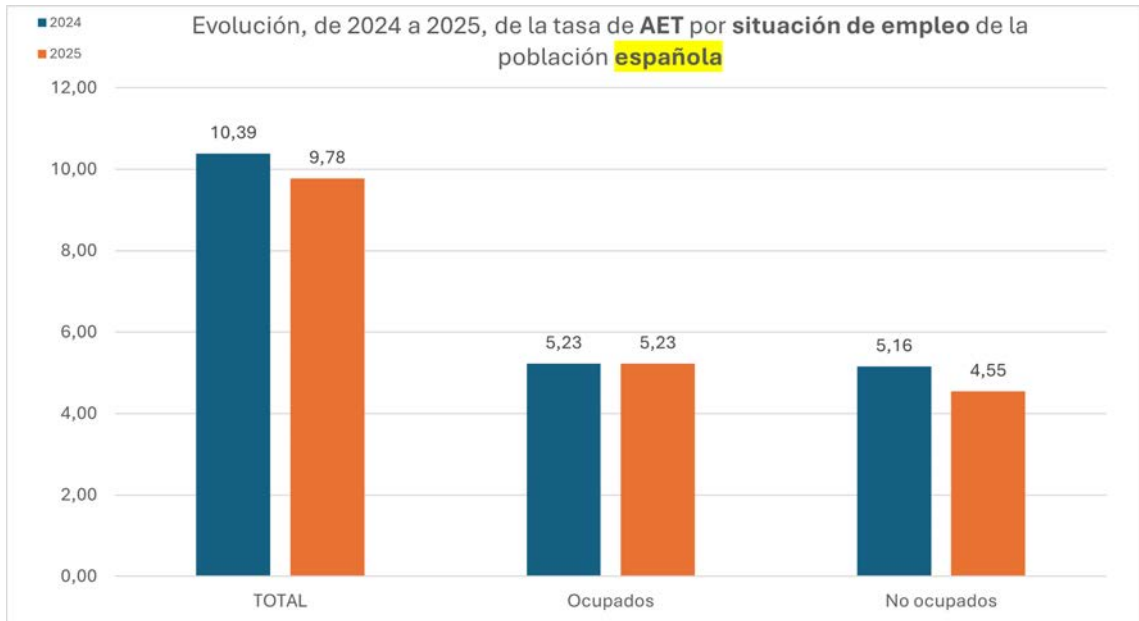
Es decir, los españoles han reducido la tasa en 0,61 pp, mientras que *los extranjeros la han incrementado en 1,08 pp. Los extranjeros –que solo son un 12,9% del total del alumnado de EE de Régimen General (2024/25) y un 13,9% de los de la ESO– suponen ya más del 40% (250 000, aproximadamente) de los jóvenes en situación de Abandono Educativo Temprano. Requieren de medidas educativas específicas. En Canarias hay, a 1 de enero de 2026, 186 000 jóvenes de 18 a 24 años, de los cuales el 15,92%, es decir, casi 30 000, están en situación de AET. La proporción de extranjeros –en estas edades– es menor (un 17,5%) que en el conjunto de España (un 22%), pero, si aplicamos la misma ponderación en las tasas de AET que hay, en el conjunto del Estado, por nacionalidad, ello supone que 18 000 nacionales y más de 11 000 extranjeros están en esa situación, lo que supone que casi 4 de cada 10 jóvenes en situación de AET son extranjeros. Y la proporción que suponen los extranjeros en el total de la población parece que seguirá en aumento.*

¿A qué se debe este mayor peso de los jóvenes extranjeros entre el total de quienes están en situación de AET? No parece que sea debido a que su

situación no esté regularizada: su incorporación a la educación básica es obligatoria; está aumentando porque la tasa de extranjeros en situación de AET y sin título de la ESO es, en 2025, del 11,12% (más de uno de cada 10 jóvenes extranjeros), mientras que la de los españoles es del 3,56%; esta situación ha empeorado en 2025. Y lo mismo pasa entre quienes no siguen estudiando (tasa de AET) aunque tengan el título de la ESO: para los españoles es del 6,22%, mientras que para los extranjeros es del triple: 19,56%.



Los datos de AET en función de la *situación de empleo* también muestran que una ligera mayoría de quienes están en esta situación de AET están ocupados: un 6,90% frente al 5,90% no ocupados; y de nuevo se vuelve a repetir la brecha entre españoles y extranjeros, desde el punto de vista de la situación de empleo:



Es decir:

- No solo la tasa de AET entre los extranjeros triplica a la de los españoles y la brecha se agranda, sino que además el peso de quienes –estando en situación de AET– ni siquiera tienen el título de la ESO es mayor entre los extranjeros (más de un tercio sobre el total) que entre los españoles (no llegaba al tercio),
- Además hay casi un 20% de jóvenes extranjeros que, teniendo el título de la ESO, no han seguido estudiando.

La población extranjera de 18 a 24 años ha crecido, entre 2025 y 2021, en un 37,1%, frente a un crecimiento del 9,7% de la población española. No parece

que este crecimiento vaya a detenerse ni en Canarias ni en el conjunto de España, por ello es fundamental en plantear *propuestas educativas* que aborden este problema, que se va a agravar o enquistar, de no abordarlo.

Entre *las medidas que se proponen para los extranjeros en situación de AET sin título de ESO* están

- Para los que están todavía escolarizados en ESO, incrementar:
 - o las aulas de acogida o enlace,
 - o los refuerzos específicos para la mejora de su competencia lingüística,
 - o el profesorado de refuerzo y los desdobles en las áreas instrumentales en las que fracasa este alumnado,
 - o las medidas de apoyo y acompañamiento a las familias y a este alumnado: orientación académica (incorporación a PROA+, a Programas de Diversificación Curricular, etc.), y profesional (oferta educativa de FP),
 - o el asesoramiento sobre becas y ayudas (del MEFPyF y de las CC. AA.: comedor, transporte, etc.) e incremento de estas;

- y para los que ya están en situación de AET:
 - o programas específicos en los Centros de Educación de Personas Adultas,
 - o no solo educativos, sino de acompañamiento y orientación a ellos y, en su caso, a sus familias.

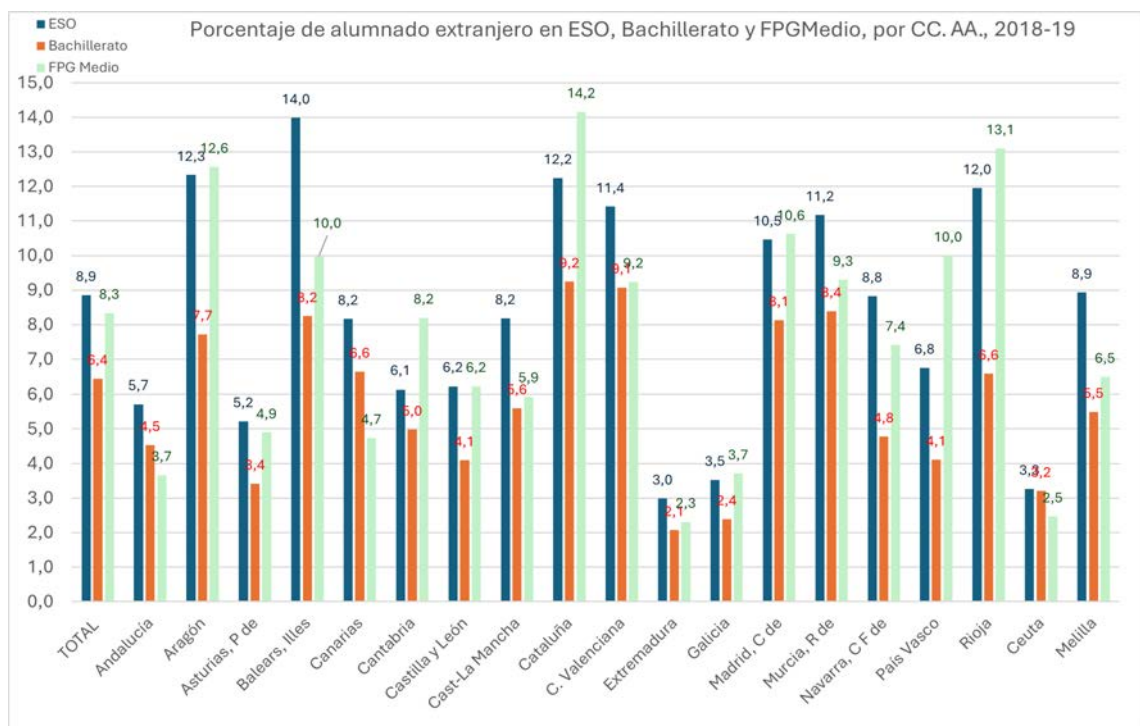
Medidas que se reclaman para que sea efectivo el derecho a la educación de estos jóvenes y se cumpla con el papel que la Constitución asigna a los poderes públicos para garantizar el ejercicio de este derecho. A estas medidas colabora el MEFPyD con sus Programas de Cooperación Territorial y de impulso de la FP, pero deben ser las Administraciones Educativas de las CC. AA. las que asuman su responsabilidad principal en las mismas.

El marco normativo (LOE_2020) prevé esta situación y en su título II, dedicado a la Equidad, se afirma: «Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria (...), por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado» (art. 71.2). Y: «Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condi-

ciones con los demás» (art. 80.1). Y los centros en su Proyecto educativo deben recoger la forma de atención a la diversidad del alumnado (art. 121.2) y las AA. Educativas (art. 157.1.e) proveer los recursos para garantizar que esta atención se lleve a cabo.

Respecto de los extranjeros que tienen título de la ESO hay que señalar que sufren exclusión o menor presencia en las etapas posobligatorias, especialmente las más académicas. Se trata de comprobar que si, en 2018/19, de cada 100 alumnos que cursaban la ESO 8,9 eran extranjeros, esa cifra debía ser la misma o muy aproximada en Bachillerato o FP G Medio. Sin embargo el porcentaje de alumnado extranjero se reduce notablemente en Bachillerato (6,4) y apenas en FP G Medio (8,3), mientras que sube hasta el 13,6 en FP Básica.

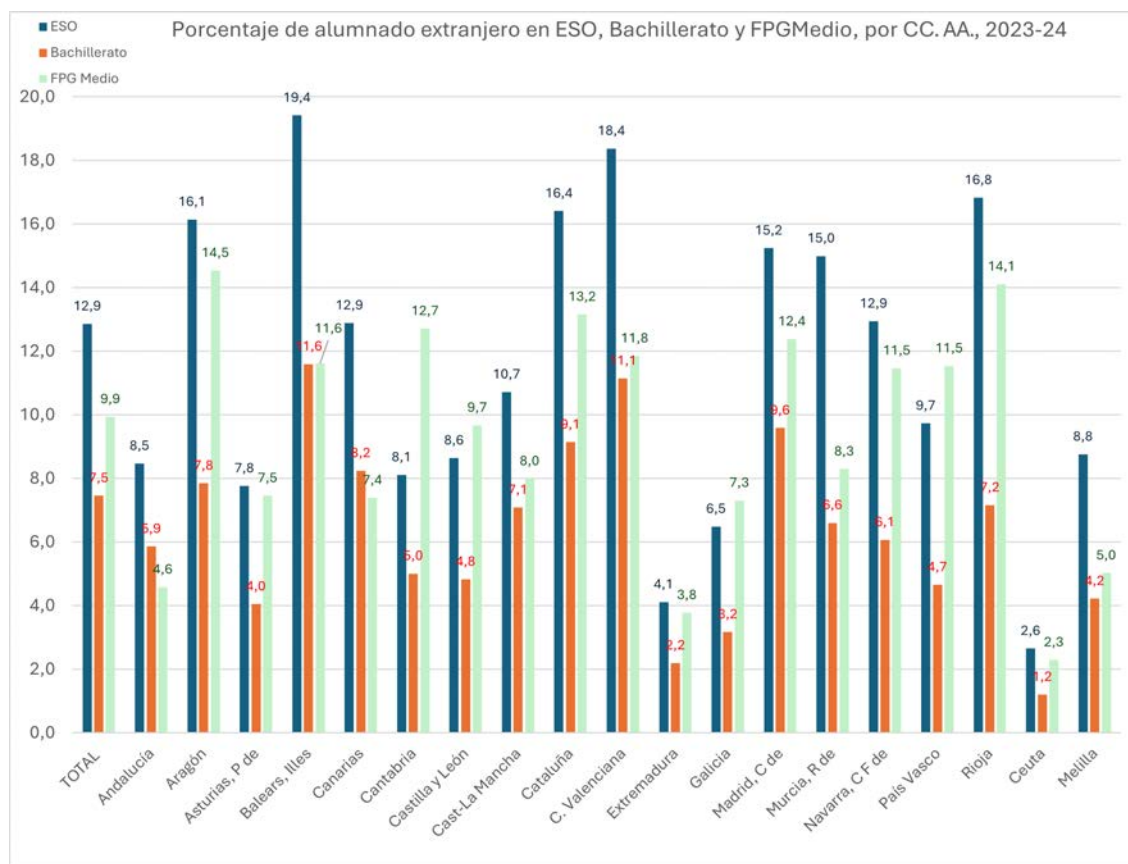
En la gráfica siguiente pueden verse estas diferencias –curso 2018/19– en la presencia de alumnado extranjero en ESO, Bachillerato y FP de G Medio, por CC. AA.



En el curso 2018/19, esa diferencia en la presencia del alumnado extranjero en etapas posobligatorias era especialmente notable en Andalucía, Baleares y Canarias; y referida solo al Bachillerato en La Rioja, Navarra, P. Vasco y Castilla y León.

Un lustro después, en el curso 2023/24, la situación, en un contexto de mayor presencia del alumnado extranjero, ha empeorado. Hay un 12,9% de alumnos extranjeros en ESO, pero solo un 7,5% en Bachillerato y un 9,9% en FP de G Medio. La situación es especialmente negativa en Andalucía, Baleares, Canarias, C. Valenciana y Murcia; y en lo que se refiere al Bachillerato, en Aragón, Asturias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra, P. Vasco y la Rioja. Es decir, el alumnado extranjero tiene menor presencia

de la que le corresponde, por su peso en la enseñanza obligatoria, en Bachillerato y, en menor medida, en FPG Medio. Ello explica por qué la tasa de Abandono Educativo Temprano de los extranjeros casi triplica la de los nacionales españoles.



Por tanto, el incremento de la escolarización en etapas posobligatorias que hemos planteado para el conjunto de los jóvenes que están en situación de AET, tiene una especial relevancia cuando esos jóvenes son extranjeros, corrigiéndose con ello una exclusión o segregación en su acceso a esas etapas.

En resumen, hay que continuar e intensificar la reducción de la tasa de Abandono Educativo Temprano. Esta afecta especialmente a alumnado de colectivos vulnerables, como los extranjeros, particularmente los de familias inmigrantes, pero también a otros colectivos: ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales), alumnado de familias gitanas, etc. Llevar a cabo medidas específicas para corregir esta exclusión en la adquisición de una formación posobligatoria es un imperativo de un sistema educativo que busque la equidad y su realización es sostenible financieramente.



¡Visítanos!

ecca.edu