

**ÍNDICE**

[Profesores de un instituto de Rubí denuncian presuntos casos de acoso laboral por parte de su directora: 'Existe un clima de miedo y represión'](#) **EL PAÍS**

[Si quieres que tu hijo saque mejores notas, que haga deporte](#) **ABC**

[Las 3 claves para hablar en público que ya han visto 17 millones de personas](#) **EL CONFIDENCIAL**

[El Gobierno vasco ve "clave" para la prosperidad de Euskadi promover vocaciones científico-tecnológicas entre el alumnado](#) **DEIA**

[¿Son tan extraordinarias todas las tesis doctorales? Los sobresalientes 'cum laude' crecen cinco puntos en ocho años](#) **EL PAÍS**

[Atacar a las universidades: Vox copia en España la estrategia de la ultraderecha internacional](#) **ELDIARIO.es**

[¿Todas las metodologías ayudan en educación?](#) **EL DEBATE**

[Adolescentes ante el 8M: "En los colegios apenas se conoce el 8 de marzo, habría que hablar más de igualdad"](#) **EUROPA PRESS**

["Cada colegio debería plantearse la necesidad o no de hacer deberes fuera de horas lectivas"](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[Educación inclusiva, equitativa y de calidad](#) **EL PAÍS**

[Los docentes reclaman apoyo institucional para atender las necesidades de salud mental de los alumnos](#)

EL DEBATE

[Euskadi ayuda a estudiantes 'sin papeles' a hacer las prácticas sin cotizar para lograr el título de FP](#) **DEIA**

[Ellas son más sedentarias desde el instituto: estas son las barreras que encuentran las adolescentes y lo que las lleva a decantarse por pasear](#) **EL PAÍS**

[La Seguridad Social lanzará en los próximos días una web para informar a los becarios sobre la cotización de sus prácticas](#) **EUROPA PRESS**

[Las niñas muestran mayor ansiedad por las Matemáticas que los niños desde 4º de Primaria](#) **EL DEBATE**

[Google España lanza un curso de IA generativa para reducir la brecha de género](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Del pupitre al puesto de trabajo: así van alejando las matemáticas a las niñas de mejores empleos](#) **EL PAÍS**

[El 89% de los niños españoles usa 'apps' digitales para apoyar el aprendizaje en casa o en el colegio](#) **EUROPA PRESS**

[Más profesores y aulas de acogida: las principales propuestas del grupo de expertos para revertir el desastre de PISA](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educar en Inteligencia Artificial](#) **EL PAÍS**

[Un alumno agrede brutalmente a una profesora en un IES de Xirivella](#) **LEVANTE**

[Wenceslao González: «La ciencia pierde prestigio cuando la objetividad se cuestiona»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Navarra reduce el abandono escolar, pero sigue la desigualdad con el alumnado extranjero](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

['Tirón de orejas' a Educación por la atención a los niños con necesidades especiales](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Educación plantea a los docentes de más de 55 años sustituir de 3 a 4 horas de clase semanales](#)

EL DIARIO MONTAÑÉS

[Una mayoría de españoles cree que la escuela de ahora es peor que en su época](#) **EL PAÍS**

[¿Deben mandar los más inteligentes?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Qué mide PISA en la prueba de pensamiento creativo y por qué es importante?](#) **THE CONVERSATION**

[Fernando Reimers: "La escuela debe plantearse por qué dos de cada cinco niños son infelices"](#) **MAGISTERIO**

[La comunidad educativa rechaza la modificación del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid](#) **MAGISTERIO**

[La fluidez lectora no es un problema para el alumnado español de 15 años](#) **MAGISTERIO**

[Ainhoa Marcos: "Cuando damos al docente ese botón para crear contenidos con IA, le estamos dando es un superpoder"](#) **MAGISTERIO**

[Jóvenes en internet, solos ante el peligro](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La dimensión moral del liderazgo: cómo son o han de ser los buenos líderes hoy](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Sobre la llamada 'falsa inclusión'](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Rumbo al futuro educativo: las especialidades docentes más buscadas en 2024](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Profesores de un instituto de Rubí denuncian presuntos casos de acoso laboral por parte de su directora: 'Existe un clima de miedo y represión'

Los Servicios Territoriales de Educación han abierto una inspección en el centro educativo Duc de Montblanc para analizar todas las reclamaciones del profesorado

ANAÍS DÍAZ. Rubí - 29 FEB 2024

Los profesores del instituto Duc de Montblanc de Rubí han denunciado una situación de acoso laboral por parte de la directora del centro, según han explicado la CGT, la Intersindical-CSC y la Coordinadora Obrera Sindical, sindicatos representantes del profesorado de Educación en el Vallès Occidental, que piden la dimisión o el cese de la directora del instituto. En un comunicado, las centrales exponen que "en una aplicación ejemplificante del Decreto de Plantillas, la actual directora, con el respaldo de la inspección y, por tanto, del Departamento de Educación, ha desarrollado un estilo de liderazgo poco democrático y con una falta de diálogo con el conjunto del profesorado". Además, los sindicatos han destacado que "durante el último curso y medio, la directora ha contribuido a menguar el buen clima y el correcto funcionamiento del centro", lo que sugiere un deterioro progresivo en el ambiente laboral y el desempeño del instituto bajo su dirección. Los Servicios Territoriales de Educación han abierto una inspección al centro para analizar estas reclamaciones.

El conocido como decreto de plantillas hace referencia a la regulación de los procedimientos para definir el perfil y la provisión de puestos de trabajo docentes, que se aprobó en 2014 y que ha generado desde entonces una fuerte polémica. Los sindicatos están frontalmente en contra porque consideran que fomenta el favoritismo y, según afirman, se permite que los directores actúen despóticamente y contraten y despidan a profesores según afinidades profesionales. Las direcciones, en cambio, lo ven completamente diferente y defienden que les ayuda a definir la plantilla del centro con los docentes que más se adaptan y se ajustan al proyecto educativo que han diseñado, ya que muchas veces se encuentran, por ejemplo, que no todos los profesores son partidarios de trabajar por proyectos, alterando así la metodología del centro.

En cuanto a las prácticas específicas que generan preocupación en este centro, los sindicatos mencionan que la directora "ha instaurado un ambiente laboral muy negativo, en el cual la desconfianza y el menosprecio hacia el trabajo de una parte de los trabajadores son constantes. Se ha observado una tendencia poco transparente y democrática a la hora de expresar cualquier desacuerdo o discrepancia en público", señalan los representantes de los trabajadores, que sugieren que existe un clima de miedo y represión ante la disidencia de opiniones dentro del instituto. En el comunicado también mencionan situaciones de presunta coacción hacia trabajadores que han manifestado disensiones públicas, destacando que esto constituye "un grave ataque a la libertad sindical y sus derechos".

El problema comenzó el año pasado, cuando muchos de los miembros del claustro fueron destituidos o dimitieron. A partir de ese momento, la deriva fue cada vez a peor. Un miembro del profesorado afectado confiesa que desde que hubo el cambio en el equipo de dirección el curso pasado, ha habido un cambio de rumbo con una línea pedagógica improvisada y acelerada. Además, todo acompañado de un comportamiento autoritario por parte de la dirección, "concretamente de la directora". También expone diferentes situaciones irregulares que se han dado en el instituto, como por ejemplo, reuniones intimidatorias de varias horas a puerta cerrada con los profesores o un episodio que tuvo lugar durante un claustro de profesores, en el que no se dio paso al turno de palabra y se sustituyó por un espectáculo de entretenimiento "improshow" entre los docentes. Cuando estos quisieron hablar, los sindicatos afirman que se les disuadió que participaran. Otro miembro del profesorado, declara que hay dos denuncias interpuestas, y que se ha puesto en marcha el protocolo de acoso esta misma semana. Este docente explica que hay muchos más casos, pero que los profesores no quieren hablar por miedo a la represalia de perder su trabajo.

Los sindicatos exigen medidas concretas para abordar la situación, incluyendo la recuperación de la democracia en el claustro, el respeto a los acuerdos y la no tolerancia a incumplimientos de las condiciones laborales. "Se exige la dimisión de la directora del Instituto Duc de Montblanc o su cese por parte del Departamento de Educación", apuntan.



Los Servicios Territoriales de Educación han declarado, en respuesta a la petición, que “tienen constancia de que el volumen de bajas de este centro es el habitual. Por otro lado, la Inspección educativa lleva días trabajando en el centro para ir analizando todas las reclamaciones de estos docentes”. Educación no ha hecho referencia a las denuncias interpuestas, ni tampoco al proceso de inspección que se abrió el año pasado por el mismo motivo y en el que se pactó en una asamblea aplicar unas medidas para mejorar la gestión del centro, que nunca se llevaron a cabo. La directora no se encontraba en el instituto en el momento del comunicado, por lo que no ha dado su versión de los hechos. Tampoco estaba disponible el resto del equipo directivo, uno de ellos a causa de una baja laboral por ansiedad. De momento, ningún miembro de la dirección del instituto se ha pronunciado respecto a las presuntas acusaciones de acoso laboral.



Si quieres que tu hijo saque mejores notas, que haga deporte

La práctica de ejercicio físico aumenta el rendimiento cognitivo, según las últimas investigaciones

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 01/03/2024

Niños activos, adultos saludables. La consigna es bien clara para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el organismo que advierte que los niños y los adolescentes deben realizar, al menos, sesenta minutos diarios de ejercicio físico al día. No solo es un arma excelente para combatir el sobrepeso y la obesidad, sino que además, según los últimos estudios, podría mejorar el rendimiento intelectual de los menores. Así lo señala también Josemi Del Castillo, educador físico deportivo, profesor y asesor del consejo del COLEF (Colegio Oficial de Licenciados de E.F. y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), para quien el deporte «mejora todo el espectro posible de nuestra fisiología humana y se potencian numerosas capacidades cognitivas».

El ejercicio físico, añade este experto, también profesor de E.F. en el IES Europa (Rivas Vaciamadrid), «es principal para el desarrollo integral y saludable de nuestros niños (6 a 12 años de edad) y adolescentes (de 13 a 17 años). Mejora la salud, el desempeño académico, la adquisición de hábitos de trabajo, esfuerzo y disciplina, el desarrollo social, afectivo y moral. La infancia que se mueve es más capaz físicamente, presenta mayor desarrollo psicológico y, en definitiva, es más feliz».

Así, insiste Del Castillo, «se ha demostrado que los alumnos que hacen ejercicio sacan notas más altas. No en vano los países europeos con mayor carga de Educación Física (E.F.) en el horario lectivo, como Finlandia, donde practican cinco veces a la semana, obtienen los mejores resultados en PISA». También la Universidad de Malmö (Suecia), recoge que los alumnos con cinco horas diarias a la semana de esta asignatura obtuvieron mejores notas en Lengua, Inglés y Matemáticas que los que tuvieron dos horas (Herce, 2014).

¿Por qué ocurre esto? Según relata Del Castillo, «hace unos pocos años un descubrimiento que revolucionó el mundo de la neurociencia ligó definitivamente la actividad física al desarrollo intelectual, haciendo más propio que nunca el tema 'mens sana in corpore sana'. El descubrimiento señala que de esta forma se fomenta la secreción de una proteína llamada BDNF, que estimula el crecimiento neuronal». De hecho, recuerda este docente, «el doctor Francisco Mora, reconocido neurocientífico, afirma que el ejercicio físico contribuye a generar una serie de sustancias que potencian la plasticidad del cerebro y las conexiones neuronales, aspecto que consideramos relevante, ya que no estamos hablando únicamente de la salud y potencial físico, sino de salud y potencial intelectual, mental y social durante toda la vida de una persona».

Si ampliamos el espectro de posibilidades que otorga el movimiento y su práctica regular, continúa este experto, hay que recordar también la relación respecto al potencial de las funciones ejecutivas y el papel crucial de las mismas en el desempeño de los niños y adolescentes. «Esto abarca una serie de procesos cognitivos tales como el razonamiento, la planificación, la realización de acciones dirigidas a objetivos.... De hecho es en el hipocampo, la parte del cerebro que se encarga de la memoria y los nuevos aprendizajes, donde más influye el ejercicio. Hay estudios, como el de Sarah - J. Blakemore, neurocientífica de la University College of London (2009), que demuestran que con la práctica deportiva tienden a crecer nuevas células cerebrales en el hipocampo».

El deporte, antes que las 'mates'

Tanto es así que investigadores de la Universitat Miguel Hernández (UMH) aconsejan impartir las clases de Educación Física a primera hora de la mañana para mejorar la capacidad mental de los alumnos. «La actividad física mejora la vascularización del cerebro, lo que implica –apunta Eduardo Cervelló–, que llegue más oxígeno y nutrientes al cerebro, creando un sustrato biológico más favorable a la función cognitiva, y se consigue que las neuronas funcionen mejor». Dichos expertos de la UMH han comprobado además que con una sola sesión de

entre veinte y treinta minutos de ejercicio físico al día es posible mejorar la atención, la capacidad de memoria y el procesamiento de la información.

Por esta razón, recuerda Del Castillo, «de forma inteligente y estratégica, algunos países nórdicos mueven la E.F. durante el año académico para colocarla antes de otra materia que quieran potenciar ese trimestre. Por ejemplo, si quieren potenciar la creatividad, cambian la materia de E.F. de tal manera que en el horario diario tenga lugar antes de la clase de Música. Si lo que quieren es potenciar el cálculo matemático, colocan la E.F. antes de la asignatura de Matemáticas. Si pretenden mejorar la creatividad narrativa, antes de Lengua Castellana y Literatura».

Dentro del horario escolar

Este docente recuerda que el centro educativo «es el lugar más apropiado para instaurar y mejorar un estilo de vida saludable que supone, además, incrementar la calidad de vida». La realidad es, puntualiza este profesor de E. F. en un colegio de Rivas, «que el 80 por ciento de los niños y jóvenes españoles en edad escolar sólo practica ejercicio físico en los colegios». La materia de educación física dentro del ámbito curricular, recalca Del Castillo, «universaliza el acceso a la actividad física y deportiva para todos los menores».

Por tanto, denuncia, «no aumentar las horas de E.F. de tres a cinco va en contra de la Salud Pública y de todas las recomendaciones de los expertos. No se entendería que sólo las familias que tienen más recursos o que poseen cultura pro-salud promuevan la participación de sus hijos en actividades deportivas fuera del horario lectivo, es necesario un horario común para todo el alumnado».

Materia central

«Hay urgencia –recalca el asesor del COLEF–, de cubrir todas estas necesidades de manera justa y equitativo, para toda la población infantil y juvenil desde los centros docentes, ya que se da la circunstancia de que la amplia mayoría de menores que asisten a actividades escolares deportivas o participan en actividades físicas como el tiempo de recreo, son niños físicamente activos y los que más necesitan moverse siguen sin hacerlo o no lo hacen de manera suficiente».

El aumento en la práctica regular de la asignatura de Educación Física, concluye Josemi del Castillo, «puede influenciar directamente sobre el rendimiento de la salud y de lo académico. Se corona así como la materia curricular 'llave maestra' de la mejora de la salud integral de los menores».

La escasa asignación horaria de la Educación Física (E.F.) en España choca frontalmente con las recomendaciones de numerosas instituciones y organismos nacionales e internacionales de prestigio, así como de académicos y universidades reconocidas (UNESCO, OMS, Parlamento Europeo, UNICEF, Asociación Internacional para el Estudio de la Obesidad, y un largo etcétera).

La carga lectiva de esta asignatura no sólo es insuficiente para alcanzar los objetivos de cada etapa que presenta el currículum actual, sino que es insuficiente desde diversos puntos de vista. A nivel físico y fisiológico, una o dos sesiones por semana son insuficientes para obtener los beneficios reales de su aplicación práctica. En este sentido, el Consejo Superior de Deportes y la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) consideran que la E.F. debe ser diaria y acumular al menos 150 minutos semanales en Primaria y 225 minutos semanales en Secundaria.

La investigación confirma las sospechas del Parlamento Europeo de que los niveles de Educación Física anunciados oficialmente por escuelas de la Unión Europea (UE) no se corresponden con la realidad, pese a constituir una obligación legal. En dicho informe, los eurodiputados reclaman la obligatoriedad de la E.F. en la enseñanza Primaria y Secundaria, y solicitan a los estados miembros que acepten el principio de que el horario escolar debe garantizar al menos tres clases por semana y animan a las escuelas a superar, en la medida de lo posible, este objetivo mínimo'.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Las 3 claves para hablar en público que ya han visto 17 millones de personas

La comunicación no verbal es muy importante tanto en el ámbito laboral como en las relaciones sociales. Varios expertos dan pautas interesantes para mejorar en este aspecto

ACyV. 02/03/2024

En el proceso de preparar una clase, una charla o una conferencia ponemos mucho énfasis en planificar lo que queremos decir, memorizar algunas partes y preparar contenido audiovisual de apoyo que ayude a explicar lo que queremos transmitir. Pero no siempre nos acordamos de lo necesario que es estar pendiente de cómo nuestra presencia y nuestros movimientos corporales van a favorecernos o perjudicarnos a la hora de transmitir ese mensaje.

En el año 2014, cuatro estudiantes del curso de Comunicación Estratégica del prestigioso profesor JD Schramm en Stanford expusieron su proyecto final, en el que desglosaron una serie de consejos para mejorar nuestras habilidades de lenguaje corporal, comunicarnos mejor si estamos nerviosos, establecer un mejor



contacto con nuestra audiencia y entender cuando esta se encuentra aburrida o distraída por lo que estamos comentando. El vídeo de la presentación empezó pronto a subir de visitas en Youtube (donde ya cuenta con más de 17 millones de reproducciones) y a día de hoy parte de sus explicaciones se siguen viralizando por otras redes sociales.

Matthew Levy, alumno en aquel entonces y actual fundador y CEO y la empresa de software e inteligencia artificial Noble.AI, explica en su exposición que "no solo debemos tener grandes ideas sino saber proyectarlas a una audiencia que las pueda recibir. Un buen lenguaje corporal puede ayudarnos, pero uno malo puede distraernos".

Pone como ejemplo negativo una conferencia de Michael Bay, en la que el cineasta mueve las manos de forma nerviosa, camina sin rumbo por el escenario, se balancea hacia atrás, mira hacia el suelo evitando a la audiencia y gira sobre sí mismo en un momento dando la espalda al público, algo que nunca hay que hacer: "Lo último que queremos es que un lenguaje corporal así quede por encima de nuestro mensaje, porque la audiencia prestará atención a lo primero y no a lo segundo".

A partir de ahí, él y el resto de estudiantes se centran en tres puntos clave que pueden darnos unas normas básicas de lenguaje corporal que pueden servirnos a todos tanto en nuestro puesto de trabajo como en otras situaciones similares. Son las siguientes:

La postura genera el éxito

"La comunicación empieza antes de que abras la boca para hablar, tu postura y la posición en el escenario conforman la primera impresión de tu audiencia", afirma al iniciar esta apartado Colin Bailie. Aunque sea obvio, Bailie recomienda posicionarte siempre en frente de la audiencia a la que estás hablando, nunca mirando a tus diapositivas. Es necesario buscar una posición central frente a los que te están escuchando y, mientras te muevas en el entorno cercano a esa posición central, lo estás haciendo bien. Descarta por contra ponerte en una esquina ni cerca de objetos que puedan distraer al público (por ejemplo, al lado de una ventana)

Según el ponente, hay tres ejemplos principales de malas posiciones en una conferencia. La primera es hablar con los brazos en los bolsillos, lo que complica trasladar un mensaje enérgico. La segunda es poner los brazos en jarra con las manos en la cadera, y la tercera colocar las manos delante de la entrepierna, ya que puede generar movimientos poco elegantes a la hora de iniciar o terminar una gesticulación desde esa posición.

¿Y cómo colocamos el cuerpo entonces? Un truco para encontrar cuál es tu mejor postura es cerrar los ojos y elevar los brazos en paralelo por encima de la cabeza, para después dejarlos caer relajado. Cuando abras los ojos, la posición en la que estés debería ser tu posición base frente al público. La posición corporal desde la cual nace la gesticulación y termina. Quizás no sea la posición más cómoda para ti, pero si es la más cómoda de ver para el resto.

Los gestos para fortalecer el mensaje

Jeong Joon Ha inicia el segundo apartado destacando que "los gestos enfatizan el mensaje y hacen que la gente los recuerde dos veces más". Tus manos y tus brazos realizan el movimiento principal que la gente va a observar, hacerlo de manera ordenada y consciente o de forma aleatoria cambia mucho las cosas. De nuevo son tres los ejemplos de gestos básicos que nos pueden ayudar:

- Posición de 'dar': con los brazos extendidos hacia delante, los codos ligeramente flexionados y las palmas de las manos hacia arriba, puedes clarificar que das a tu audiencia las claves que quieres resaltar o las opciones a elegir que deseas establecer.
- Posición de 'mostrar': hay una gran variedad de opciones en este caso, por ejemplo tocarse el pecho con ambas palmas de la mano cuando estás hablando de algo que sentiste. Lo importante en este caso es que el hecho que estás contando y el gesto que lo apoya deben coincidir.
- 'The chop': ideal para mostrar una opinión de manera contundente. Se realiza con los brazos estirados, bajando ambos desde el hombro con las palmas enfrentadas en paralelo hacia la altura de la cadera. Puedes hacer el gesto con una mano o con las dos.

No hay que olvidar otra clave que puede marcar la diferencia: mantener las palmas de la mano hacia arriba. Los estudios afirman que si tratas de convencer a tu audiencia de que se cambie de sitio, un 84% accederá si lo indicas con las palmas hacia arriba, un 52% lo hará si señalas con las palmas hacia abajo, y solo un 28% si tu gesto va acompañado de un señalamiento con el dedo: "Nunca señales con el dedo a tu público. Es arrogante. Solo los políticos lo hacen".

¿Y qué pasa con tu audiencia?

Jennifer Rosenfeld pone por último en valor la labor del oyente, que es el verdadero protagonista y el héroe de la sala por dedicar su tiempo a escuchar lo que dices. Todos hemos estado en una clase con gestos que denotan tu falta de interés o tu aburrimiento (tirado sobre el pupitre, mirando a la ventana, con las manos en la cara o mirando al reloj) y es responsabilidad del que habla tratar de evitar esas situaciones de la parte contraria

y tratar de corregirlo. Además de usar las técnicas explicadas anteriormente para enfatizar y clarificar el mensaje, si vemos este tipo de conductas podemos añadir un toque de humor, o cambiar el paso con una pregunta al público, que son las formas más sencillas para que los que están distraídos se reenganchen con tu discurso.



El Gobierno vasco ve "clave" para la prosperidad de Euskadi promover vocaciones científico-tecnológicas entre el alumnado

Más de 2.800 escolares participan en la 15ª edición del certamen se celebra de manera simultánea en Bilbao, Vitoria-Gasteiz, Donostia y Arrasate

NTM / EP. 02-03-24

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha defendido que promover vocaciones científico-tecnológicas entre el alumnado vasco es "clave" ya que los avances tecnológicos son "indispensables para la prosperidad sostenible de Euskadi, su bienestar y competitividad".

Bildarratz ha participado este sábado en la XV edición de First Lego League. Un total de 2.828 escolares procedentes de 57 colegios compiten a lo largo del día de este sábado simultáneamente en Bilbao, Donostia, Vitoria-Gasteiz y Arrasate, según ha indicado el Ejecutivo.

La Agencia Vasca de la Innovación, Innobasque, junto con la Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea impulsan el certamen. Se trata de un evento alineado con la Estrategia de Educación Steam Euskadi que tiene como objetivos impulsar la educación y la formación científico-técnica en todas las etapas educativas.

Bildarratz, que ha felicitado a todas las personas que hacen posible este evento en el que ya han participado más de 16.000 chicas y chicos a lo largo de su historia, ha puesto en valor el esfuerzo por impulsar las vocaciones Steam.

En opinión de Bildarratz, promover vocaciones científico-tecnológicas entre el alumnado vasco es "clave" porque los avances tecnológicos son indispensables para la "prosperidad sostenible de Euskadi, su bienestar y competitividad".

En la sede de la Universidad de Deusto de Bilbao se han reunido así un total de 16 centros de todo Bizkaia en el que compiten 46 equipos (24 Challenge + 22 Explore).

Por su parte, en San Sebastián compiten 40 equipos de 18 centros de Bizkaia y Gipuzkoa (22 Challenge + 18 Explore). En Arrasate/Mondragón se han dado cita un total de 11 centros -6 de Bizkaia y 5 de Gipuzkoa- y 39 equipos.

EL PAIS

¿Son tan extraordinarias todas las tesis doctorales? Los sobresalientes 'cum laude' crecen cinco puntos en ocho años

El Plan Bolonia dotó de más controles a los doctorados, pero algunos académicos creen que hay una inflación de notas porque prima la relación con los directores de tesis sobre el trabajo en sí

ELISA SILIÓ. Madrid - 02 MAR 2024

Lograr una nota menor al sobresaliente *cum laude* en la tesis doctoral se ha convertido en la excepción. En las universidades públicas han pasado de tener la máxima distinción el 80,9% de las tesis leídas en 2015 (cuando entra en vigor el Plan Bolonia) al 85,5% en 2022 —los últimos datos oficiales del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades—, mientras que en las privadas la subida ha sido aún mayor (del 68,8% al 74,4% de *cum laude*), pero puntúan más bajo. El aumento progresivo en las notas se paró con la pandemia, cuando muchas tesis se defendieron a distancia con algo menos de éxito (83,4% *cum laude* en 2021), pero con la presencialidad han vuelto a subir hasta su máximo. El periodo coincide con la implantación del doctorado estructurado —con mayor supervisión— que afecta a las tesis leídas desde 2017. Si, según la Real Academia Española (RAE), *cum laude* es un elogio que "encarece aún más la distinción de la máxima calificación", una de dos: o la investigación de los doctorandos en España es casi toda extraordinaria o se ha establecido un *café para todos* que perjudica la verdadera excelencia.

"Yo entiendo que hay tantos sobresalientes *cum laude* porque la gente que ha llegado hasta esa etapa es gente excelente y se ha preocupado de obtener esa calificación. Para eso estamos tanto tiempo con el doctorado", opina el matemático Pablo Gerlach, ayudante doctor y premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Sevilla. El 0,7% de los españoles entre los 24 y los 64 años es doctor. El curso pasado había



92.000 personas matriculadas en el doctorado, pero se leyeron 11.200 tesis. Son muchos los que se quedan por el camino. Se pueden tardar hasta ocho años en leer una tesis, pero de media se emplean 5,2 años en la pública y 4,9 en la privada.

El historiador Rubén González Cuerva, premio extraordinario de doctorado de la Autónoma de Madrid y titular del CSIC, opina lo contrario a Gerlach: “Hay una inflación evidente y se ha devaluado el *cum laude* por no quedar mal con los directores, pese a que los nuevos sistemas intentan garantizar el anonimato”. Ambos forman parte de La Facultad Invisible, una asociación que reúne a los premios nacionales de excelencia académica que buscan mejorar la universidad española.

“Son procesos más políticos que técnicos: importan más las relaciones que hayas conseguido establecer que el trabajo en sí, y eso encamina la mayoría de las carreras académicas”, sostiene Marco Antonio Joven, de 34 años, profesor visitante en la Universidad de Santo Tomás (Manila). “El hecho de que los tribunales sean elegidos por los directores es una grave deficiencia del sistema, que propicia lo anterior”, agrega el también miembro de La Facultad Invisible. Joven logró el sobresaliente a secas cuando se doctoró en Filosofía y con *cum laude* cuando lo hizo en Filología.

Gotzone Barandika, presidenta de la Conferencia de directores de las escuelas de doctorado, sostiene que esta alza en los *cum laude* hay que asociarla a la mejora de la calidad de las tesis. En su opinión a ello ha contribuido el decreto de 2011 (que se aplica a las tesis leídas desde 2017), conocido como *doctorado estructurado*, que “contiene una serie de elementos que lo dotan de gran robustez”. Estos ingredientes son las escuelas y programas de doctorado que acogen a la comisión académica, los directores y los tutores de las tesis; la definición de conceptos como “investigador en formación” o el refuerzo de la “supervisión y el seguimiento de la formación mediante el documento de compromiso, el plan de investigación y el documento de actividades”.

Además, reitera Barandika, directora de la escuela de la Universidad del País Vasco, es obligatorio aplicar un código de buenas prácticas, se limita el número de años para defender la tesis (siete más uno si conceden la prórroga) —se contemplan asimismo ampliaciones por bajas— o “se recoge expresamente la posibilidad de expulsión del programa, asociada a la evaluación”.

En las universidades públicas, donde se leen nueve de cada diez tesis, hay diferencias entre áreas de conocimiento. En algunos campos han bajado los *cum laude* —cinco puntos en Físicas y Químicas (85,5%), dos puntos en Humanidades (81,1%) o Ingenierías (84,7%)—, mientras han crecido en otros —cinco en Agricultura (83,4%) y Ciencias del comportamiento (82%), cuatro puntos en Educación (83%), tres en Artes (80,8%) o dos en Derecho (83%)—. En Medicina (91%), otras ciencias de la Salud (93%) o Matemáticas (86%), se mantienen estables.

Las tesis experimentales, las mejor puntuadas

Las tesis experimentales suelen lograr las mejores calificaciones y la mayoría están vinculadas a un proyecto de investigación que se ha sometido a un concurso competitivo para lograr fondos. “Estas tesis vienen cribadas desde la entrada y luego, además, durante el desarrollo se está muy encima de ellos, claro, mientras que hay otras disciplinas en las que, para entendernos, uno puede hacer la tesis desde casa y hay menos control de lo que luego se va a encontrar el tribunal”, subraya José Javier Etayo, secretario general de la Real Academia de Doctores y profesor de Álgebra en la Universidad Complutense de Madrid.

En 11 de las 40 universidades privadas no hay escuelas de doctorado —cuatro no llegan a la decena de doctorandos— y están forzadas a crear dos programas si no quieren cerrar por no cumplir los nuevos requisitos impuestos por el Gobierno. Las privadas apenas hacen ciencia experimental: se leyeron 94 tesis de ciencias de la vida en 2022 (un 85% *cum laude*) y 147 de ciencias de la salud (88% *cum laude*). El 63% de las tesis de la privada obtuvieron el *cum laude* en el ámbito del derecho y ADE, el 64% de las de humanidades o el 74% de las de ingenierías.

“Creo que la nota en un sobre cerrado y abierto a posteriori es una buena idea para evitar conflictos entre tribunal y directores de tesis”, se alegra el oftalmólogo del hospital Ramón y Cajal Julio González, también en La Facultad Invisible. El reglamento de 2011 precisa que el tribunal podrá otorgar *cum laude* si se emite un voto secreto positivo por unanimidad. Se terminó así con la costumbre de consensuar la distinción a viva voz, significándose en público. “Pero el hecho de haber tres miembros por tribunal en lugar de los cinco que había, sí que me parece un paso atrás, porque hace más fácil que haya conflictos de interés entre el tribunal y el director”, continúa este premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Alcalá de Henares.

En algunas ocasiones, si la tesis no tiene calidad, se recomienda al doctorando retirarla y hacer cambios. “El tribunal da la palabra en el acto de defensa al director, y a nadie nos gusta que nos digan que esa tesis que hemos dirigido tiene defectos, está copiada o cualquier cosa disparatada”, argumenta Etayo. “Evidentemente, claro que el director se juega su prestigio, pero la tesis es del doctorando”.

Atacar a las universidades: Vox copia en España la estrategia de la ultraderecha internacional

La acometida de Abascal contra la Universidad de Salamanca y otros centros realizada desde EEUU forma parte de un planteamiento global contra las instituciones de educación superior, que consideran elitistas e izquierdistas, “máquinas de censura y adoctrinamiento”

Daniel Sánchez Caballero. 02/03/2024

Ahora le toca a la Universidad y no es una casualidad, sino un plan. “Las antiguas universidades, como la de Salamanca, Bolonia o Harvard, diseñadas para agrandar la cultura, han sido convertidas hoy en máquinas de censura, coacción, adoctrinamiento o antisemitismo. Queremos universidades que sean templos del saber, de la libertad de pensamiento, de la transmisión de conocimiento, y no queremos comisarios perturbados que inventen géneros, que perviertan la inocencia de los menores, que reescriban la historia o que promuevan ideologías criminales. Si ayer las universidades eran un espacio de libertad frente al autoritarismo del poder, hoy por desgracia son la punta de lanza del totalitarismo que viene. Le han declarado la guerra al sentido común, a la verdad, al lenguaje y a la biología”.

El pasado domingo, el presidente de Vox, Santiago Abascal, lanzó una diatriba contra la Universidad de Salamanca y otros centros de educación superior aprovechando un viaje a Washington D.C. para participar en la Conferencia de Política Acción Conservadora (CPAC). Estos mensajes son habituales en la extrema derecha estadounidense desde hace décadas. Los ultras señalan a las instituciones universitarias por considerarlas elitistas, promover un pensamiento único progresista, practicar la cultura de la cancelación e imponer los debates sobre raza y género, entre otras cuestiones. Abascal orientó esa munición hacia instituciones españolas en una traslación interna de una práctica ya probada en otras zonas del planeta. Con un público entregado a la causa, el presidente de Vox recibió ovaciones y gritos de ánimo, especialmente en las menciones a las “ideologías criminales” y la “biología”.

Como (casi) todo lo que hace la ultraderecha, el discurso de Abascal no fue improvisado. “Casi nada de lo que hacen o declaran es casualidad, suele tener un significado más profundo”, sostiene Sergio García Maragiño, profesor de Sociología en la Universidad Pública de Navarra. “En estos procesos hay mucha imitación. Pero no lo hacen porque lo vean en un panfleto por ahí. Hay un argumentario internacional al que luego se pone contexto local, pero hay reuniones, intercambios de documentos”, añade Luis Miller, científico del Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC. “Estos fenómenos son lineales, no pasas de la nada a un debate brutal”, explica.

Jesús Casquete Badallo, profesor de Historia del Pensamiento de la Universidad del País Vasco y autor del libro *Vox contra la Historia* (Pensamiento Crítico), corrobora la idea de que el mensaje de Abascal “responde a una estrategia” que no es suya, sino compartida por todo el espectro de extrema derecha, que supone poner en el punto de mira las universidades como bastión del conocimiento experto. “La universidad es la quintaesencia del conocimiento experto, de donde salen las investigaciones del cambio climático. Es donde salen los estudios sobre género, etc. Para ellos, expertos son todos y vale lo mismo su opinión sobre el cambio climático que la de un investigador que lleve 20 años estudiándolo”, sostiene.

De EEUU a Hungría

En este caso los precedentes son claros. La ultraderecha estadounidense lleva “décadas” –dice Miller– cargando contra ciertos centros del país. “Allí los focos del debate han estado en universidades de élite, carísimas, donde hay una predominancia muy grande de consenso progresista. Eso genera una tensión importante, porque en contraposición tienes a los votantes de Trump, que no se ven reflejados en ninguna de estas dos características: élite económica y progresismo”.

Uno de los referentes de todo este movimiento es el libro *La Universidad de la Posverdad*, del exdecano español de la Escuela de Arquitectura de Princeton Alejandro Zaera-Polo, que fue despedido por plagio. El texto narra, en palabras de su propia sinopsis, “una historia de vulneración de la libertad de cátedra por motivos ideológicos de la que haríamos bien en tomar nota. Sólo así podremos evitar que la cancelación y la persecución identitaria se instalen también en nuestros campus”.

La Asociación Americana de Profesores de Universidad (AAUP, en sus siglas en inglés) y la Federación Americana de Profesores (AFT) explican en un documento cómo se ha gestado todo este movimiento en aquel país, con un matiz: en EEUU, donde el *trumpismo*, que sirve de referente a Vox, gobierna en muchos estados, de la retórica se ha pasado a la acción. “Los legisladores de derecha continúan librando un ataque coordinado contra los colegios y universidades públicas con legislación que socavaría la libertad académica, enfriaría el discurso en las aulas e impondría agendas partidistas en la educación superior pública. Actualmente se han presentado al menos 57 proyectos de ley de este tipo en 23 estados. Las principales categorías y tendencias incluyen proyectos de ley para: limitar la educación sobre raza, género y orientación sexual; recortar la



financiación para trabajar la diversidad, equidad e inclusión; y acabar con los profesores titulares”, se lee en el documento, que durante las siguientes cinco páginas elabora estas afirmaciones con ejemplos concretos. Los ataques verbales se convierten en leyes.

En España Vox no tiene poder como para llegar hasta ahí, al menos de momento. El programa electoral con el que el partido se presentó a las elecciones del 23J sí toca, sin ahondar en ellos, algunos de estos puntos: “La Universidad debe ser rescatada de todas las imposiciones ideológicas totalitarias y su cultura de la cancelación, recuperando su vocación como espacio de libertad y búsqueda de la verdad y la belleza. Garantizaremos la libertad de cátedra de los profesores en las aulas frente a las imposiciones de la corrección política”.

De momento el programa electoral de Vox no pone mucha atención en la Universidad, pero llegará, prevé Casquete Badallo, que recuerda que en Hungría, donde gobierna la ultraderecha, están prohibidos los estudios superiores de género. “Acabarán recogiendo”, vaticina.

Argentina es otro ejemplo del carácter internacional del movimiento y de cómo los argumentos y acciones se repiten. El actual presidente, Javier Milei, ya calificaba las universidades públicas de “centro de adoctrinamiento” hace dos años, cuando era diputado. Y al acceder al poder incluyó en su –por el momento fallida– Ley Omnibus varias medidas contra estas instituciones, a las que ha recortado la financiación y abre la puerta a que empiecen a cobrar.

El Estado profundo y las élites

García Magariño enmarca el discurso en la retórica ultraderechista de la teoría Q-Anon de que existe un Estado profundo detrás del Estado visible que quiere dominar el mundo y está controlado por las élites, fácilmente identificables con la universidad. En este contexto se plantea la guerra cultural, se ataca la supuesta cultura de la cancelación y se carga contra una universidad que está alejada del pueblo, a quien ellos dicen representar.

En cualquier caso, Miller cree que es difícil que ese debate cale en España porque, opina, es un tanto impostado. “En el caso de Vox rechinan muchas veces estos argumentos que vienen de fuera porque el origen del partido conecta más con un tradicionalismo más español. No sé cómo evolucionará, pero por ahora están fracasando en España en estas guerras culturales. Esto no quiere decir que esto evolucione de cualquier manera, pero en esta internacional de la ultraderecha, cuando se traen debates de fuera no están calando”.

En el caso de la universidad española, la dualidad entre la élite urbana y lo rural conservador no existe, apunta Miller. “Se puede criticar muchas cosas de la universidad, pero no que haya una dinámica de elitismo urbano con rentas altas que se opone al movimiento conservador. Si acaso”, ahonda, “el problema en España es que no tenemos élites intelectuales”. Pero ese es un problema diferente.

El partido ya había hecho sus pinitos en el discurso contra la universidad a la vez que intentaba introducir el suyo propio. En la campaña de 2019 ya celebraban actos con estudiantes universitarios, a los que animaban a discutir con su profesorado si les llevaban “por el sendero del convencimiento político”, bajo el axioma de que “las facultades de Políticas están en manos de izquierdistas”, en palabras del entonces diputado del partido Iván Espinosa de los Monteros. El propio Abascal ya había mencionado la cuestión en el debate de la moción de censura que presentó Vox en octubre de 2020. Dijo entonces el líder del partido ultra: “Para sus disparatadas teorías históricas ya tienen ustedes ocupadas las universidades y casi toda la producción cinematográfica”. En ese mismo discurso Abascal desliza algunas de las ideas a las que aludía Jesús Casquete cuando hablaba del género como “un producto”, “un negocio que todos ustedes han introducido en las empresas y en las universidades, que ya ofertan hasta másteres para cosas que sabíamos desde la EGB”.

Por último, cierra Miller, un elemento que favorece los ataques de Vox a la Universidad es que apenas tiene presencia en ella. Su relación con los campus está más basada en que grupos de estudiantes traten de boicotear, con más o menos éxito, las charlas que hayan intentado dar algunos dirigentes de Vox, como le sucedió al portavoz en el Ayuntamiento de Madrid, Ortega Smith, en la Universidad Complutense, o a la exmiembro del partido Macarena Olona.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Todas las metodologías ayudan en educación?

El buen docente las usará para pensar qué experiencia quiere ofrecer a los alumnos para que estos saquen su forma de pensar, de sentir, de querer, de imaginar, de recordar...

José Víctor Orón. 03/03/2024

Quien pueda seguir esta serie de artículos sobre «Ridículos de la Educación», aunque sea tímidamente, descubrirá con claridad que en la apuesta educativa de AeC (Acompañando el Crecimiento) tenemos bien asumido que la calidad de la educación la marca la calidad del educador, y que ésta última se juega en su capacidad para saberse, vivir y relacionarse como persona promoviendo que los otros vivan la misma experiencia. La única forma de ayudar a crecer es creciendo con el otro.

Uno podría preguntarse: «En ese plan, ¿dónde quedan las metodologías?». Ciertamente tienen un papel secundario, bastante secundario. El buen profesor hace maravillas con una simple pizarra o sencillamente dialogando con los alumnos. Al mal profesor, aunque le dotes de tantos recursos como a un hombre orquesta, hará una gran patata.

¿Eso quiere decir que todas las metodologías dan igual? Tampoco se puede decir eso, pues algunas metodologías, según contextos, dan más flexibilidad que otras para generar un espacio que le permita al alumno expresarse y trabajar lo que expresa. Aunque, insisto, el buen docente sabe abrir o flexibilizar cualquier metodología y el pobre docente presenta como cerrado hasta lo que es abierto.

Una buena metodología es aquella que promueva la actividad interior del alumno. Una metodología es una experiencia que se ofrece al alumno, un escenario que le permite sacar lo que lleva en su interior y trabajarlo. Así, al trabajar la asignatura con esa metodología, lo que ocurre es que el alumno se trabaja a sí mismo y crece. Así pues, la bondad y oportunidad de una metodología está en su capacidad para generar espacios en los que el alumno pueda sacar su interioridad y trabajar sus expresiones.

Toda metodología tiene que poder resolver el tema de en qué ámbitos se le da flexibilidad para la expresión y en qué espacios se le pide al alumno que confíe en el diseño que le ofrece el docente. El docente tiene que tener muy claro el espacio de confianza que pide y el espacio de autoría que da al alumno. Por ejemplo, si se apuesta por la metodología de aprendizaje-servicio, el docente pide confianza a los alumnos cuando les dice que hacer una experiencia de servicio a otros será una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para ellos. Pero a su vez, el docente deja espacio de autoría a los alumnos para que puedan sacar su interior y definir elementos del proceso. El docente debe ayudar a que lo que el alumno exprese sea desde su interioridad, poniendo en juego quién es y todos los recursos que tiene para luego así poder examinarlos.

Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje cooperativo, Cultura de pensamiento, Aprendizaje servicio, Aprendizaje invertido, etcétera, pueden ser recursos que use el docente. El mal docente usará las metodologías para entretener al alumno, adoctrinar pensamiento, inculcar valores como el utilitarismo, ahogar la diversidad con pensamientos estándar, deformar la responsabilidad en realización de roles, controlar la actividad del alumno y un largo etcétera. El buen docente usará las metodologías para pensar qué experiencia quiere ofrecer a los alumnos para que estos saquen su forma de pensar, de sentir, de querer, de imaginar, de recordar y, sobre todo, de ser para que ellos puedan trabajarla.



Esas metodologías ofrecen la posibilidad de poner lo que interesa aprender en contexto de realidad, en el contexto de la vida misma. Cada una de esas metodologías, cuanto más abran al alumno a la experiencia de encuentro y transformación del mundo para el encuentro, más potenciadoras serán; cuanto más cierren al alumno sobre sí y busquen un empoderamiento individual, más perversas serán.

Hay una metodología que hoy no tiene buena fama cuando no es más que una metodología más posible. Como toda metodología necesita usarse adecuadamente para que pueda ser de ayuda. Estoy hablando de la clase magistral. La clase magistral se caracteriza por la vía unidireccional en la que se expone un contenido con muchos elementos. Uno podría preguntarse ¿tiene sentido hablar a niños de 2 años durante 30 minutos sin parar de tal forma que los niños solo escuchan y siguen al docente? Igual es fácil decir que eso no procede, pero ¿Qué es un buen cuentacuentos sino una clase magistral? Se puede ser un buen y un mal cuentacuentos. Y lo mismo puede ocurrir con otras edades. Un buen discurso que enganche con la realidad vital del oyente que introduzca en un mundo apasionante y que desvele un montón de posibilidades puede ser una opción entre otras muy valiosas. El problema no está tanto en la clase magistral, sino en llamar clase magistral a cosas que no lo son. Esta referencia a la clase magistral sirve para acabar como se empezó: la



clave está en el profesor, que con algo simple sabe hacer maravillas porque da cauce a que la interioridad de la persona se active.

No te cases con una metodología, pues cada una ofrece espacios distintos, hay que conocerlas bien para saber qué puede dar de sí cada metodología. Así, la riqueza de la oferta educativa favorecerá la riqueza de la expresión del alumno y el trabajo de lo expresado.

José Víctor Orón es director de *Acompañando el Crecimiento* y Asesor Educativo de la UFV.

europapress.es

Adolescentes ante el 8M: "En los colegios apenas se conoce el 8 de marzo, habría que hablar más de igualdad"

MADRID, 3 Mar. (EUROPA PRESS) - Mirella (16 años), Verónica (14 años) o Diana (13 años) son algunas de las adolescentes que han compartido con Europa Press cómo afrontan el 8 de marzo, Día de la Mujer. Ellas serán las futuras protagonistas del 8M aunque en la actualidad coinciden en reclamar más formación e información en las aulas en cuestiones de igualdad. "En los colegios apenas se habla del 8M", lamentan.

Mirella y Diana son hermanas. Residen y estudian en Santa Cruz de Tenerife, donde cursan 4º y 2º de la ESO, respectivamente. La mayor fue la ganadora de la 61ª edición del Concurso de Relato Corto de Coca-Cola en Canarias y se alzó con el tercer puesto nacional de la citada edición de un certamen que se ha convertido en uno de los estándares de la literatura juvenil española. A pesar de su pasión por las letras, Mirella reconoce a Europa Press que seguramente optará por cursar alguna carrera de Ciencias. Junto con su hermana, relata que tiene "muchos deberes" y "muchísimos exámenes", sobre todo "en épocas de globales", como a los que se enfrenta ahora. La joven se ha decantado por la opción de ciencias, "pero ciencias puras, no tecnológicas", precisa. "Y el año que viene para el Bachillerato, supongo que me quedaré en ciencias, pero aún no estoy segura", puntualiza.

Por su parte, Diana explica que aún tiene dos cursos por delante para poder elegir entre ciencias o letras, pero vaticina que se decantará también por ciencias. A pesar de su corta edad, tanto Mirella como Diana han vivido experiencias y comentarios en los que ha quedado patente la desigualdad existente entre hombres y mujeres. En este punto, recuerdan que, con motivo de los últimos Carnavales de Canarias, cada curso de su colegio tenía que elegir una temática para disfrazarse. "En mi clase acabamos yendo de personajes de ciencia ficción pero las primeras ideas no me gustaron porque era que los chicos fuesen de médico y las chicas de enfermera", lamenta Mirella. "Yo expresé mi opinión porque entiendo que hay muchísimas enfermeras mujeres, pero no tiene que ser una obligación que todos los hombres sean médicos. Por ejemplo, mi madre es médica y las madres de muchísimos amigos míos también son médicas. También se propuso ir de pilotos y azafatas, los chicos pilotos y las chicas azafatas. Pero al final no salió", comenta aliviada.

A modo de ejemplo, Diana también rememora que en clase "a los chicos se les dice que vayan a jugar al fútbol y a las chicas que ayuden a preparar la comida cuando hay que organizar alguna fiesta". En cualquier caso, ambas jóvenes destacan el papel que han tenido sus profesoras o su familia a la hora de ser educadas en igualdad y mencionan con orgullo a su "madre, sus tías o sus abuelas".

Por su parte, Verónica --que cursa 3º de la ESO en Madrid y de mayor quiere estudiar Diseño-- también ha vivido situaciones de desigualdad en clase. "En primero de la ESO había un profesor que siempre para hacer ejercicios sacaba a los chicos y nunca a ninguna chica", cuenta.

EL 8M, "FECHA IMPORTANTE"

Preguntadas por el 8 de marzo, para Mirella "es una fecha importante porque simboliza la lucha de lo que ha ocurrido durante muchísimos años y siglos para poder tener las oportunidades que las mujeres tienen ahora". "Ese día simboliza todo lo que ha tenido que pasar para llegar a donde estamos", razona. En cualquier caso, considera que "también hay muchísimas cosas que aún se tienen que solucionar y por eso el 8M representa que la lucha continúa y aún no ha acabado".

Del mismo modo se expresa Diana, quién insiste en la importancia de "recordar que hay cosas que cambiar". "No sólo es para celebrar lo que hemos conseguido, sino también para recordar a las mujeres que lucharon por todo lo que tenemos ahora", reitera la joven, que cree que esta fecha debería tener "un poco más de importancia, sobre todo entre la gente joven". "Yo, hasta el año pasado, no conocía esta fecha. Me la dijeron en clase porque tuve que hacer un trabajo y muchos de mis compañeros no la conocían", reconoce. En este punto, menciona a uno de sus maestros, "la primera persona" que le enseñó cosas sobre el feminismo, gracias a un trabajo sobre mujeres que habían influenciado en las matemáticas. "Fue la primera vez que oí hablar del 8 de marzo", revela.

Al respecto, su hermana Mirella cree que "habría que hacer más actividades para concienciar a la gente de todo lo que ha pasado y de lo que está pasando". "Porque en los colegios apenas se habla del 8 de marzo, solamente alguna asignatura y creo que, cuando se acercan estas fechas o el propio 8M, habría que hacer

alguna actividad que explique su importancia a las nuevas generaciones", reclama, afirmación que comparte su hermana.

En el caso de Verónica, explica que este año están haciendo en clase "una especie de graffiti". "Pero tampoco mucho más, estamos haciendo solo eso", subraya. Además, le gustaría que el 8 de marzo se siguiera celebrando en el futuro porque "es importante salir a manifestarse por los derechos de la mujer".

"SE DICE MÁS DE LO QUE SE HACE"

A juicio de Mirella, "habría que transmitir el mensaje de que las mujeres tendrían que tener las mismas oportunidades en todos los ámbitos", apostilla la joven, que lamenta que "muchas veces se dice más de lo que se hace". "Se dice: sí, vamos a apoyar a las mujeres, pero en el fondo no se está apoyando de verdad, y si miras los porcentajes de quienes hacen las carreras, por ejemplo, científicas, o de las personas que son conocidas por descubrimientos científicos o grandes actos, al final hay muchísimos más hombres que mujeres", advierte.

Por este motivo, pide dar "más importancia a las mujeres que también hacen cosas muy importantes", sin olvidar ofrecer "esa oportunidad a las mujeres y a las jóvenes para que puedan hacer lo que quieran sin tener que estar condicionadas". "Creo que para un futuro también se debería transmitir eso, sobre todo a las generaciones más jóvenes, tanto a mujeres como a los hombres", prosigue. Al respecto, Diana considera que se "debería enseñar más a la gente el valor como mujer y como persona individual, ser humano". "No eres simplemente una mujer, que eso está muy bien, sino que eres un ser humano individual y no debería haber tantas diferencias", concluye.

Noticias de Navarra

“Cada colegio debería plantearse la necesidad o no de hacer deberes fuera de horas lectivas”

Este especialista defiende que tanto las familias como los centros escolares deberían repensar su forma de plantearse los deberes escolares de los estudiantes

Idoia Alonso NTM. 03-03-24

El catedrático de Psicología Educativa de la Universidad de Oviedo, Juan Carlos Nuñez, es editor asociado de Psicothema, la revista en la que se acaba de publicar Parental homework involvement and students, un estudio que advierte de los riesgos de ayudar a los hijos e hijas a hacer los deberes. La investigación nació de la estrecha colaboración de Núñez con el profesor de la Mississippi State University, Jianzhong Xu, uno de los popes en este campo a nivel mundial. Según su autor, el informe ayuda a despejar la "confusión" existente entre la comunidad científica sobre si la implicación parental en los deberes es realmente positiva.

¿Cuáles son las principales conclusiones de la investigación?

—Al hablar de implicación parental no podemos reducirlo a si los padres y madres deben o no implicarse, hay que tener en cuenta que este constructo es multidimensional y, por tanto, las familias pueden implicarse de diferentes formas. De hecho, si no hacemos esta diferenciación, globalmente, los resultados indican que el efecto de la implicación parental sobre el rendimiento académico de los hijos era negativo: cuanto más se impliquen menor es el rendimiento académico. Esto nos llevaría a pensar que algo mal estamos haciendo cuando nos implicamos. O que en ningún caso estaría recomendado implicarse.

¡Vaya!, da qué pensar.

—Sin embargo, cuando atendemos a las diferentes formas de implicarse, se observa que la implicación es negativa o nula en todos los casos, tipos, excepto cuando se trata de una implicación cuyo objetivo es atender a fortalecer la autonomía del estudiante (apoyar las ideas de los estudiantes y ayudarles a llevarlas a cabo, atender a la motivación, la ansiedad, las emociones, etc.). No es relevante, o incluso contraproducente, cuando los padres intentan ayudar con los contenidos de los deberes (quizás porque entorpecen las estrategias de los profesores o porque los hacen los padres o madres), o cuando intentan ayudar solo controlando su conducta (ver si ha hecho los deberes).

¿Entonces?

—Lo importante es el tipo y la calidad de la ayuda, no la cantidad (en términos de tiempo). La implicación es positiva si su destino es ayudar con la gestión de los espacios, tiempos (que ayudarán a aprovechar mejor el tiempo necesario), la motivación, la actitud y las emociones derivadas de la implicación de los hijos en este tipo de tareas. No es positiva si se reduce a ayudar a hacer los deberes o a controlar si los llevan hechos al colegio.

¿Se observan diferencias en función la edad de los estudiantes?

—El impacto positivo solo es relevante cuando los estudiantes están empezando su escolaridad obligatoria: en Primaria. La implicación de los padres no parece estar relacionada con el rendimiento de los hijos en Secundaria o Bachiller. Quizás esto sea porque en la medida en que van creciendo van adquiriendo mayor autonomía y necesitan en menor medida la ayuda de los padres. Por el contrario, cuando son pequeños es cuando más necesitan nuestro apoyo dada su escasa madurez y autonomía.



¿Y hay diferencias por materias?

—En realidad no. En general, siempre se pensó que en asignaturas como matemáticas podría ser más relevante la implicación de los padres. Y no es así, en todas es igual de importante. Lo que importa es que, sea la materia que sea, la prescripción de deberes es una estrategia destinada a atender a la diversidad de necesidades.

¿Y por el sexo del progenitor?

—Se observó que lo comentado es especialmente nítido en el caso de la implicación de las madres y menos notorio en el caso de los padres. Nosotros lo hemos interpretado en el sentido de que las madres se implican en mayor medida en los deberes, para lo bueno o para lo malo. En ningún caso esto significa que la implicación de unos sea mejor que la de los otros.

¿En qué metemos la pata?

—El problema es que la conducta de los padres posiblemente es una consecuencia de la conducta de los hijos. Es posible que los hijos que van bien en el colegio demuestren conductas de autonomía y, por tanto, los padres apoyan esa autonomía (por ejemplo, no interfiriendo). Y cuando los hijos van mal, es posible que lo que hagan sea intentar controlar, presionar, etc., a los hijos para que hagan los deberes (el problema es que igual no lo harán mejor porque tienen dificultades y la presión y control de los padres no va a mejorar la situación).

¿Hay manera de corregir esos errores?

—Lo que tenemos que hacer es implementar investigaciones de intervención para enseñar a los padres a ayudar a la autonomía de los hijos, a motivarles, a lidiar con el estrés y ansiedad, etc., desde pequeños para que no sea necesario el control. Esto sería una gran estrategia para vincular familias y escuela.

Entonces, ¿hay que mandar deberes escolares?

—La respuesta debe ser sí, pues los datos de que se dispone procedentes de la investigación así lo indican. Cuando los deberes escolares están conectados a los objetivos específicos de aprendizaje importantes y son en una cantidad y calidad razonable, y cuando existe una retroalimentación significativa, y en el momento oportuno. Los deberes escolares puede ser una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje y el desarrollo personal del estudiante. Además, a cualquier edad, siempre es mejor hacer deberes que no hacerlos, aunque la cantidad dependerá de la edad del niño. Pero... más (tiempo) no siempre es mejor. La clave está en aprovechar el tiempo que se dedica y en hacer ver al alumnado la utilidad de los mismos. Los deberes deben percibirse como “un esfuerzo extra que valga la pena”.

¿Se prescriben muchos deberes?

—Es posible. En el último informe de la OCDE, España se encuentra entre los países que más deberes llevan los niños para casa. En concreto, se estima que a la semana tienen una 6 o 7 horas de tareas, a pesar de que la cantidad de deberes prescritos ha descendido en los últimos 15 años. Hay países, como Finlandia o Corea, que no prescriben más allá de 3 horas semanales, pero también hay otros países que prescriben unas 9 horas semanales (como Italia) o 10 (como Rusia).

¿Los colegios actúan bien?

—Los deberes escolares deberían tratarse como un asunto más a nivel de centro. En el Proyecto Educativo de Centro debe plasmarse la necesidad o no de realizar deberes fuera de las horas lectivas, la naturaleza de los mismos, extensión, tipo, duración, etc. Los deberes, para ser efectivos, y no convertirse en un problema para la salud de la comunidad educativa, han de organizarse de modo que haya una línea de trabajo común y el profesorado pueda asignarlos y evaluarlos de acuerdo con unas directrices que les orienten. Se debería consensuar cuándo asignarlos, intentando en primer lugar evitar la coincidencia de muchas tareas en un mismo día.

EL PAIS **OPINIÓN**

Educación inclusiva, equitativa y de calidad

El nivel de aprendizajes y el nivel socioeconómico tienen una estrecha relación y en la gran mayoría de las veces los damnificados son aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad

MICHELLE BACHELET. 03 MAR. 2024

En la cumbre mundial sobre Desarrollo Sostenible (2015), los estados miembros de la ONU y más de 150 líderes mundiales aprobaron formalmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En esa agenda es innegable la prioridad de la educación para impulsar con fuerza a nuestras sociedades.

Estamos a pocos años de cumplirse el plazo para alcanzar ese conjunto de objetivos globales y, a pesar del esfuerzo de países, de gobiernos y de millones de personas en el mundo, el balance muchas veces es desalentador.

En efecto, entre esos objetivos trazados hace nueve años, se encuentra el de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, además, se establecía la meta de promover de que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, de manera gratuita, equitativa y de calidad produciendo resultados escolares pertinentes y eficaces.

La educación en general, pero sobre todo la educación pública en particular, juega el rol de permitir superar, a través de trayectorias de vida integrales, las desigualdades iniciales.

El ejercicio de nuestros derechos y de nuestras libertades no es efectivo sin el acceso de una educación pública de calidad para cada niño y niña de nuestro país y del mundo.

Un golpe muy duro a la posibilidad de cumplir con ese objetivo lo propinó la pandemia que obligó a cerrar escuelas, a suspender clases y a retroceder en los resultados de aprendizaje casi de manera global. Al respecto, recomiendo revisar la encuesta del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, aplicada en 2022 a alumnos de 15 años en las áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales en 81 países y que es la primera evaluación internacional post pandemia, lo que permite evaluar su impacto en el sistema educativo a nivel global.

Los resultados son desalentadores: en promedio, la evaluación PISA registró una caída sin precedentes en el desempeño en todos los países de la OCDE. En comparación con 2018, el rendimiento cayó 10 puntos en lectura y casi 15 puntos en matemáticas. El fuerte descenso en el rendimiento en matemáticas es tres veces mayor que cualquier cambio anterior.

También llama la atención que PISA mostró que el uso moderado de dispositivos digitales en la escuela se asocia con un mayor rendimiento, pero esto depende de que la tecnología se utilice para apoyar el aprendizaje y no que sea un instrumento para distraerlo. En promedio en los países de la OCDE, los estudiantes que pasan hasta una hora al día en dispositivos digitales para su ocio obtuvieron 49 puntos más en matemáticas que los estudiantes que pasaban entre cinco y siete horas al día.

Evaluaciones como éstas reflejan las brechas entre países, pero también entre nuestras sociedades. El nivel de aprendizajes y el nivel socioeconómico tienen una estrecha relación y en la gran mayoría de las veces los damnificados son aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

A pesar de ello soy optimista. Estoy segura de que en los próximos años seremos capaces de enfrentar adecuadamente estos desafíos y que estudiantes, docentes, familias, comunidades y gobiernos encontraremos las capacidades para sobreponernos y para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, así como superar las brechas educativas y tecnológicas que tensionan nuestras posibilidades de futuro.

Nuestros líderes tienen el desafío de —en base a la evidencia— asumir el reto que tenemos y formular o reformular políticas para garantizar sistemas educativos públicos eficientes, equitativos gratuitos y de calidad que respondan a las necesidades de nuestras sociedades y que disminuyan esas brechas.

En estas semanas ha comenzado el calendario escolar 2024 en nuestro hemisferio y el próximo martes 5 comienzan las clases en mi país. Estoy segura de que, tanto usted, como yo, cuando veamos las calles y las plazas de nuestros países poblarse con niñas, jóvenes y adolescentes que comienzan a construir sus destinos, sienten la esperanza contenida en esas vidas y, al mismo tiempo, se plantean si hemos hecho o si estamos haciendo lo suficiente para que esas trayectorias vitales se impulsen con fuerza hacia el futuro.

Michelle Bachelet es expresidenta de Chile

EL DEBATE

Los docentes reclaman apoyo institucional para atender las necesidades de salud mental de los alumnos

La Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid ha emitido un comunicado pidiendo más recursos en los centros docentes

Sandra Ordóñez. 04/03/2024

Piden más apoyo institucional para salud mental en los centros educativos. La Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid ha emitido un comunicado reclamando más recursos con los que atender adecuadamente las necesidades de salud mental de los alumnos y profesorado.

«En vista de la importancia creciente de los problemas emocionales y de la salud mental en el entorno escolar y conscientes de nuestra responsabilidad como institución educativa, queremos poner de manifiesto la *necesidad imperiosa de garantizar entornos seguros* y de apoyar a todos nuestros estudiantes y para el profesorado», indican.

Argumentan que en los últimos tiempos, la complejidad de las necesidades de los alumnos ha aumentado y que la salud mental se ha convertido en un aspecto primordial que requiere una atención específica y especializada. Por ello, aseguran, «es fundamental que podamos brindar el apoyo necesario a aquellos



estudiantes que enfrentan desafíos particulares en su salud mental, sin descuidar la seguridad de todos y nuestra labor educativa con el resto de la comunidad estudiantil. Como docentes, estamos comprometidos con el desarrollo integral de nuestros alumnos, y esto incluye su bienestar emocional y psicológico».

Los docentes concluyen en su comunicado que para poder ayudar «es esencial que los centros educativos cuenten con los recursos necesarios para prevenir, identificar y abordar adecuadamente las situaciones relacionadas con la salud mental, pero estos recursos superan la capacidad de las plantillas actuales, tanto por número de profesionales como por formación de los mismos, ambos del todo insuficientes para afrontar los problemas emergentes relacionados con la salud mental».

Manifiestan que «los protocolos existentes, con frecuencia, no resultan eficaces. En ocasiones, burocratizan la labor de los centros docentes y retrasan la actuación inmediata». Así, consideran que «es fundamental revisar y ajustar estos protocolos para garantizar una respuesta ágil y efectiva ante las emergencias relacionadas con la salud mental».

Por ello demandan una mayor disponibilidad de plazas en centros educativos terapéuticos, así como una mejor coordinación entre estos centros, los profesionales de la salud y los centros docentes.

Asimismo, «es imperativo que se asignen recursos específicos para que los centros docentes puedan contar con profesionales capacitados del ámbito sanitario que asuman funciones específicas relacionadas con la salud mental. Esto incluye no solo la detección y el apoyo inicial, sino también la derivación adecuada a servicios especializados cuando sea necesario», solicitan.



Euskadi ayuda a estudiantes ‘sin papeles’ a hacer las prácticas sin cotizar para lograr el título de FP

El Departamento de Educación permitirá que realicen la formación práctica en su centro porque sin permiso de residencia no pueden ser dados de alta como exige el Real Decreto 2/2023

Idoia Alonso NTM. Bilbao 04-03-24

El Departamento de Educación del Gobierno vasco ha allanado el camino para que más de mil estudiantes migrantes *sin papeles* que cursan este año segundo de Formación Profesional puedan obtener su título. Según ha podido saber este periódico, el Gabinete que dirige Jokin Bildarratz ha encontrado un vericuerdo legal que permite mitigar los efectos indeseados del decreto que entró en vigor el pasado 1 de enero, por el cual todo el alumnado que realice prácticas formativas o prácticas académicas externas incluidas en programas de formación deberá ser dado de alta en la Seguridad Social.

El espíritu de la norma incluida en la Reforma de las Pensiones, impulsada por José Luis Escrivá en su etapa de ministro de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, pretendía poner coto a la precariedad de los becarios y los abusos de las empresas. Sin embargo, el Real-Decreto 2/2023 ha provocado serios problemas a cientos de estudiantes en situación administrativa irregular, parte de ellos tutelados por las tres diputaciones. La razón que el legislador no contempló en su reforma es, en realidad, muy simple. Si una persona carece de residencia legal, las empresas y entidades formadoras no la pueden dar de alta en la Seguridad Social para poder hacer las prácticas obligatorias que dan acceso al título. Hasta ahora, no habría ningún problema.

PRÁCTICAS EN EL CENTRO FORMATIVO

La solución del Departamento de Educación a este obstáculo administrativo son las prácticas en el centro formativo con plena cobertura en lo dispuesto en el Real Decreto 659/2023 por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Para ello, los centros deberán disponer de aulas donde se simule un entorno laboral, donde realizar tareas propias del puesto de trabajo u ocupación relacionadas con el ciclo del que se trate.

Los alumnos de FP que aún no tengan el NIE (Número de Identidad de Extranjero) podrán realizar el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en el centro en el que cursan su Grado Inicial, Medio o Superior. Si el alumno supera con éxito este periodo, que suele durar el 25% del tiempo total del ciclo, Educación lo convalidará. De este modo, estos jóvenes podrán obtener el título para dar el salto al mercado laboral o seguir estudiando, que es una de las vías para conseguir la residencia.

Una de las novedades del decreto de la Ordenación de FP prevé la concesión de un permiso de residencia temporal a los extranjeros en situación irregular que quieran matricularse en estos estudios. Además, el arraigo por formación es una figura de reciente creación incluida en el Real Decreto 629/2022 que permite conseguir un permiso de residencia legal válido por un periodo de 12 meses a aquellas personas migrantes que lleven 2 años en el Estado y quieran obtener una formación que les ayude a insertarse laboralmente.

Es una medida interesante porque agiliza la incorporación de las personas extranjeras al mercado laboral y permite cubrir puestos para los que existe falta de mano de obra. Además, posteriormente les permite trabajar

si consiguen un contrato de trabajo. Lejos de querer provocar un *efecto llamada*, lo que pretendería Educación con esta salida es poner fin al limbo legal en el que se hallaba un colectivo ciertamente vulnerable, atendiendo el compromiso del Gobierno vasco con la garantía de los derechos básicos –salud, educación, ingresos mínimos– de toda la gente que vive en Euskadi, tenga esta papeles o no.

MEDIDAS EXCEPCIONALES EN LANBIDE

Las prácticas en el centro formativo ideadas por Educación se unen a las medidas excepcionales aprobadas por Lanbide en el ámbito que de su competencia, las prácticas en centro de trabajo vinculada a los certificados de profesionalidad financiados por este organismo autónomo, en las que también se exige la residencia para ser dado de alta. Esta situación afecta en estos momentos a 1.224 personas y 52 centros, una cifra que se podría ampliar a lo largo de 2024 en función de las convocatorias realizadas.

En este contexto, la viceconsejera Idoia Mendiola señaló que entrada en vigor de la exigencia de cotización de prácticas no remuneradas es “una medida muy positiva que se convertía en un perjuicio para estas personas en situación irregular, tanto en el derecho a la inclusión laboral como en el derecho fundamental a la educación”. Y, además, se había producido un efecto sobrevenido en los centros que habían accedido a la financiación con la condición de realizar un módulo de prácticas en centros de trabajo, algo que les resultaba imposible de cumplir con la nueva exigencia legal.

Por derivada, las empresas que buscan perfiles nuevos se veían perjudicadas en sus perspectivas de contratación. Tras una primera circular provisional y preventiva de Lanbide, para que esos centros no adoptaran medidas que pudieran tener dudas de legalidad, se ha aprobado nueva Instrucción en la que se recogen varias medidas excepcionales. Como medida general, se ampliará el plazo para hacer las prácticas cuando los migrantes hayan iniciado el trámite de autorización de residencia o su prórroga o cualquier otro proceso de permiso que le permita residir legalmente y puedan completar su regularización en ese plazo accediendo a las prácticas en las empresas con alta en la Seguridad Social.

EL PAÍS

Ellas son más sedentarias desde el instituto: estas son las barreras que encuentran las adolescentes y lo que las lleva a decantarse por pasear

Solo el 23% de las chicas de secundaria alcanza el nivel de actividad física recomendado por la OMS, frente al 49% de los chicos

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid - 04 MAR 2024

La Organización Mundial de la Salud recomienda que desde los cinco hasta los 18 años los menores dediquen un promedio de 60 minutos al día a realizar actividad física “moderada” o “intensa” para mejorar su salud y su rendimiento académico. Lejos de esa pauta, solo el 23% de las alumnas de secundaria alcanza ese nivel de actividad física (frente al 49% de los chicos). El 20,6% de ellas no hace ninguna actividad deportiva al margen de la asignatura de educación física (en el caso de los chicos, son el 9,2%), y para evitar el sedentarismo, el 40% de las adolescentes pasean, según el informe *Actividades físicas y deportivas para las adolescentes: necesidad, barreras y recomendaciones*, publicado recientemente por el Grupo de Investigación Psicosocial en el Deporte del INEF de la Universidad Politécnica de Madrid.

“Las mujeres son más inactivas que los hombres y la adolescencia es un momento crucial en la consolidación del hábito”, señala la investigadora principal del trabajo, María Martín, que critica que la última encuesta de hábitos deportivos en la población escolar española es de 2011, cuando ya se evidenció el descenso en la práctica de actividad física desde los 12 años, así como un mayor abandono por parte de las chicas. “Incorporar la perspectiva de género permite responder a preguntas como por qué a ellas les resulta más difícil practicarlos”, sostiene Martín.

El trabajo, realizado a partir de una encuesta a 3.578 escolares de entre 12 y 16 años, señala como una de las principales causas de esa falta de ejercicio por parte de las chicas la existencia de “importantes” desigualdades de género en el uso de los espacios, de forma que los varones ocupan mayoritariamente los lugares urbanos (un 40% de ellos asegura que los usa para practicar deporte frente a un 27% de ellas) y los patios de los centros educativos (29% de ellos y 6% de ellas). Los lugares más utilizados por las chicas para practicar actividad física son los centros privados (31,4%), seguidos de los polideportivos municipales (25,8%). Martín pone como ejemplo de espacio urbano el tipo de mobiliario público como el que se destina a la calistenia “es alto y está diseñado para chicos”.

“En los patios escolares es donde aparecen las mayores brechas de género, sobre todo en el inicio de la secundaria, y esto sucede porque hemos heredado la idea de que los chicos necesitan más movimiento, es una creencia que sigue vigente”, indica María Martín, directora del Grupo de Investigación Psicosocial en el Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid. Otro de los apartados del informe plantea soluciones para dar un giro a esa realidad, por ejemplo, los llamados patios rotatorios, donde se diseñan tres zonas: una muy activa para quien quiera practicar deporte (siempre evitando las etiquetas de las canchas contempladas para un determinado deporte y abiertas a cualquier actividad); otra para un juego más tranquilo y protegida de



impactos, y una tercera más naturalizada, con sombras. “Sabemos, por el estudio, que la escalada activa a las adolescentes, habilitar zonas de ese tipo es una buena iniciativa”, añade la coautora del trabajo, en el que también han participado el Consejo Colef y la Fundación Mapfre.

Paz Muñoz-Baroja Acaso, estudiante madrileña del bachillerato artístico, cree que hay “muchísima masculinización” en el deporte. Cuenta que en la ESO nunca obtuvo más de un cinco o un seis en la asignatura de educación física porque no le apetecía practicar ningún deporte, porque los “tíos se ponían como locos”, “no se cortaban si te tocaba algún pelotazo en la cara”, lo “dominaban y ocupaban todo”, y eso le quitaba las ganas. En cambio, ahora, en bachillerato, solo hay tres chicos en su clase y la experiencia no tiene nada que ver. “Ya no siento esa opresión, ese soy mejor que tú, ahora me lo paso muy bien”. A Paz, de 16 años, le sorprende que en la hora del recreo le siga pasando lo mismo que cuando era pequeña: “se ponen a jugar al fútbol y tienes que estar pendiente para no llevarte un balonazo, ¿Por qué se sienten con el derecho de acapararlo todo? Su vida es como una competición”. Lejos de los deportes con pelota, a ella le gusta bucear, nadar o escalar.

Sobre la competitividad, el estudio señala que el 61% de los chicos en secundaria realiza semanalmente una práctica físico-deportiva vinculada al deporte de competición, un 36% en el caso de las chicas. Socializar con amigas es lo verdaderamente significativo para las encuestadas en su tiempo de ocio, tanto para las que practican deporte como para las que no. “Las relaciones con las amigas son muy importantes. Si en ese contexto de amistades está el deporte, fenomenal, pero si no, lo pierden”, indica Mónica Aznar, vicepresidenta del Consejo Colef y otra de las autoras del trabajo.

Sobre las barreras, ambos sexos reportaron que las principales son la falta de tiempo, los deberes y las tareas del hogar, aunque ellas señalaron mayor dificultad para conciliar rendimiento académico con práctica físico-deportiva.

Falta de oferta

Un 74% de las chicas encuestadas aseguraron que les gustaría practicar algún deporte, aunque señalaron una falta de oferta de actividades físicas enfocada a sus preferencias, así como un déficit de lugares o amigas con quienes practicarlo. Por ello, lo que más hacen es pasear (40%), seguido del baile (15%), ambas actividades al margen del sistema deportivo. Un 8,8% indicaron que juegan al baloncesto, un 8,6% al voleibol y un 7,3% al fútbol (en el caso de los chicos, un 48,2%).

Además, las dificultades más señaladas por ellas fueron la vergüenza y la baja autoconfianza para practicar actividades físicas del deporte (14,7%), e incluso miedo en situaciones de alta exposición, como competiciones o deportes que conllevan riesgo de hacerse daño físico (9,5%), junto a la intimidación al interactuar con otras personas, así como escasez de iguales o mayoría de género masculino, o conductas poco acogedoras o amigables —mencionaron casos de maltrato y exclusión e incluso bullying—.

La experta María Martín considera que ofertar programas de iniciación al *running*, patinaje, trepa o actividades acuáticas acompañadas de profesionales que faciliten la práctica autónoma posterior sería una buena medida para atraer a más chicas. “Mayores niveles de inactividad física o sedentarismo se asocian con mayor adiposidad, peor salud cardiometabólica, comportamiento, conductas prosociales y menor duración del sueño, por lo que sería necesario que se impulse la prescripción de actividad y ejercicio físico en la revisión sanitaria de los 12 años”, apunta.

europapress.es

La Seguridad Social lanzará en los próximos días una web para informar a los becarios sobre la cotización de sus prácticas

Cerca de 200.000 becarios se han dado de alta en la Seguridad Social en 2024

MADRID, 4 Mar. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones inaugurará en los próximos días un espacio web dentro de su página para ofrecer “toda la información y toda la garantía” sobre la cotización a la Seguridad Social de las prácticas laborales de los estudiantes.

Así lo ha anunciado este lunes el secretario de Estado de Seguridad Social y Pensiones, Borja Suárez, durante la presentación de los datos de paro registrado y de afiliación a la Seguridad Social correspondientes al mes de febrero.

El secretario de Estado ha destacado que, con el lanzamiento de este espacio web, el Ministerio quiere transmitir “un mensaje de tranquilidad” a los estudiantes que tienen dudas sobre la cotización de sus prácticas.

En este contexto, ha incidido en que han trabajado y siguen trabajando “intensamente” con las universidades, a través de la Crue y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, para resolver las cuestiones planteadas respecto a la cotización de los becarios. Para ello, han constituido un grupo de trabajo con las universidades donde “se van analizando las situaciones que se producen”. “En realidad, la casuística en este caso es casi infinita y hay muchas cuestiones que hay que ir resolviendo. Para eso, desde la Seguridad Social,

la Tesorería General de la Seguridad Social y la Dirección General de Ordenación, se han ido emitiendo unos criterios interpretativos", ha apostillado.

Suárez ha asegurado que hay "cerca de 200.000 estudiantes que se han dado de alta en algún momento" desde que comenzó el año y ha reconocido que, sobre este asunto, "ha habido dificultades propias de la puesta en marcha".

No obstante, ha recalcado que el sistema "está muy engrasado", por lo que prevé que "en las próximas semanas el ritmo de crecimiento del número de estudiantes dados de alta va a ser mucho más intenso". "Es una medida extraordinariamente positiva por el mensaje que transmite a los jóvenes de la importancia de parte de la Seguridad Social y por la relevancia que esto atribuye a la formalidad en el desarrollo de una actividad, en este caso, previa al mercado de trabajo", ha concluido el secretario de Estado.

EL DEBATE

Las niñas muestran mayor ansiedad por las Matemáticas que los niños desde 4º de Primaria

Estas disparidades desde una edad temprana pueden tener repercusiones en la elección de carreras profesionales en el futuro

El Debate. 05/03/2024

En España, las diferencias de género en la experiencia emocional relacionada con las Matemáticas se hacen evidentes desde el cuarto grado de Primaria, donde las niñas tienden a tener una percepción de sí mismas más baja, mayor ansiedad matemática y niveles de disfrute más bajos en comparación con los niños. Este fenómeno se destaca en el estudio «Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral», realizado por Esade, que analiza datos de informes como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) o el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS).

Las investigaciones asociadas con el TIMSS ofrecen una visión detallada de esta disparidad de género desde una edad temprana. Se encontró que las niñas tienen menos probabilidades que los niños de sentirse positivas hacia las Matemáticas, con una probabilidad un 9 % menor de considerarse buenas en la materia y de tener un aprendizaje rápido. Además, muestran menos afecto por las Matemáticas, con una probabilidad un 15 % menor de considerarlas su materia preferida, así como una probabilidad un 8,7 % y 7,9 % menor de disfrutar y gustarles aprenderlas, respectivamente.

A pesar de que a los quince años las chicas demuestran un esfuerzo mayor que los chicos para comprender las Matemáticas, la brecha de género en la percepción de sí mismas y su afecto por esta disciplina persiste. Esta brecha se amplifica en áreas como la preocupación por la dificultad y las calificaciones en Matemáticas, así como en el nerviosismo al enfrentarse a problemas matemáticos, siendo mayor para las niñas en ambos casos. Es importante destacar que, aunque la brecha en los resultados matemáticos ha disminuido en la última década, en la ansiedad matemática ha aumentado significativamente.

El estudio también revela que una percepción positiva de la capacidad en Matemáticas y el afecto por ellas están positivamente relacionadas con el rendimiento académico. Sin embargo, la ansiedad matemática disminuye la calificación media, aunque esta relación ha disminuido en la última década.

Aunque se observan diferencias de género en estas variables, en algunos casos son menores e incluso irrelevantes. Por ejemplo, tener una mejor autopercepción en Matemáticas se asocia con un aumento de la calificación, siendo similar para ambos géneros. Sin embargo, sentir ansiedad hacia las Matemáticas se relaciona con una reducción de la calificación, aunque esta disminución ha sido menor en las últimas décadas.

Estas disparidades desde una edad temprana pueden tener repercusiones en la elección de carreras profesionales en el futuro. Las niñas muestran una probabilidad menor de aspirar a profesiones STEM a los treinta años en comparación con los niños, una brecha que persiste independientemente del nivel de rendimiento.

En etapas posteriores, como el Bachillerato y la universidad, las disparidades de género en las ramas científico-técnicas persisten, a pesar de que las chicas superan a los chicos en la finalización de los estudios. En la Formación Profesional, la brecha es aún más profunda, con una presencia significativamente menor de mujeres en ámbitos STEM en comparación con los hombres.

A pesar de estos desafíos, se observa un aumento constante en la participación de mujeres en ocupaciones STEM en los últimos años, especialmente entre los más jóvenes. Este progreso sugiere la importancia de abordar estas brechas desde una edad temprana para fomentar una mayor inclusión de mujeres en carreras STEM en el futuro.

Google España lanza un curso de IA generativa para reducir la brecha de género

El curso ofrece 50 plazas a mujeres. Las inscripciones estarán abiertas entre el 5 y el 22 de marzo

Pilar Enériz. Barcelona 05 MAR 2024

Solo el 22 % de quienes trabajan en Inteligencia Artificial en España son mujeres. Así lo indica el informe "Mujeres en IA 2021", de Fundación Telefónica, que pone en relieve la oportunidad para perfiles femeninos en un ámbito en crecimiento, ya que la representación equitativa de géneros en el desarrollo y aplicación de la IA es esencial para evitar sesgos en el desarrollo de esta tecnología.

En este escenario, Google España lanza el curso 'Más Mujeres en IA' para formar a 50 mujeres en las bases de la Inteligencia Artificial generativa. Esta iniciativa es parte del objetivo de la compañía para contribuir a cerrar la brecha de género en carreras STEM e IA y de contar con equipos diversos, capaces de desarrollar productos y servicios para todas las personas.

Conchita Díaz, responsable de formación en IA de Google Cloud EMEA, estará al frente de esta iniciativa y será la responsable de formar desde cero en IA generativa a un grupo de mujeres previamente seleccionadas a través de su aplicación al curso. Díaz tiene una amplia trayectoria en formación en el sector y en Inteligencia Artificial, siendo además la única mujer en el mundo con seis certificaciones de nivel experto de Cisco activas y ponente en numerosos congresos relacionados con la IA, además de profesora en diversas universidades europeas como Oxford o IE.

Datos del curso

La formación tendrá del 26 de abril al 21 de junio, los viernes de 15 a 20 horas durante 8 semanas, (el 3 de mayo no se impartirá el curso). Se trata de una combinación de conferencias y sesiones prácticas, en las que cada alumna desarrollará su propia aplicación de IA generativa.

La apertura de registro para ser parte del programa se cerrará el día 22 de este mismo mes de marzo. Google abrió este martes día 5 el plazo de inscripción para el nuevo curso en España

EL PAIS

Del pupitre al puesto de trabajo: así van alejando las matemáticas a las niñas de mejores empleos

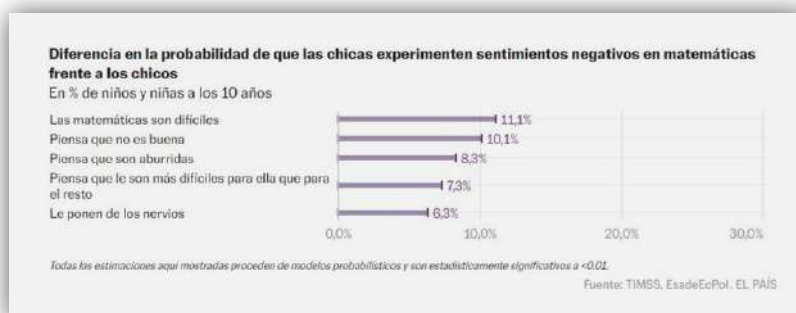
Una investigación de EsadeEcPol analiza cómo la segregación de género en los estudios, que comienza en la educación básica, determina la brecha laboral y salarial que sufren las mujeres

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 05 MAR 2024

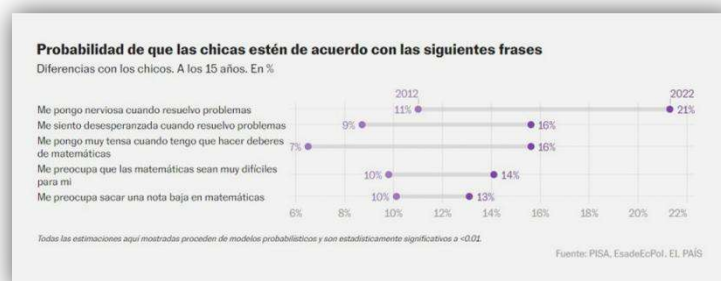
La desigualdad que sufren las mujeres tiene raíces muy profundas. Un estudio publicado este martes por EsadeEcPol plantea un novedoso análisis que toma como eje las matemáticas. La investigación, como en un viaje, comienza en la enseñanza primaria, con el desapego que buena parte de las niñas, en una proporción claramente superior a la de sus compañeros, empiezan a manifestar hacia la asignatura. Prosigue por la educación básica, una etapa en que el sentimiento se ahonda y cristaliza en la elección de ramas formativas postobligatorias que muy mayoritariamente evitan tanto la asignatura como sus derivadas, que el informe engloba en el acrónimo anglosajón STEM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Y desemboca en el mercado laboral, donde las mujeres alcanzan una representación muy baja en el conjunto de empleos vinculados a dichas disciplinas, apenas uno de cada cuatro, pese a que la brecha salarial respecto a los hombres y otros factores que lastran sus carreras profesionales, como las jornadas reducidas no deseadas, resultan significativamente inferiores en ese sector.

El informe, titulado *Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral*, elaborado por Lucía Cobreros, Jorge Galindo y Teresa Raigada, cita más de 70 investigaciones en torno al asunto publicadas en los últimos años y presenta también indicadores propios para mostrar las dimensiones del problema. Alumnos y alumnas muestran desde primaria un diferente rendimiento en matemáticas a favor de los primeros en las evaluaciones internacionales, tanto en España como en el promedio de la OCDE (en lectura son las chicas las que sacan ventaja a sus compañeros, en mayor medida todavía). Los autores exponen que aquella diferencia ha sido explicada por los investigadores a lo largo del tiempo a través de dos teorías principales: la que lo atribuye a diferencias biológicas, y la que lo atribuye a diferencias socioculturales. El estudio de Esade asume la segunda postura que cuenta, asegura, con mayor "apoyo científico". Y, además de analizar los datos, propone cambios en la formación del profesorado, los contenidos y la manera de explicarlos. La idea es

contrarrestar los estereotipos de género a los que las alumnas se ven expuestas desde pequeñas, tanto en su hogar como en la escuela, donde algunos de los docentes tienen “sesgos” que los llevan a “asociar características masculinas con las ciencias y femeninas con áreas como las humanidades”.



Hasta los cinco años no existe diferencia en las “expectativas de brillantez” entre chicas y chicos, según estudios llevados a cabo en distintos países. A los seis, sin embargo, coincidiendo con el primer curso de educación primaria, “tanto los niños como las niñas categorizan a los niños como las personas ‘realmente inteligentes’”, y comienzan a manifestar “tanto de forma implícita como explícita que las matemáticas son ‘cosa de chicos’”. En la evaluación internacional TIMSS, que evalúa a estudiantes de 10 años, las niñas españolas obtienen 14,6 puntos menos que los niños, lo que convierte a España en el tercer país de la UE con mayor diferencia (por detrás de Chipre y Portugal). Vivir en países más igualitarios parece contribuir a reducir la brecha, mientras que hacerlo en países donde los roles de género están muy marcados los amplía, según las evidencias disponibles. Mientras que otro estudio sugiere que estudiar en clases con mayor porcentaje de alumnas podría mejorar su rendimiento en las disciplinas STEM. Este trabajo, publicado en 2023, utilizó datos de Grecia, donde el alumnado de secundaria es asignado aleatoriamente a las aulas, lo que puede dar lugar a desproporciones significativas de género.



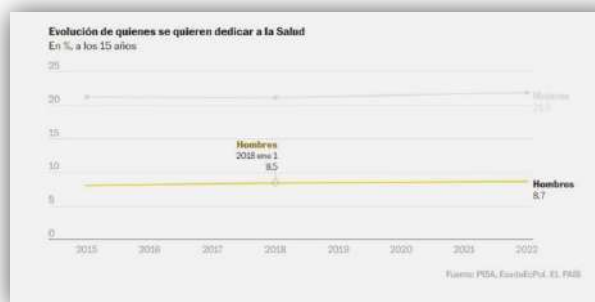
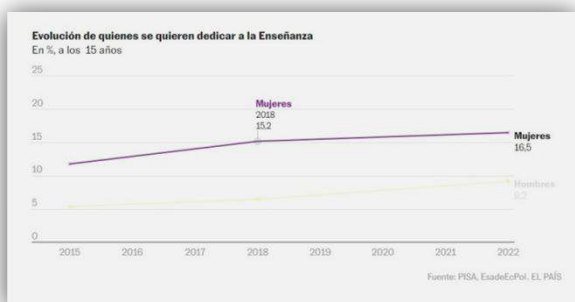
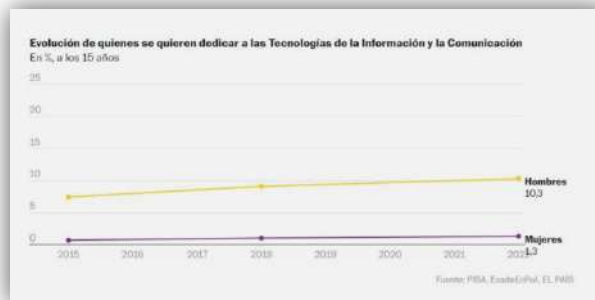
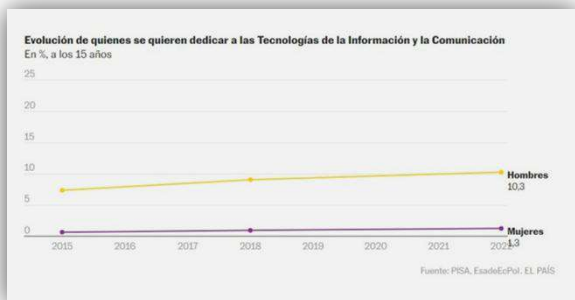
Las niñas experimentan más ansiedad ante las matemáticas —un estudio lo detecta tan pronto como a los siete años—. Y solo en ellas, además, los nervios se relacionan con una bajada del rendimiento en la materia. A los 16 años, las chicas españolas obtienen 10,1 puntos menos en matemáticas en los exámenes del informe PISA (en lectura, las alumnas aventajan en 25,3 puntos a sus compañeros). La diferencia, que está en línea con el promedio de la Unión Europea, se ha reducido en 6,4 puntos entre 2012 y 2022. Pero el malestar que la asignatura genera en las adolescentes se ha disparado en el mismo periodo; el porcentaje de chicas que afirman que se ponen nerviosas al resolver problemas matemáticos ha pasado del 11% al 21,3%.

Cinco investigaciones publicadas desde 2018 respaldan la impresión común de que lo que niñas y niños dicen querer ser de mayores acaba teniendo influencia en lo que acaban siendo. Lo que hace más importante contrarrestar los estereotipos de género que las rodean desde pequeñas. Las chicas tienden a apoyar más los valores comunitarios y menos los individuales, y expresan una “preferencia relativamente más alta” hacia “la familia frente a la carrera” profesional. Y las adolescentes con una visión “tradicional de la feminidad” y los “roles de trabajo” tienen menos probabilidades de seguir de adultas “carreras relacionadas con ciencias físicas, matemáticas, ingeniería y tecnología”, según una investigación que siguió durante años a las mismas personas en EE UU.

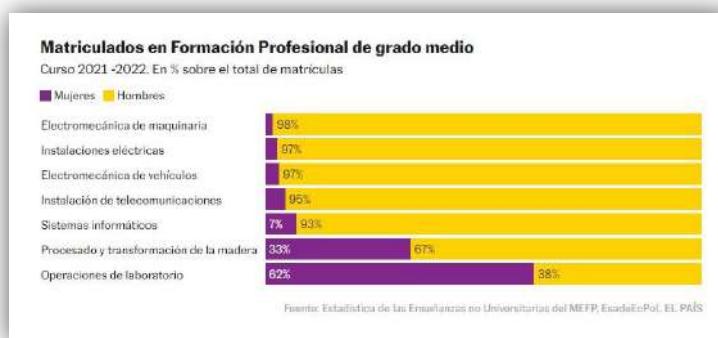
A los 15 años, solo el 1,3% de las adolescentes españolas de 15 años quieren dedicarse a las tecnologías de la información (frente al 10,3% de los chicos), y un 9,8% a la ingeniería, la física, la química, las matemáticas o la biología (frente al 17,5% de los alumnos), según el informe PISA. El 21,9% de las estudiantes quiere dedicarse, en cambio, a trabajos relacionados con la salud (frente al 8,7% de los chicos). Ello se materializa en el Bachillerato, donde en 2021 ellas representaban el 76% en la rama de artes, el 64% en humanidades, el



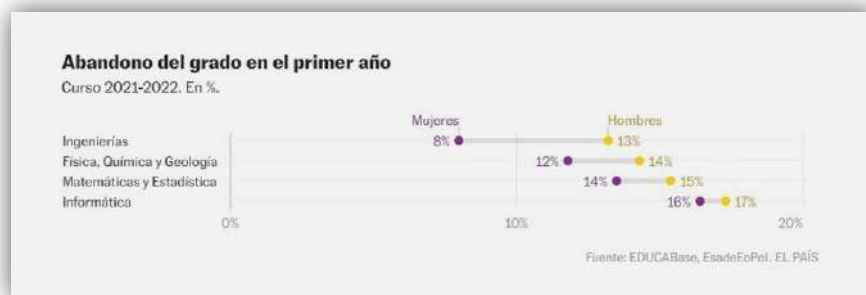
54% en ciencias sociales, y el 48% en ciencias. En la Selectividad, las alumnas se examinan menos de la mitad que sus compañeros de Física y Dibujo técnico.



Uno de los elementos que, según apuntan los autores del informe de Esade, contribuye a que las chicas se alejen más de las matemáticas y del resto de las disciplinas asociadas a ellas que los chicos sería la diferente tendencia a competir. Dos investigaciones citadas en el informe señalan que “el alumnado con una mayor propensión a la competición, independientemente de las calificaciones, tiene una mayor probabilidad de elegir una especialización en matemáticas, siendo los chicos más propensos a competir”. Cuando la habilidad en matemáticas no se mide en un momento concreto, por ejemplo en un único examen, sino en todo el trabajo hecho a lo largo del curso, las diferencias de rendimiento se difuminan o incluso obtienen mejor resultados las chicas. De ahí que uno de los trabajos concluya que “ciertos resultados de exámenes de matemáticas podrían estar exagerando la ventaja de los hombres sobre las mujeres”.



La segregación educativa más radical en España se da en la FP, donde solo un 7% de las alumnas se gradúan en titulaciones en STEM, frente a un 52% de los estudiantes varones. En la universidad, las mujeres representan el 14% en informática, el 27% en las carreras de ciencias, el 37% en las de matemáticas y estadística, el 73% en salud y servicios sociales, y el 78% en educación. Pese a lo cual, la tasa de abandono en primer curso, uno de los indicadores sobre rendimiento universitario, es menor entre ellas en las carreras STEM —8% frente a 13% en ingenierías, por ejemplo—.



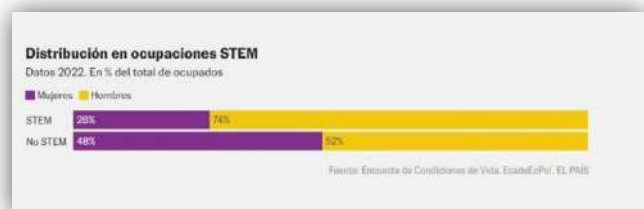
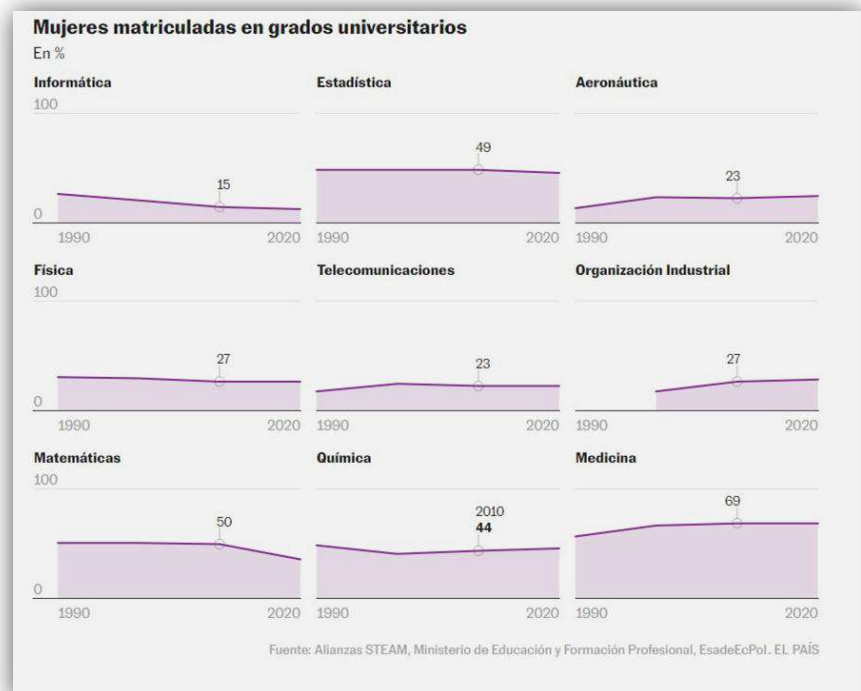
Investigaciones citadas en el estudio de Esade sugieren que las mujeres presentan una “mayor susceptibilidad a las señales de no pertenencia”, lo que las llevaría a evitar los entornos muy masculinizados. Entre las medidas que parecen tener un resultado positivo a la hora de alentar a las alumnas a decantarse por actividades STEM figura la de ponerlas en contacto con mujeres que trabajan en ellas, para que se lo expliquen de primera mano. “Los resultados”, añaden los investigadores de Esade, señalando en una dirección parecida, “sugieren que las intervenciones más efectivas fueron las que trataron de mejorar la percepción de las carreras STEM sin enfatizar excesivamente la infrarrepresentación de las mujeres”.

Todo lo anterior desemboca en que solo el 5,5% de las mujeres ocupan puestos de trabajo STEM, frente al 13% de los hombres, si bien la brecha es más reducida entre la población más joven (en la franja de 16 a 29 años los porcentajes son del 9% y el 17% respectivamente). Y sucede a pesar de que las mujeres que trabajan en esa clase de empleos tienen mejores salarios que las que lo hacen en otros. Y, aunque también cobran menos que sus compañeros hombres, esa brecha es un tanto menor (el salario de los hombres es un 10% superior al de las mujeres en el caso de las profesionales y del 8% en el caso de las técnicas, por debajo del promedio de las ocupaciones, situado en el 20%).

La proporción de trabajadoras con contratos parciales es, en empleos STEM, del 7,6%, cuando en el resto de los empleos alcanza el 26,9%.

Las trayectorias educativas expuestas conducen a una realidad laboral en la que solo el 5,5% de las mujeres ocupan puestos de trabajo STEM (el 13% de los hombres). El informe de Esade, que utiliza un indicador propio basado en la explotación de los microdatos de la Encuesta de Condiciones de Vida del INE, refleja un cambio general positivo.

Solo el 3,7% de las mujeres de 45 a 64 años tienen un empleo del sector, pero el porcentaje aumenta al 7%, entre los 30 y los 44, y al 9,1% entre los 16 y los 29. En la primera de estas franjas, la proporción de hombres en puestos STEM triplica a las mujeres, mientras que en la cohorte de edad más joven dicho factor se reduce a 1,84.



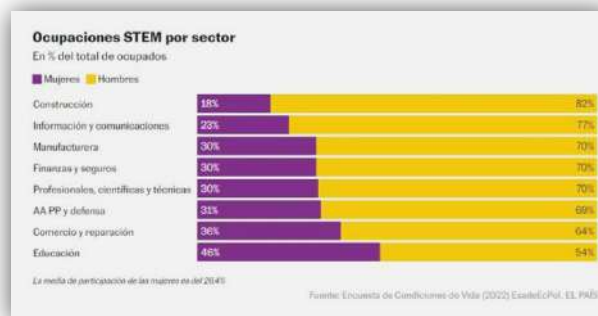
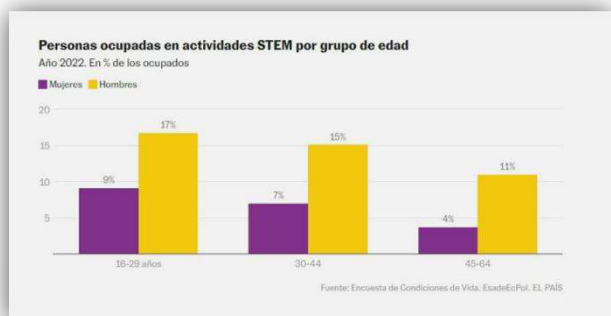


ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
07.03.2024



Los autores del estudio de Esade proponen una serie de medidas para abordar la situación. Entre ellas: mejorar la formación pedagógica del profesorado y generalizar un enfoque de género a la hora de explicar las matemáticas y el resto de las materias STEM; incluir referentes femeninos en los materiales didácticos y llevar a las aulas a mujeres reales que trabajan en el sector (o a las alumnas a sus puestos de trabajo), y crear entornos laborales más inclusivos. La falta de una cultura acogedora y la persistencia de estereotipos de género en las empresas figuran, junto a las dificultades para conciliar, según varias investigaciones citadas en el informe, como las principales razones para la "baja preferencia" de las mujeres a la hora de elegir ocupaciones científico-técnicas.



europapress.es

El 89% de los niños españoles usa 'apps' digitales para apoyar el aprendizaje en casa o en el colegio

MADRID, 5 Mar. (EUROPA PRESS) - El 89% de los niños españoles utiliza aplicaciones digitales para apoyar el aprendizaje en casa o en el colegio, al mismo tiempo que al 62% le gusta aprender con un aula 'on line', incluso de forma individual (63%), según se desprende del 'Informe GoStudent sobre el Futuro de la Educación 2024', recogido por Europa Press. GoStudent es una plataforma de tutoría y educación, y presenta anualmente este trabajo, con el objetivo de compartir la opinión y las expectativas de los niños y de los padres españoles sobre el futuro de la educación y en qué se puede mejorar.

Para ello, ha entrevistado a 5.581 niños, a sus padres, así como a 60 profesores, una muestra total de más de 11.000 personas entre España, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Austria. En España se entrevistó a más de mil niños, y a mil padres. "A medida que evolucionan las formas de aprender, también debemos mirar más allá del aula.

Orientar a los padres hacia las clases particulares será clave, sobre todo cuando cada vez más padres buscan que sus hijos reciban una enseñanza más personalizada. Los padres españoles que lo han probado con sus hijos lo consideran muy eficaz, sobre todo las clases particulares, más que sus homólogos europeos", afirma Felix Ohswald, CEO y cofundador de GoStudent.

De hecho, este trabajo destaca que "los niños piden adentrarse en una nueva era de la educación, pero los colegios no están preparados para dar el paso", y "progenitores y profesores también ven la oportunidad de reinventar el plan de estudios: tanto para integrar más tecnología, como para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes ahora y en el futuro".

FALTA MÁS TECNOLOGÍA EN LAS AULAS

Es más, apunta que los niños creen actualmente que el tema más importante que deben aprender para estar preparados para el futuro es el desarrollo tecnológico, al tiempo que subraya que no sólo quieren aprender sobre la tecnología, sino que quieren aprender utilizándola. "En 2023, el 64% de los niños creía en el potencial educativo de la tecnología; hoy esta cifra ha aumentado hasta el 77 %.

Esta cifra es aún mayor entre los padres y madres (80 %), lo que refleja un aumento de su confianza en las herramientas digitales", sostiene el informe. Por otro lado, este informe pone de relieve que 7 de cada 10 niños españoles (71%) piden más orientación a la hora de elegir la dirección correcta para el futuro. Concretamente, se trata del porcentaje más alto de los países encuestados después de Francia e Italia, con un 74% e indica una sensación de incertidumbre entre los jóvenes con respecto a sus trayectorias educativas y profesionales en comparación con la media europea del 70%.

"Hemos escuchado las opiniones de miles de niños y de sus padres, así como de profesores de toda Europa, y están deseosos de que el aprendizaje evolucione para adaptarse al mundo actual, y al futuro. El informe

muestra el deseo de una educación más personalizada, que permita abordar las asignaturas tradicionales, habilidades para la vida más integradas y temas como las nuevas tecnologías, de una forma que se adapten a cada estilo de aprendizaje", apunta Felix Ohswald.

A su vez, esta encuesta anual refleja que "la mitad de los niños europeos pide más herramientas de IA que apoyen su aprendizaje". "Es comprensible - apuntan desde GoStudent-- si se tiene en cuenta que, de los que ya la utilizan, 7 de cada 10 disfrutan con este método de aprendizaje". A juicio de la compañía, está claro que los colegios "no están equipados para acoger tanto aprendizaje digital", y que los profesores tampoco están preparados para ponerlo en práctica. "En muchos colegios ni siquiera se han implantado los aspectos más básicos. Mientras que casi 7 de cada 10 niños utilizan un ordenador en la escuela en el Reino Unido, en España esta proporción es sólo del 34%; y en Italia y en Francia del 49%", apostilla. Eso sí, el informe recoge que "9 de cada 10 profesores entrevistados alaban la eficacia del aprendizaje a través de aplicaciones digitales, pero sólo la mitad dice que las utilizan con regularidad".

ESTAR PREPARADOS PARA EL FUTURO

Asimismo, GoStudent en su informe revela que 7 de cada 10 niños en España (71%) piden más orientación para elegir la dirección correcta para el futuro: "Es el porcentaje más alto de los países encuestados, después de Francia e Italia, con un 74%, e indica una sensación de incertidumbre entre los jóvenes con respecto a sus trayectorias educativas y profesionales; en comparación con la media europea del 70%".

A su vez, este trabajo manifiesta que los niños necesitan aprender a gestionar eficazmente su bienestar emocional y mental para estar preparados para el futuro: "El bienestar y el apoyo a la salud mental figuran entre los principales temas que deben enseñarse en la escuela, tanto para los padres como para sus hijos en España. Los progenitores lo consideran el tercero más importante, después de la tecnología y de las habilidades para la vida".

Además, indica que, después de los británicos (84%), los padres españoles se encuentran entre los más propensos a apoyar emocionalmente a sus hijos en situaciones de estrés y de ansiedad relacionadas con la escuela, y piensan que esto está estrechamente ligado a su rendimiento académico (81% frente al 76% de media europea); dice que le siguen de cerca Francia (79%), Italia (74%), Alemania (70%), y Austria (68%).

Igualmente, mantiene que para que los menores se sientan mejor preparados para el futuro, los padres españoles consideran muy valioso conectar los conocimientos académicos con la vida real, a través de un enfoque interdisciplinar: "Ocho de cada 10 padres ven importante integrar conexiones con el mundo real en las asignaturas, para garantizar que sean prácticas y tangibles, y los hijos también reconocen la importancia de aprender asignaturas prácticas que puedan aplicar a su día a día en el futuro"

el Periódico de Catalunya

Más profesores y aulas de acogida: las principales propuestas del grupo de expertos para revertir el desastre de PISA

La comisión propone también elaborar un estudio del modelo de formación de los docentes que se incorporan al sistema educativo

Helena López. 06 MAR 2024

La fotografía que mostraban los resultados del último informe PISA hechos públicos en diciembre hizo enrojecer a más de uno por la innegable evidencia de la falta de equidad [una de las palabras más repetidas en los últimos tiempos por los responsables del Departament de Educació] del sistema. Diferencias notables entre los resultados en las escuelas privadas-concertadas y las públicas; entre los alumnos sin problemas socioeconómicos graves y los de entornos vulnerables... las costuras del sistema al descubierto.

Pese a la criticada primera reacción de la conselleria -señalar a una después negada "sobrerrepresentación" del alumnado migrante como responsable de los malos resultados generales-, el impacto que generó la caída provocó una sacudida que desembocó en la creación de un grupo de 18 expertos con el mandato de elaborar una batería de medidas "viables" urgentes, a medio y largo plazo para remontar la situación. Medidas que han sido presentadas este miércoles a la consellera Anna Simó, y para las que los presupuestos, aún pendientes de aprobación, guardan una partida de 50 millones.

Entre las medidas que la comisión de expertos proponen a la consellera, destaca "incrementar los recursos docentes y no docentes para mejorar el acompañamiento del alumnado" e incrementar las aulas de acogida, "revisando el modelo y garantizando la formación y estabilidad de sus docentes".

La comisión propone también elaborar un estudio del modelo de formación de los docentes que se incorporan al sistema educativo, acelerar el despliegue del pacto contra la segregación escolar y "centrar las tareas de los equipos directivos y docentes en el liderazgo pedagógico, reduciendo las tareas burocráticas y de gestión".

El documento plantea avanzar hacia una educación a tiempo completo, asegurando el acceso del alumnado vulnerable a extraescolares



La consellera se ha comprometido a "leer el documento con calma" y ofrecerles una respuesta en unas pocas semanas "presupuestada y calanderizada". "Mi predisposición es total. Respetamos mucho el trabajo de este grupo y tomamos este documento como una hoja de ruta", ha dicho Simó quien ha insistido en su compromiso absoluto en impulsar las medidas de consenso presentadas por el grupo impulsor, entre las que está "determinar un porcentaje máximo de renovación de plantilla por centro, a fin de estabilizar los equipos docentes".

Hacia una educación a tiempo completo

Jesús Vinyes, portavoz del grupo de expertos, ha apuntado también la necesidad de incrementar recursos para avanzar hacia una educación a tiempo completo, "asegurando el acceso del alumnado vulnerable a las actividades, tanto en tiempo no lectivo como en tiempo lectivo".

A ojos de Vinyes, quien ha destacado el consenso de las medidas -"fruto de muchas horas de debate entre personas con puntos de vista distintos, pero todas en contacto con la realidad en las aulas"- es importante identificar y definir los aprendizajes básicos para cada ciclo de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

"Pacto nacional"

Entre las medidas prioritarias, está también "promover un pacto nacional por la inclusión y la equidad" y "favorecer la implementación del modelo de tutoría compartida en secundaria, con incremento de recursos humanos y económicos".

El portavoz del grupo de expertos se ha referido también a la necesidad de "focalizar la acción docente en el enfoque competencial de los aprendizajes fundamentales"; a "trabajar en grupos más reducidos" y "bajar ratios, muy especialmente en entornos más complejos".

La dificultad de los consensos

Medidas poco concretas para lograr alcanzar consensos -en el grupo había directores de centros públicos y de centros privados-concertados y que la consellera, pese a insistir en su compromiso de hacérselas suyas en la medida de lo posible -tiene unos presupuestos pendientes de aprobar- no ha entrado a valorar al detalle, ya que ha comparecido ante la prensa justo después de recibir el documento, todavía sin leerlo, según ha justificado.

El documento pasa de puntillas sobre la diferencia de las jornadas entre la escuela pública y la privada concertada -la sexta hora en primaria y la jornada partida en secundaria- una de las cuestiones que sobrevuela la doble red. Habla solo de "elaborar un estudio sobre el impacto de las horas lectivas y no lectivas en los resultados de aprendizaje y el bienestar del alumnado en educación básica, y, también, sobre la posibilidad de implementación de un marco horario común para todo el servicio educativo de Catalunya". Un estudio que, de hecho, la conselleria ya ha pedido.

Y, en el apartado de medidas a largo plazo, también en el macro de la reforma horaria pendiente apunta la necesidad de "promover unos horarios escolares saludables que favorezcan el bienestar del aprendizaje del alumnado".

EL PAÍS **OPINIÓN**

Educación en Inteligencia Artificial

Que la balanza de pros y contras de la IA se incline del lado positivo va más allá de formar en su conocimiento técnico. Supone, sobre todo, enseñar cómo utilizar su potencial de manera ética y responsable

ANNA BAJO SANJUÁN. Madrid - 06 MAR 2024

El sistema educativo al completo se encuentra atento a los cambios a introducir para adaptarse al impacto de la Inteligencia Artificial (IA) sobre la investigación, la docencia y la propia gestión institucional. Se reclama una participación activa de los reguladores para poner límite a los peligros que la IA puede presentar —en caso de mal uso y abuso— sobre las personas, especialmente sobre los más vulnerables. Entre ellos, destacan los menores, pero nadie queda exento de sufrir las consecuencias negativas que pueden derivarse en determinadas circunstancias. El Consenso de Pekín, que la UNESCO promulgó en 2019, señala las pautas que deben seguirse para preparar a quienes formulan las políticas educativas en materia de IA, si bien todavía no contamos con un análisis de cómo se han implantado estas recomendaciones.

Por otro lado, las instituciones educativas conocen bien las resistencias culturales a los cambios. El miedo a lo incierto, al error, puede resultar paralizante o al menos ralentizar la aceleración de la innovación tecnológica y también docente. Ante la inteligencia artificial, no merece la pena centrar el debate sobre si las máquinas aniquilarán la función docente —algo que se antoja improbable—, sino de qué manera la van a transformar. El modo de dar clase ha de ser completamente repensado y con él, el rol que los educadores tienen para guiar en el buen uso de una tecnología que, inevitablemente, está ya presente en todos los ámbitos de la sociedad.

Concienciar y acompañar al personal docente e investigador (PDI) en esta transición digital, así como al de administración y servicios (PAS), es condición indispensable para el éxito de la IA en el sistema educativo.

El Gobierno de España aprobó en mayo pasado en Consejo de Ministros destinar algo más de 1.300 millones a los costes de esta preparación docente, provenientes de los fondos europeos de recuperación, transformación y resiliencia. Pero canalizar esta importante inversión y materializarla en resultados requiere no solo recursos, sino también tiempo. Un tiempo que puede verse innecesariamente alargado si no se trabaja colaborativamente, con voluntad constructiva y la participación coordinada de todas las partes implicadas.

A pesar de las estas dificultades, los beneficios pueden resultar muy superiores para optimizar la investigación y hacer más eficiente la gestión académica. Algunos pueden albergar mayores dudas sobre las ventajas que la IA puede tener en la práctica docente, donde la vertiginosa velocidad de cambio resulta inasumible para los rígidos sistemas educativos. Una muestra: según el *Global Education Monitoring 2023*, la tecnología evoluciona a un ritmo mayor del que es posible evaluar, donde los productos de tecnología educativa cambian, de media, cada 36 meses.

Sin embargo, que la balanza de pros y contras de la IA se decline del lado positivo va más allá de formar en su conocimiento técnico, sin lugar a dudas, necesario. Supone, sobre todo, educar en cómo utilizar todo su potencial de manera ética y responsable. Este compromiso por el uso —y no el abuso— debe trasladarse a toda la cadena de la IA: desde el programador, quien debe asegurarse de minimizar los sesgos que puede llegar a perpetuar —e incluso ampliar— la propia tecnología, a las empresas que lo impulsan y aplican, donde es preciso establecer límites normativos y morales que no violen los derechos humanos en aras del beneficio económico.

Tampoco debemos obviar la responsabilidad individual en el uso que hacemos de la inteligencia artificial. Esa responsabilidad comienza en esforzarse por aprender a manejar esta tecnología. La tentación de sucumbir a la comodidad que representa la IA en nuestras vidas, a cambio de datos, puede ser legítima, pero debe hacerse con conocimiento de causa —aflorando o, mejor, evitando, cualquier patrón oscuro y malintencionado— y protegiendo a los más vulnerables.

Solo si reguladores, legisladores, instituciones académicas, educadores, estudiantes, profesionales y ciudadanos ponemos en el centro a la persona y nos formamos y educamos en su uso responsable, la inteligencia artificial podrá ser vivida en todo su esplendor.

Anna Bajo Sanjuán es jefa global de impacto social de Santander Universidades en Banco Santander.



Un alumno agrede brutalmente a una profesora en un IES de Xirivella

El agresor, con antecedente penales, estaba expulsado del centro, saltó la valla y accedió a una de las aulas, donde propinó "una hostia" y varios puñetazos y patadas a la docente

La víctima reclama recursos a Conselleria para afrontar estas situaciones "que son cada vez mucho más comunes"

Abraham Pérez Coronado. Xirivella 06 MAR 2024

El personal del IES Ramón Muntaner de Xirivella todavía se recupera del susto vivido ayer en el centro después de que un alumno propinara una brutal agresión a una profesora. Los hechos ocurrieron alrededor de las 12:00 de la mañana, en pleno horario lectivo en el interior de una de las aulas del centro. La víctima, una mujer de unos 40 años, se encontraba en la clase realizando un examen a sus alumnos de segundo de la ESO cuando el energúmeno, un estudiante que se encontraba expulsado de manera disciplinaria del centro y que accedió a él tras saltar la valla, irrumpió en mitad de la clase con el móvil "a toda pastilla" interrumpiendo la prueba.

Al ver la actitud chulesca en la que el joven accedió en el aula la profesora le recriminó su comportamiento y le pidió que abandonara el aula, a lo que el estudiante reaccionó de manera agresiva amenazándole con darle un codazo. "Le llamé la atención y él hizo un gesto como de darme un codazo. Le dije '¿me vas a pegar?', y entonces, sin mediar palabra me pegó una hostia", cuenta todavía en shock la mujer, que explica que todo no acabó ahí. "Cuando me pegó le dije que le iba a caer una buena, y entonces él se abalanzó sobre mí y empezó a pegarme descontrolado. Me cogió del pelo, me hizo una zancadilla y me derribó al suelo, donde empezó a pegarme puñetazos y patadas".

En ese momento dos de los alumnos, uno de ellos amigo del agresor, salieron en ayuda de la profesora, que aprovechó ese momento para escapar y pedir ayuda. Fueron los gritos de auxilio los que despertaron las alertas del personal del centro, que al escucharlos acudieron a socorrerla mientras que por su parte el agresor aprovechó para escapar del centro huyendo por el mismo punto por el que había accedido. Gracias a la colaboración de dos profesores del centro, finalmente lograron capturar al alumno y retenerlo en un aula hasta



la llegada de la Policía Nacional. Asimismo, como consecuencia de esta escena varios alumnos sufrieron un ataque de ansiedad al presenciar los hechos y la psicóloga del centro tuvo que atender a algunos escolares.

A su llegada, los agentes entrevistaron al menor y se lo llevaron a la comisaría, donde fue puesto en libertad a las pocas horas. Esta situación ha despertado la indignación, tanto de la afectada como del personal del centro, que señalan los múltiples antecedentes penales que acumula por robos y agresiones. Asimismo, explican que esta misma mañana el menor se ha vuelto a presentar en la zona, donde ha permanecido sentado en un banco próximo a la entrada hasta que el Jefe de Estudios le ha advertido que no podía acercarse al centro después de lo que había hecho.

Pánico e indefensión

Esta mañana la mujer todavía se reponía del susto y no podía contener las lágrimas al recordar este terrible episodio. Como consecuencia de la paliza ha sufrido varias contusiones, la más grave de ellas un golpe en la cabeza tras impactar contra el mobiliario. También varios hematomas "que me tapo con el pelo porque no quiero que lo vean mis hijas". Y lo peor de todo, la sensación de rabia, de impotencia y de inseguridad. Y es que según denuncia, "esta situación se podría haber evitado". A este respecto, explica que los profesores "llevamos meses advirtiendo de que cada vez tenemos personas más peligrosas en el instituto y menos herramientas". De hecho, señala que el agresor tenía antecedentes penales y había sido expulsado incluso del centro de menores. "Se van pasando la pelota los Servicios Sociales y la Fiscalía de Menores y al final somos nosotros los que nos comemos este tipo de situaciones".

Sobre el agresor, la profesora asegura que no lo conocía de nada. "No he cruzado jamás una palabra con él. Ni siquiera es alumno mío. Y eso es lo único que me consuela. Pensar que ha sido porque me tocó a mí como le podría haber tocado a cualquier otra persona". En este sentido, se alivia de pensar las consecuencias que habría provocado si la agresión la hubiera sufrido un compañero con una edad más avanzada: "Es que lo que a mí han sido contusiones, a otra persona podría haberle roto los huesos", lamenta.

La profesora se encuentra en estos momentos de baja médica, pero teme el momento en el que tenga que volver al instituto. "¿Con qué cara vuelvo yo al centro? Es que igual cuando acabe el periodo de expulsión tenemos que volver a escolarizarlo. Antes no lo conocía de nada, pero ahora le he puesto una denuncia. Es que tengo pánico", confiesa al tiempo que señala que esperaba que el agresor se quedara detenido "pero es que está en la calle ya. Esta mañana varios compañeros me han asegurado que estaba en la puerta del instituto. Es que es indignante. Es que el mensaje que se está transmitiendo es que no pasa nada. Que nos pueden pegar una paliza y que no pasa nada. Es que es una sensación de indefensión absoluta".

Concentración de protesta

Como muestra de repulsa a lo ocurrido, la dirección del centro ha convocado hoy una protesta a las puertas del centro. Además, han decidido reemplazar los actos preparados para conmemorar el 8M y se van a sustituir por un acto de repulsa. También se va a hacer un claustro especial para comentar lo sucedido y evaluar las medidas que se pueden tomar para prevenir este tipo de sucesos. En este sentido, la profesora se muestra agradecida con la respuesta mostrada por el centro: "La respuesta ha sido de 10. Me han escrito muchas personas. Desde el conserje hasta el director. Está todo el mundo mosqueado. Es que me están escribiendo incluso padres y alumnos".

La profesora se muestra muy agradecida especialmente con la directora del centro, "que me llevó al hospital, estuvo conmigo todo el rato y luego me llevó a casa. Además, me acompañó también a la comisaría a poner la denuncia y se ha volcado conmigo poniendo a mi disposición todos los recursos del centro". Asimismo, cuenta que desde la dirección del centro se muestran muy indignados con lo ocurrido. "Están muy enfadados porque llevan muchos años reclamando medidas contra este chico y nadie les ha hecho caso. Era algo que se veía venir. La propia directiva del centro se siente impotente al ver que no se les hace caso". En este contexto, insiste en que lo único que pide tras sufrir esta agresión "es que Consellería nos dé los recursos que necesitamos y que no tenemos. Y es que cada vez es peor".

Por su parte, fuentes de la Consellería de Educación han asegurado a este diario que la inspectora del centro una orientadora de la Unidad Especial de Orientación (UEO) se encuentran desde esta mañana en el instituto para realizar el asesoramiento y el acompañamiento.

La Voz de Galicia

Wenceslao González: «La ciencia pierde prestigio cuando la objetividad se cuestiona»

El catedrático de Filosofía de la Ciencia dirige a partir de este jueves en Ferrol las Jornadas de Filosofía y Metodología Actual de la Ciencia

RAMÓN LOUREIRO. LA VOZ / FERROL. 06 mar 2024

Wenceslao González (Ferrol, 1957), catedrático de la Universidade da Coruña y miembro de la Academia Internacional de Filosofía de las Ciencias, desarrolla, desde hace décadas, una intensa labor como investigador. A lo largo de los últimos años ha impartido docencia en centros como la London School of Economics y en las universidades de Münster y Saint Andrews. Y ha pronunciado conferencias en un sinnúmero de países. Pero una de las actividades a las que ha dedicado un mayor empeño es el encuentro anual que tiene por escenario el Campus Industrial de Ferrol: las Jornadas de Filosofía y Metodología actual de la Ciencia. Un encuentro que este jueves 7 de marzo llegará a su vigésimo novena edición y que en esta ocasión tendrá como tema central «El papel de los expertos: asesores científicos y gestión pública»

—¿Hasta qué punto valora la sociedad el conocimiento científico?

—La sociedad valora el conocimiento científico cuando aprecia resolución de problemas, que pueden ser teóricos o empíricos, y cuando abre nuevas rutas para solucionar problemas hasta ahora no resueltos. El público valora más aquello que le resulta más cercano y comprensible, como son los temas relacionados con la salud, o aquello que suscita admiración, por la dificultad intrínseca que conlleva, como la Astrofísica.

—A la hora de administrar los recursos públicos, ¿se tiene suficientemente en cuenta la opinión de los expertos?

—El conocimiento de los expertos requiere reconocimiento por parte de la sociedad, en general, y de los gestores públicos, en particular. Ese reconocimiento de autoridad epistémica varía mucho. Depende del tipo de problema abordado y de las circunstancias en las que se plantea. En principio, si son fenómenos de la Naturaleza, a corto plazo y con amplia repercusión social, como son las trayectorias de los huracanes o la evolución de la erupción de un volcán, los gestores públicos suelen mostrar receptividad. Si son cuestiones a medio y largo plazo, como sucede con las medidas a tomar para afrontar en serio el cambio climático, los expertos tienen generalmente más dificultades para que sus mensajes calen en los gestores públicos.

—Cómo es posible que, a estas alturas, haya sectores de población tan amplios que cuestionan los datos que la Ciencia aporta?

—Entre las razones de la pérdida de prestigio de las aportaciones científicas en sectores de la población está el cuestionamiento de la idea de la objetividad y la crítica a la noción de hecho como algo cognoscible de modo concluyente. La ciencia pierde prestigio cuando la objetividad se cuestiona. Al cuestionar elementos relevantes para el conocimiento científico, la aportación científica pierde autoridad epistémica en términos sociales.

—¿Por qué tienen éxito los bulos?

—Ya los griegos clásicos distinguían entre opinión, conjetura y conocimiento verdadero. Los avances científicos nos han permitido lograr un grado de fiabilidad del conocimiento muy superior a épocas pasadas. Sin embargo, el relativismo epistemológico ambiental influye en el debilitamiento de aportaciones que se han logrado a base de un trabajo de investigación metodológicamente sólido, con esfuerzo notable de investigadores y de inversiones que contribuyen al bien común social.

—¿Falta labor de divulgación entre el gran público?

—Falta lograr que el conocimiento científico pueda alcanzar cotas más altas en cuanto amplitud y profundidad entre el gran público. La humanidad nunca ha tenido tantas posibilidades en cuanto a la accesibilidad del conocimiento científico. La tarea de investigadores, organizaciones e instituciones es hacer ver que eso repercute en el bienestar social.

—¿Hacia dónde camina el siglo?

—Estamos en una nueva era histórica, por la dependencia que tenemos de la infósfera disponible en la red de redes. En esta etapa de mediación social mediante una plataforma artificial, Luciano Floridi la llama Hiperhistoria. David Clark sostiene que hemos creado una versión de Internet. A este respecto, en este siglo, está abierta tanto su expansión como la creación de nuevas plataformas que incidan en la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, modulando las relaciones internacionales.

Noticias de Navarra

Navarra reduce el abandono escolar, pero sigue la desigualdad con el alumnado extranjero

Manuel Martín, presidente del Consejo Escolar, dice que el sistema en Navarra "sigue siendo muy estable y de calidad excelente"

EUROPA PRESS. PAMPLONA 06-03-24

El presidente del Consejo Escolar de Navarra, Manuel Martín, ha señalado que Navarra ha reducido "ostensiblemente el abandono escolar" y se sitúa en menos de la mitad de la media española. No obstante, ha llamado la atención sobre el hecho de que, dentro del alumnado que abandona, sólo el 11,6% es originario de



Navarra, y el resto es población de origen extranjero, por lo que ha señalado que "debemos incidir en esta situación para que el sistema educativo no tenga esta desigualdad".

En todo caso, Manuel Martín, que ha presentado este miércoles en el Parlamento de Navarra el Informe del Sistema Educativo en Navarra que elabora el Consejo Escolar, ha afirmado que "el sistema sigue siendo muy estable y de calidad excelente".

Martín ha señalado que la tasa de graduación es "una de las fortalezas" del sistema. "En la ESO, con un 87,9%, está muy por encima de la media de España, aunque es ligeramente inferior a la media de Europa", ha resaltado. "En el caso de Bachillerato, FP básica o técnica superior estamos en tendencias alcistas y por encima de la media de España", ha resaltado.

Además, ha valorado que "somos la tercera comunidad con mayor porcentaje de población de 25 a 64 años con formación superior y la tercera comunidad de menor porcentaje de población con formación inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria".

Manuel Martín ha destacado como una de las fortalezas que Navarra dispone de una "grandísima red pública", ya que "el 71% de los centros son públicos". Además, ha valorado que "ha descendido bastante el peso del alumnado extranjero en la educación pública infantil". "Hemos pasado del 14% al 9,57, que es un descenso pronunciado", ha indicado.

También ha resaltado que otra de las fortalezas es el número de docentes por unidad. "Tenemos ratios muy buenas respecto a las comparativas en Infantil, Primaria, ESO y Formación Profesional con la media de España. Es la comunidad que tiene más número de docentes por unidad", ha indicado.

Por contra, ha señalado que una de las debilidades es la escolarización infantil a los dos años. "Estamos bastante por debajo de la media de España. Tenemos un 31,7 por ciento. La media de España es del 41,4. En el País Vasco es del 53,4", ha apuntado.

Además, ha advertido del "alto porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros públicos". "Estamos hablando de un 71,1. Ha descendido, pero es una debilidad del sistema y se debe trabajar en esa reducción", ha apuntado.

La valoración de portavoces parlamentarios

El portavoz de UPN, Pedro González, ha señalado que los indicadores del informe "deben servir para tomar decisiones". Como ejemplo, ha señalado que "la tasa bruta de graduación en FP básica es del 6% solamente y en FP de grado medio es el 27,5%". "Estamos obteniendo unos resultados muy malos. Necesitaríamos sugerencias de intervención y que el informe, además de informativo, sirviera para iniciar acciones que corrigieran estas disfunciones", ha resaltado.

La portavoz del PSN, Inma Jurío, ha defendido que "la inversión pública en el sistema educativo cada año es mayor, tanto en el apartado de infraestructuras como en el de los medios personales" y ha considerado que "el departamento de Educación está actuando correctamente". "Es un sistema que ofrece mayor inclusión. La integración de alumnado con necesidades especiales se va equilibrando entre la pública y la privada. Las políticas educativas están dando el resultado adecuado y el mayor indicativo de ello son las tasas de abandono escolar", ha resaltado.

Por parte de EH Bildu, Eneka Maiz ha destacado que se debe hacer "una apuesta" por la educación pública y "hay que hacer un esfuerzo especial en la gratuidad y universalización". También ha indicado que "Navarra es en el Estado una de las zonas que tiene menos repetición, pero sí es superior a Europa, y queremos saber si nuestro sistema puede tener una manera de mejorar esto".

La portavoz de Geroa Bai, María Solana, ha defendido el informe del Consejo Escolar como "algo positivo porque puede sernos de utilidad, por ejemplo, a esta comisión, para trazar propuestas en políticas educativas, bien para presupuestos, bien para otro tipo de iniciativas o exigencias al Ejecutivo". No obstante, ha dicho que no le gusta "el resumen ejecutivo" presentado por el presidente del Consejo. "No nos resulta nada aclarador", ha afirmado, señalando además que es "tendencioso" en algunos aspectos. También ha considerado "tendenciosos" los datos que ha ofrecido Martín sobre las aulas de dos años y ha planteado que "estamos en un debate que no se ha abierto todavía".

El portavoz del PPN, Javier García, ha advertido de que desde el año 2018 "se han mermado" los resultados en educación y ha señalado que "es una profunda reflexión que debemos hacer y que se puede medir desde la llegada de la famosa ley Celáa -ley estatal de educación-, que se aprobó sin el consenso de la comunidad educativa".

El portavoz de Contigo-Zurekin, Carlos Guzmán, ha defendido "el sistema educativo público como un elemento estratégico del sistema educativo en Navarra". "No se deben concertar más unidades, no se debe financiar con más financiación a la ya existente la educación privada concertada, porque la educación pública debe centrar esa labor estructural del sistema educativo en nuestra Comunidad", ha asegurado.

Por contra, la portavoz de Vox, Maite Nosti, ha destacado que su grupo es partidario tanto de la educación pública como de la privada, "porque nos parece lo principal que los padres puedan elegir la enseñanza para

sus hijos". Además, ha apostado por impulsar medidas frente al acoso escolar y conductas suicidas en el alumnado.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

'Tirón de orejas' a Educación por la atención a los niños con necesidades especiales

El Defensor del Pueblo asegura que el número de profesionales ATE destinados a cada alumno se ha reducido más de un 30% en tres años

Adrián González. 06 MAR 2024 6:01

El número de técnicos auxiliares educativos (ATE) destinados a cada alumno con necesidades educativas especiales en las aulas de la Región de Murcia ha disminuido un 34% en tres años. Así lo denuncia la Plataforma 'Ningún niño sin ATE' tras el 'tirón de orejas' del Defensor del Pueblo a la Consejería de Educación. La institución asegura que Educación debe revisar «los criterios para determinar las dotaciones de los auxiliares técnicos educativos, atendiendo al número de alumnos y su grado de dependencia, y que se promuevan las iniciativas necesarias que permitan garantizar la cobertura inmediata de las vacantes o sustituciones, con el fin de proporcionar al alumnado una atención inclusiva de calidad».

En el escrito remitido al movimiento constituido por padres y madres, profesionales y sindicatos que defiende el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región, el Defensor del Pueblo expone que en la actualidad existe una menor dotación de estos profesionales en los centros educativos públicos de la Región que, presumiblemente, dificulta la correcta escolarización y atención de este alumnado.

Los datos aportados por la Consejería de Educación al Defensor del Pueblo sobre la evolución del número de centros que cuentan con este recurso personal desde el año 2020 a 2023 revelan que en ese periodo se ha pasado de 243 a 283 centros y de 421 a 478 ATE, lo que supone un incremento de 57 funcionarios en tres años. Junto a esta información, la Consejería facilita la evolución de alumnado con necesidades educativas especiales que necesita estar en centros ordinarios de titularidad pública desde el curso 2019/2020 (1.906) al 2022/2023 (3.289). Así, analizada comparativamente la ratio de ATE por alumno de estos tres años, el Defensor del Pueblo observa «una disminución del número de ATE por alumno, pues mientras que la ratio en 2020 fue de 4,52, en 2023 ha sido de 6,88, lo que en términos asistenciales equivale a decir que la atención recibida por cada alumno se ha visto disminuida en un 34,2% en 2023.

El Defensor del Pueblo añade que estos resultados «se han obtenido computando sobre el número de profesionales contratados obviando que la práctica totalidad son a tiempo parcial. Es decir, se ha contabilizado todo el personal contratado como si fuese a jornada completa olvidando una de las principales reclamaciones de esta plataforma: la falta del servicio toda la jornada escolar».

La Consejería traslada al Defensor del Pueblo que la mayoría de los programas son de 25, 30 y 35 horas semanales, dependiendo de la necesidad de cada centro «cuando esto no es así», explican desde la Plataforma: «Se hacen contratos por menos tiempo que están los niños en el centro».

«La plantilla no para de crecer»

A preguntas de La Opinión, fuentes de la Consejería de Educación apuntan que «es prioritaria la atención a la diversidad, que cuentan este año con 253 millones de euros presupuestados, un 14,5% más que el pasado año», asegurando que el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales «se presta en todas las etapas educativas».

En cuanto a los ATE, dicen, «la plantilla no ha parado de crecer. En la actualidad hay más de 600 ATE en centros educativos y en los últimos cursos se han incrementado en 60 ATE». Por último, añaden, «Educación continúa trabajando con Función Pública para agilizar la contratación y las sustituciones al máximo de este personal».

EL DIARIO MONTAÑÉS

Educación plantea a los docentes de más de 55 años sustituir de 3 a 4 horas de clase semanales

La Consejería traslada a la Junta de Personal una nueva propuesta de jornada para los maestros y profesores que superen esa edad: han de ser funcionarios con 15 años de servicio a sus espaldas, y pueden cambiar la docencia por la mentoría, por proyectos de plurilingüismo o de innovación y salud escolar

Mada Martínez. Santander. Miércoles, 6 de marzo 2024



La Consejería de Educación ha presentado a la Junta de Personal una nueva propuesta de jornada para los docentes cántabros que superen los 55 años. En virtud de esa proposición, los maestros podrán sustituir hasta cuatro horas de clase semanales por otras actividades en el centro, y tres en el caso del resto del profesorado. Además, para acogerse voluntariamente a esta jornada, los docentes habrán de ser funcionarios y contar con 15 años de servicio y destino definitivo en su centro; y podrán cambiar las horas lectivas en el aula por tareas de mentoría del profesorado más joven, o por proyectos de plurilingüismo, de innovación o salud escolar, entre otras.

Educación revela que ha presentado esta propuesta, la cuarta versión que redacta, el pasado lunes en el marco de la Mesa Sectorial celebrada con los sindicatos, por lo que ahora está «a la espera» de la respuesta de la Junta, la cual se ha mostrado contraria a sus planteamientos previos. Según ha indicado el Ejecutivo, los sindicatos han pedido «más tiempo» para valorar las mejoras introducidas, por lo que prefieren retrasar la fecha de la próxima Mesa Sectorial.

«Es necesario cerrar un acuerdo» tras casi tres meses de negociación, ha apuntado el consejero de Educación, FP y Universidades, Sergio Silva, quien confía en que contar con la aprobación de la Junta, ya que el planteamiento de su departamento es «positivo para el sistema educativo de Cantabria».

Propuesta y antecedentes

Para Silva, la jornada de los docentes de más de 55 años cumple la doble función de mejorar la vida laboral de ese grupo de profesores de larga trayectoria que se encuentra en la última etapa de su vida profesional, y, además, es «una gran herramienta para los centros», que van a poder dedicar estas horas a otras iniciativas «muy útiles».

De salir adelante, se cumpliría con unas de las reivindicaciones históricas de la Junta de Personal. Silva abrió la puerta a su cumplimiento en noviembre, cuando se avino a recuperar la sustitución parcial de la jornada lectiva de estos docentes a través de una enmienda de modificación de la Ley de Medidas Fiscales y Administrativas. Había, pues, que derogar los artículos 11 y 12 de la Ley 2/2012 de Medidas Administrativas, Económicas y Financieras; es decir, derogar una normativa que el propio PP puso en marcha. El Grupo Popular presentó la enmienda en el Parlamento y, una vez resuelto el trámite en la Cámara, se pueden recuperar ya esas sustituciones parciales, un derecho que los sindicatos siempre han considerado cercenado por las políticas anticrisis.

No obstante, las propuestas anteriores de la Consejería no han contado con el visto bueno de las organizaciones sindicales. Hace un mes aproximadamente, la Junta rechazaba el planteamiento de jornada elaborada por el equipo de Silva por excluir a la mitad del colectivo dada «la cantidad de restricciones y requisitos que presenta». La Junta calcula que hay unos 1.700 profesores que podrían acogerse voluntariamente a la medida, pero que, con las propuestas previas de Educación, quedarían fuera los interinos, así como los funcionarios con destino provisional o en comisiones de servicio, los docentes de los conservatorios y de las Escuelas Oficiales de Idiomas, o los de Formación Profesional básica.

Educación pone sobre la mesa una nueva propuesta y prevé, además, una convocatoria pública cada curso para el profesorado interesado en acogerse a la medida. Silva subraya que la pelota está en el tejado de los sindicatos. «Sin duda, es una importante mejora laboral y educativa. Confío en que los sindicatos accedan a validar este acuerdo, porque creemos que es positivo para el sistema educativo de Cantabria», dice el consejero.

EL PAIS

Una mayoría de españoles cree que la escuela de ahora es peor que en su época

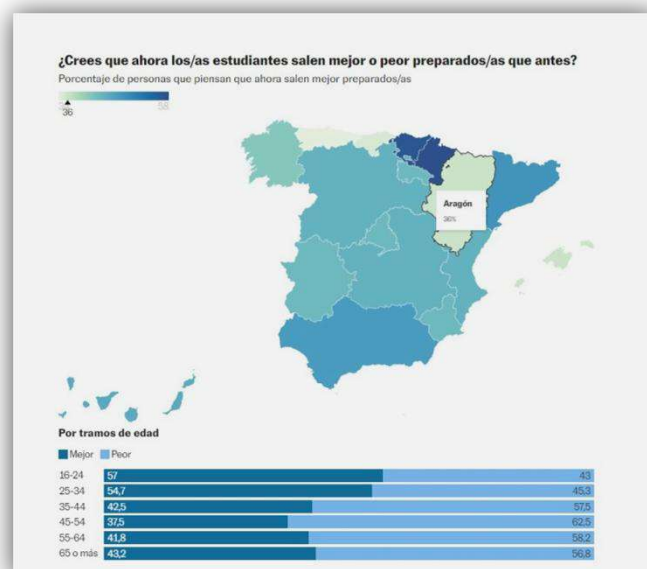
Una gran mayoría apoya incrementar el presupuesto en enseñanza, y el 56% asegura estar dispuesto a pagar más impuestos para ello, según una amplia encuesta presentada por la Fundación Cotec

IGNACIO ZAFRA.Valencia - 07 MAR 2024

Algo más de la mitad de los españoles, un 52,1%, cree que la escuela de ahora es peor que la de su época, mientras un 47,1% piensa que es mejor. La opinión es aún más pesimista cuando lo que se les pregunta es cómo de preparados consideran que salen los alumnos respecto a cuando ellos estudiaban: un 55,2% responde que peor, y un 44,8%, 10 puntos menos, que mejor. Ambas respuestas forman parte de una gran encuesta, basada en 7.016 entrevistas, sobre la visión de la sociedad sobre el sistema educativo que la Fundación Cotec encargó a la agencia 40db y ha sido presentada este jueves.

La impresión que tienen los ciudadanos, advierte Cotec en su documento de conclusiones, no se corresponde con lo que dicen los datos al comparar la situación actual con la de las pasadas décadas, cuando

las tasas de fracaso y abandono escolar temprano eran mucho más altas, y el nivel formativo de la población, mucho más bajo. La encuesta refleja también un enorme apoyo al aumento del presupuesto en educación, para lo que la mayoría de la población asegura estar dispuesta a pagar más impuestos.



Los resultados contienen importantes diferencias generacionales y territoriales. Los más optimistas son los jóvenes. El 68,9% de quienes tienen entre 16 y 24 años, y el 55,5% de los de 25 a 34, creen que la escuela de ahora es mejor que la suya (lo cual puede considerarse un poco paradójico en el caso de los de 16 que, si no han repetido, acaban de terminar la ESO). La segunda visión más positiva la ofrecen los mayores de 65 años: el 46,9% afirma que ahora es mejor, y el 53,1%, que ha empeorado. Y las franjas de edad más críticas son las intermedias, sobre todo, la de 45 a 54 años, que coincide en gran medida con los padres y madres de los actuales alumnos: el 61,8% juzga que es peor, y el 38,2%, que mejor.

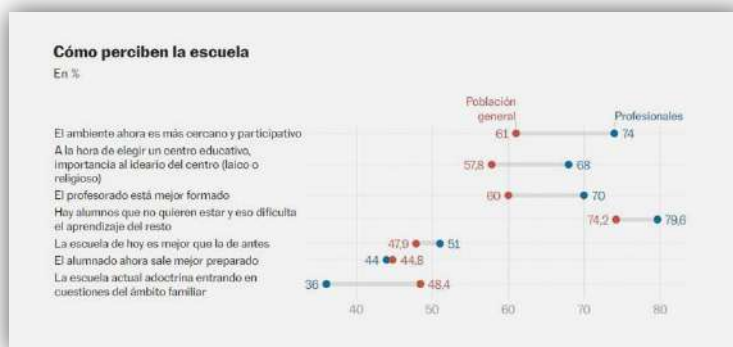
Las diferencias por comunidades también son muy acusadas. Entre los navarros (el 60% opina que la escuela ha mejorado) y sus vecinos aragoneses (el 39%) hay un abismo de 21 puntos. Ninguna de las comunidades donde los optimistas son mayoría —además de Navarra, País Vasco (58%), Canarias (52%) y Cataluña (51%)— están presididas por el PP, que está al frente de 11 de las 17 autonomías. En el lado de las más pesimistas figuran también Baleares (41%) y Murcia (42%).

A Ainara Zubillaga, directora de educación de la Fundación Cotec —entidad sin ánimo de lucro de la que forman parte grandes empresas y organismos públicos—, los resultados no le han sorprendido, a la vista del tono del debate público en torno a la cuestión, aunque no comparte el paisaje que dibujan. “Yo no creo que tengamos un sistema educativo nefasto, ni mucho menos pienso que cualquier tiempo pasado fue mejor. Pero me parece que es un tirón de orejas para nosotros, como sector. Nos dedicamos a la pedagogía, pero algo no hemos sabido transmitir para que la población tenga estas opiniones, en las que se mezclan cosas”. La marcada división, casi a partes iguales, entre quienes creen que la escuela es mejor y peor que en su época no es ajena, sigue Zubillaga, “al marco de altísima polarización política” que vive España, en el que “la educación se usa de forma recurrente como arma”.

El documento de Cotec señala que, pese a la percepción negativa sobre el nivel educativo actual que recoge la encuesta, “los datos dicen exactamente lo contrario”, y pone dos ejemplos. En 1977, el 90% de la población adulta tenía un nivel formativo inferior a la segunda etapa de la educación secundaria —es decir, a lo que hoy día sería el bachillerato y la formación profesional de grado medio—, y ese porcentaje ronda ahora el 35%. Y mientras hacia 1990 el abandono escolar temprano alcanzaba a casi la mitad de los jóvenes, el año pasado se había reducido al 13,6%.

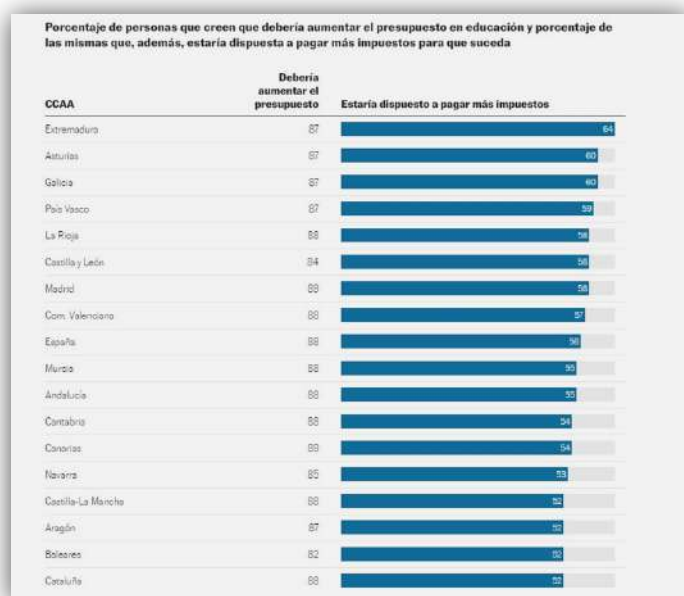
La encuesta analiza un tercer factor diferenciador sobre la opinión que los españoles tienen de la escuela. Entre quienes tienen niveles educativos bajos —los que obtuvieron como mucho el antiguo graduado escolar, que se daba al término de la EGB, o, en términos actuales, quienes aprobaron como máximo segundo de la ESO—, el 55,9% cree que la educación ha mejorado. Entre quienes completaron como mucho el bachillerato o una FP de grado medio, la opinión se divide casi a la mitad (49,5% frente a 50,5%). Y entre quienes tienen estudios superiores el porcentaje se reduce al 44,6% (para quienes obtuvieron diplomaturas y títulos de FP de grado superior) y al 43% (licenciaturas, grados, másteres y doctorados).

Pese al empacho de reformas que podría considerarse que ha vivido España en las últimas décadas, el 75,4% de los ciudadanos considera “urgente una transformación del sistema educativo”. La inmensa mayoría, un 87,5%, defiende aumentar el presupuesto en educación. Y, lo que es probablemente más significativo, un 55,6% asegura que estaría dispuesto a pagar más impuestos para que dicho incremento se llevara a cabo.



Donde más dispuestos estarían a ello sería en Extremadura (64%), Asturias (60%), Galicia (60%) y Euskadi (59%). Y entre quienes menos, con el 52%, Castilla-La Mancha, Aragón, Baleares y Cataluña

Cuando se les pide identificar en qué sentido ha empeorado la escuela, el 74,2% considera que ahora asisten a ella “alumnos que no quieren estar” y que eso “dificulta el aprendizaje del resto”. Una proporción casi idéntica, 74,1%, opina que ahora “no hay disciplina” y que “el alumnado no respeta al profesorado como antes”.



Entre los encuestados que son docentes o tienen empleados vinculados al sistema educativo —como “profesionales del trabajo y la educación social” o “cuidadores de niños en guarderías y centros educativos”—, que suponen el 9% de los participantes, la opinión de que ahora hay estudiantes que no quieren estar en las aulas y no dejan aprender a los demás aumenta todavía más, hasta el 79,6%.

Los profesionales de la educación tienen en general, sin embargo, una opinión más positiva sobre el sistema. El 51% cree que la escuela es hoy mejor; el 70%, que el profesorado está mejor formado (cuando en la población general lo opina el 60%); el 74%, que el ambiente escolar es más cercano y participativo (frente al 61%), y considera en mucha menor medida que ahora la “escuela adoctrina entrando en cuestiones del ámbito familiar” (36% frente a 48,4%).

El documento de Cotec destaca que el rendimiento académico del alumnado “se percibe como un fenómeno individual”. Es decir, que a la hora de señalar qué factores influyen en que los estudiantes logren buenos resultados educativos, los españoles conceden muchísima importancia al hecho de que cuenten con “buenos profesores” (92,3%), así como a su “esfuerzo personal” (91,7%), sobre lo cual caben pocas dudas. Pero, en cambio, conceden una importancia injustificadamente menor (si se tiene en cuenta lo que refleja la investigación educativa) a elementos como que los niños pertenezcan a hogares de nivel económico y cultural medio y alto, que es apuntado por el 55%.

Los ciudadanos consideran también que influye en el rendimiento, en orden decreciente, “el apoyo y la implicación de la familia” (91,7%); tener buenos compañeros de clase (87,4%); “contar con referentes y modelos de éxito educativo en su entorno cercano de familia y amigos” (79,1%); acudir a un centro público (55%), e ir a uno concertado o privado (38,6%). En este último punto, existe una notable diferencia entre las respuestas de la Comunidad de Madrid (donde el porcentaje alcanza el 44,9%) y Cataluña (42,3%), de un lado, y las de Galicia (28,6%) y Baleares (29,8%), del otro.

En qué falla la escuela

Para casi la mitad de los españoles (48,7%) la función más importante que cumple la escuela es “transmitir conocimientos”, a mucha distancia de la siguiente (18,3%), que es “preparar para ejercer una ciudadanía responsable y crítica”. El 56,2% de la población cree que la escuela no responde a las necesidades de la sociedad. Y de ese grupo, el 54,2% opina que falla por “no formar adecuadamente en habilidades sociales, como la comunicación, el trabajo colaborativo, la empatía, el liderazgo, la capacidad para innovar, el emprendimiento...”.

Zubillaga observa algunas contradicciones en las respuestas de los entrevistados. Como en el hecho de que, de un listado de 12 elementos a mejorar dentro del sistema educativo, el más señalado sea “reducir los niveles de fracaso escolar y abandono educativo temprano” (lo elige el 57,7%), y el menos, “reducir la repetición de curso” (13,5%). “Es una prueba clarísima del desconocimiento que existe entre dos fenómenos que están muy relacionados. A eso me refiero cuando digo que no hemos sabido hacer pedagogía de nuestro trabajo”.

THE CONVERSATION

¿Deben mandar los más inteligentes?

Santiago Iñiguez de Onzoño. Presidente IE University, IE University

Existe el cliché de que la filosofía, etimológicamente “amor por la sabiduría”, es dominio exclusivo de los profesionales aburridos, pero una mirada más cercana a las vidas de algunos de los grandes pensadores sugiere lo contrario.

Tomemos como ejemplo *La República* de Platón. Una tarde de verano, Sócrates y su alumno Glaucón caminaban desde el puerto del Pireo de regreso a Atenas, una distancia de seis millas (unos nueve kilómetros).

Mientras paseaban, disfrutando del buen tiempo y de una agradable conversación, se encontraron con un grupo de amigos que insistieron en que se quedaran para asistir a las celebraciones vespertinas: en el cartel figuraban carreras de caballos, además de bebida y comida. Sócrates y Glaucón aceptaron la invitación, y antes de participar en estos eventos, inician una conversación que resulta decisiva para la filosofía. Es fácil imaginárselos después de su erudito intercambio, sentados ante una buena cena y abundante vino griego.

El rey filósofo

Una de las propuestas formuladas en su conversación es la del rey filósofo, cuyo principio es que sólo se debe permitir gobernar a los más sabios entre los sabios, porque comprenden el significado de la buena vida y saben lo que necesita la ciudadanía. Cuando uno de los comensales pregunta a Sócrates si esto sería factible en realidad, responde que sólo si los filósofos se convirtieran en reyes, o si los reyes adquirieran la capacidad de filosofar.

Platón escribió *La República* en una etapa avanzada de su vida, cuando la experiencia le había desengañado de cualquier ilusión sobre la naturaleza humana; después de todo, había experimentado el derrocamiento de la democracia ateniense y el régimen de los Treinta Tiranos. Cuando la democracia se reinstauró años más tarde, Sócrates, su maestro, fue condenado a muerte por “impiedad”.

Platón tenía más experiencias negativas: fue llamado por el dictador Dionisio de Siracusa, quien no sólo ignoró sus consejos, sino que lo retuvo contra su voluntad en la ciudad siciliana durante varios años.

Meritocracia de la inteligencia

La tesis de Platón sobre los reyes filósofos es aún hoy es defendida por algunas personas en otros ámbitos: algunos colegas creen que el reconocimiento en el mundo académico debería basarse únicamente en lo que podríamos llamar la “meritocracia de la inteligencia”, en contraposición a las ventajas adquiridas por la riqueza, el nacimiento u otros aspectos relacionados con la suerte moral.

Discrepo de este argumento por tres razones. En primer lugar, algunos pensadores ven una relación entre la capacidad intelectual y la suerte moral, ya que nacer en un entorno próspero proporciona mejor acceso a la educación y a los medios para desarrollarse. En segundo lugar, lo encuentro arrogante y próximo al elitismo intelectual y planteamientos de exclusividad. En tercer lugar, porque hay muchos tipos de inteligencia y ésta es posiblemente el área más interesante a explorar.

Las inteligencias múltiples

Entre los académicos que han cuestionado los enfoques tradicionales para evaluar la inteligencia en las últimas décadas se encuentra Howard Gardner de la Universidad de Harvard, cuya teoría de las inteligencias múltiples critica las medidas tradicionales de inteligencia, como las pruebas de coeficiente intelectual, que no miden las capacidades cognitivas e interpersonales, la base de aprendizaje y desarrollo personal, y posiblemente de éxito profesional. Gardner sostiene que existen al menos nueve formas de inteligencia: espacial; lingüístico; lógico-matemático; corporal-kinestésico; musical; interpersonales; intrapersonal; naturalista; y existencial.

Los sistemas educativos tradicionales y las medidas del coeficiente intelectual han tendido a centrarse en la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Esta puede ser la razón por la que tantos artistas y pensadores innovadores provienen de entornos no académicos, y por qué algunas personas exitosas tienden a no prestar mucha atención a la educación formal. Por ejemplo, algunos de los empresarios más importantes de nuestro tiempo, como Steve Jobs o Bill Gates, abandonaron la universidad.

Otros académicos han contribuido a la teoría de la inteligencia emocional, en particular Daniel Goleman en su libro homónimo que sigue siendo uno de los libros de gestión más populares de todos los tiempos. Para



Goleman, no nacemos con inteligencia emocional; la desarrollamos y aplicamos mediante prácticas repetidas, como la autoconciencia, las habilidades interpersonales o la gestión de las relaciones (**networking**), todas ellas claves para la gestión.

Genética y entorno

Posiblemente haya conocido a personas con un alto nivel educativo que carecen de la inteligencia emocional necesaria para ser líderes. De manera similar, no faltan mujeres y hombres exitosos en todas las esferas de actividad con un coeficiente intelectual promedio, que han aprendido a desarrollar su inteligencia emocional y han llegado a la cima.

Es más, sabemos por investigaciones recientes que, a pesar de la insistencia anterior en que la inteligencia, medida mediante pruebas de coeficiente intelectual, es el resultado de la genética, según Richard E. Nisbett, “ahora está claro que la inteligencia es modificable por el entorno... los entornos educativos han ido cambiando de tal manera que han hecho que la población en su conjunto sea más inteligente, y de manera diferente que en el pasado”.

Además, sabemos por experiencia que las aportaciones de los profesores y la interacción con los estudiantes son clave para el desarrollo de las distintas formas de inteligencia.

Ampliar nuestra inteligencia

Conforme crecemos, hay múltiples formas de ampliar nuestra inteligencia. Mi experiencia en IE University es que personas con una amplia experiencia han desarrollado sus habilidades interpersonales, su capacidad para liderar o afrontar problemas complejos. Dicho esto, desarrollar este tipo de inteligencia entre altos ejecutivos y directores requiere cierta humildad, junto con apertura y voluntad de aprender cosas nuevas.

En resumen, si podemos encontrar formas de evaluar el talento basándose en otras formas de inteligencia, ampliaremos enormemente el grupo de solicitantes potenciales para las escuelas de negocios e identificaremos a los candidatos adecuados. También necesitamos desarrollar nuevos enfoques de enseñanza que desarrollen las habilidades empresariales y de innovación de los estudiantes de administración al mismo tiempo que sus habilidades de relación y liderazgo, una tarea que requerirá trabajar en estrecha colaboración con pedagogos y psicólogos, y cambiará la educación en administración. Volviendo a Platón, soy un firme defensor de incluir las Humanidades en los cursos de las escuelas de negocios.

Perfil ideal de líder

Hace unos treinta años, el *Financial Times* publicó el siguiente anuncio de trabajo ficticio, en relación con la búsqueda del CEO para IBM:

“Ejecutivo dispuesto a asumir el puesto de gestión más desafiante del mundo. Debe ser un líder natural, capaz de hacer decisiones difíciles, elevar la moral de 300 000 empleados y ganarse la confianza de millones de accionistas y clientes en todo el mundo. El conocimiento del ‘lenguaje informático’ es útil. Salario alto y negociable. Los beneficios incluyen el reconocimiento instantáneo en todo el mundo. Por favor, absténgase los consultores”.

Todavía utilizo el texto en mi curso sobre gestión estratégica para ilustrar el perfil ideal del director ejecutivo de una corporación internacional. Ganarse la confianza de millones de accionistas y dirigir una corporación global que vale más que el PIB algunos países requiere las habilidades de un líder mundial.

De manera similar, Umberto Eco escribió un artículo titulado: “El primer deber de los intelectuales: guardar silencio cuando no sirven”, en el que sostenía que los intelectuales no tienen un papel específico que desempeñar, al menos a corto plazo.

“Decir que son útiles a largo plazo significa que funcionan antes y después de eventos reales, pero nunca protagonizan esos eventos: un economista o un geógrafo podrían haber advertido sobre la transformación del transporte terrestre cuando apareció la máquina de vapor y podrían analizar los futuros pros y contras de esa transformación, o desarrollar un estudio cien años después para mostrar cómo ese invento revolucionó nuestras vidas. Sin embargo, cuando las empresas de diligencias quebraban y las primeras máquinas de vapor tomaban la delantera, (los intelectuales) no tenían nada que aportar o, al menos, mucho menos que un maquinista. Preguntar cualquier otra cosa a los intelectuales es como reprochar a Platón no haber encontrado un remedio para la gastritis (...) Lo único significativo que puede hacer un intelectual cuando su casa está en llamas es llamar a los bomberos”.

Eco satirizaba sobre la propuesta de Platón de que sólo los filósofos están preparados para gobernar.

No comparto el enfoque de Platón ni el de Eco. Más bien, creo que los intelectuales y académicos pueden mejorar la sociedad, y la historia puede proporcionarnos numerosos ejemplos. Sin embargo, los comentarios mordaces de Eco todavía son utilizados por críticos que acusan a los académicos de mirarse el ombligo, muy alejado del mundo real.

Y si Platón fuera hoy profesor en una escuela de negocios, nos podemos preguntar si habría tenido algo que decir sobre la gestión de empresas. Estoy seguro de que su consejo habría sido útil.

¿Qué mide PISA en la prueba de pensamiento creativo y por qué es importante?

Almudena Fernández-Fontecha. Profesora Titular. Lingüística Aplicada, Universidad de La Rioja

En un mundo de constantes avances tecnológicos es esencial que la educación equie a los estudiantes con habilidades para enfrentarse a los desafíos actuales y contribuir de manera significativa a la sociedad. El pensamiento creativo es una de estas habilidades.

Ejemplo de su relevancia en el mundo educativo es su reciente inclusión en el ciclo 2022 de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) como nueva *competencia innovadora* a evaluar en estudiantes de 15 años de todo el mundo. A falta de conocer qué resultados arroja esta prueba, vamos a explicar qué se entiende por creatividad y pensamiento creativo y cómo podemos trabajarlos en el aula.

Más allá de la creatividad del genio

La creatividad se puede entender como la capacidad de generar una idea o producto que es a la vez novedoso y útil. El pensamiento creativo, por su parte, alude a los procesos cognitivos que se requieren para desarrollar este producto. Un ejemplo de ello es nuestra capacidad de resolver problemas y de generar ideas y combinarlas.

La imagen que tenemos del genio dotado de una capacidad creativa excepcional ha existido desde hace siglos. Sin embargo, la creatividad no se relega exclusivamente al dominio del genio y está presente en nuestras vidas de muchas otras formas. Por ejemplo, lograr crear un plato delicioso con los pocos ingredientes disponibles en nuestra despensa no estaría a la altura de la creación culinaria del mejor chef del mundo, pero también requeriría de cierta dosis de pensamiento creativo.

Este tipo de creatividad cotidiana pone de manifiesto que la creatividad es una capacidad maleable que se puede desarrollar mediante la práctica. Por eso PISA investiga el nivel de pensamiento creativo de los estudiantes a la hora de buscar y expresar ideas. Y a la vez pretende explorar la relación entre esta habilidad y las características de los sistemas educativos de los países participantes.

Dimensiones del pensamiento creativo

La creatividad está relacionada con habilidades de diferente tipo como la resolución de problemas, las habilidades metacognitivas o el rendimiento académico. Su estudio se aborda desde diversos ángulos como la neurociencia o la psicología.

Desde la psicología cognitiva, el psicólogo estadounidense Joy Paul Guilford se refirió al pensamiento convergente y al pensamiento divergente como dos dimensiones de la creatividad. El pensamiento divergente se basa en:

La *fluidez* de ideas, es decir, el número de respuestas que generamos ante un estímulo.

La *originalidad* de las ideas, entendida como la singularidad de estas respuestas.

La *flexibilidad*, referida a la capacidad de producir ideas que pertenecen a diferentes categorías.

La *elaboración* de las ideas, que hace alusión a la cantidad de detalles que aportamos en nuestra producción de ideas.

Por ejemplo, según el test de usos alternativos (AUT, por sus siglas en inglés) de Guilford, ante la pregunta de cuántos usos diferentes se le pueden dar a un clip de papel, una persona creativa iría más allá de proponer utilizarlo para sujetar papeles e incluiría otras opciones como usarlo como un llavero o para crear una figura en miniatura. Estas opciones exploran otras categorías que se extienden más allá de las respuestas convencionales.

El pensamiento convergente, por su parte, implica la selección de la idea o solución más adecuada a un problema.

Tradicionalmente se ha considerado que el pensamiento divergente es el componente que mejor predice la creatividad. Sin embargo, en la actualidad se reconoce la relevancia de ambos tipos en el proceso creativo.

El modelo de evaluación de PISA evalúa estas dos dimensiones del pensamiento creativo junto con otro tipo de factores internos y externos.

¿Se puede evaluar el pensamiento creativo?

No sin dificultad, el pensamiento convergente y divergente suelen medirse a través de pruebas verbales (o narrativas) y figurativas (o gráficas).

Por ejemplo, el test de asociaciones remotas (RAT) de Mednick se utiliza principalmente para medir el pensamiento convergente en su dimensión verbal. En esta prueba, se presentan tres palabras diferentes y se le pide a los participantes que encuentren la palabra que pueda estar relacionada con las tres.

Para medir el pensamiento divergente, se suelen utilizar pruebas como los tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT), que miden el pensamiento divergente a través de tareas verbales y también figurativas. Estas



pruebas incluyen, entre otros, el mencionado test de usos alternativos de Guilford o pruebas figurativas basadas en la creación de dibujos a partir de una serie de trazos.

¿Se puede entrenar la capacidad creativa?

La cuestión sobre si la creatividad es una competencia general o específica de un dominio es objeto de debate en la comunidad científica. Existe abundante evidencia que respalda la noción de que la creatividad tiene componentes específicos y generales, y que estos cambian según el contexto social y el desarrollo a lo largo de la vida.

Los programas de entrenamiento creativo son muy diversos. Algunos de ellos se centran en la creatividad general, mientras que otros lo hacen en un área de conocimiento.

Creatividad en el aula

Expertos como Ronald A. Beghetto sugieren incluir en el currículo académico la enseñanza *sobre, para y con* la creatividad. Según esta idea, el alumnado necesita saber qué significa ser creativo, además de conocer técnicas del entrenamiento de la capacidad creativa propias de cada asignatura. Estas acciones pueden venir acompañadas del uso de metodologías de enseñanza creativas.

Por ejemplo, podemos trabajar la fluidez de ideas enseñando la técnica de las palabras aleatorias en la resolución de problemas en diferentes asignaturas. Con esta técnica buscamos resolver un problema generando tantas asociaciones con un estímulo aleatorio como sea posible.

Imaginemos que queremos diseñar un nuevo juego de mesa, y el objeto aleatorio seleccionado es una llave. Podemos pensar en palabras relacionadas con este objeto, como *apertura, acceso y seguridad*. Al conectar estas palabras con nuestro problema, podemos crear un juego en el que los jugadores compitan por *abrir* una serie de cerraduras utilizando la llave correcta, un juego de aventuras en el que los jugadores deben encontrar una llave para *acceder* a un tesoro, o un juego de estrategia en el que los jugadores deben *proteger* su llave para evitar que otros jugadores la roben.

Así, podríamos enseñar a nuestros estudiantes técnicas de creatividad como esta, que puedan poner en práctica en diferentes asignaturas.

Como se recoge en la ley educativa vigente en España (LOMLOE), la creatividad es una habilidad transversal que debe integrarse sistemáticamente en el currículo y también de manera orgánica en cada una de las diferentes áreas o materias.

MAGISTERIO

Fernando Reimers: "La escuela debe plantearse por qué dos de cada cinco niños son infelices"

El director del Programa Internacional de Políticas de Educación de la Universidad de Harvard, Fernando Reimers, considera clave que la escuela debata y busque soluciones a por qué dos de cada cinco alumnos no es feliz ni encuentra sentido a la vida y replantee su actual "sistema industrial, casi de fábrica".

MARINA SEGURA Viernes, 1 de marzo de 2024

Con motivo de su visita a la Universidad Camilo José Cela y sus colegios SEK para compartir sus ideas con el profesorado y alumnado, Reimers defiende en una entrevista con EFE que el plan de refuerzo educativo anunciado por el Gobierno español debe permitir «la máxima personalización» y discrepa de la prohibición general del móvil en el aula y de la repetición de curso.

Un 40% de los adolescentes no es feliz

Coautor de una guía para responder a la pandemia en el ámbito de la enseñanza junto a Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y «padre» del informe Pisa, el catedrático de Harvard opina que esta evaluación mundial sobre el desempeño académico del alumnado de 15 años también da información «muy útil para pensar cómo reimaginar la educación». «Por ejemplo, pregunta a los chicos ¿Eres feliz? ¿Ves sentido a tu vida? Dos de cada cinco afirman que no son felices ni le ven sentido a la vida. ¿Cómo es posible cuando las condiciones materiales de vida son superiores a los que han sido nunca en la historia?», se interroga el experto en innovación educativa.

Uno de los pilares del bienestar humano, añade, es tener un propósito en la vida: «Levantarse por la mañana y sentir que hay algo que uno está haciendo que tiene sentido. Pienso que una de las funciones de la escuela es desarrollar ese sentido de propósito y no lo estamos haciendo con dos de cada cinco niños». En consecuencia, estas cuestiones deben abrir un debate en «cada pequeña escuela, en cada Universidad, en cada centro de

formación de profesores. Es decir, qué deberíamos hacer diferente. Hay implicaciones enormes en cómo plantearnos el currículum, la pedagogía, la colaboración entre el profesorado...».

Los móviles, menos prohibición y más educación

Al tiempo que debe protegerse a la infancia y a la juventud de los efectos nocivos de las tecnologías, el director de la Iniciativa Global de Innovación en Educación de Harvard cree que «prohibir como herramienta de política tiene sus límites porque la educación del futuro lo que requiere es que las escuelas tengan la mayor autonomía posible». «Una educación del siglo XXI debe llevarnos a escuelas muy profesionalizadas», con directores bien formados y estudiantes muy implicados, y vetar desde el Estado «lo que hace es empujar en la otra dirección: reducir su autonomía. Lo deseable es que (las decisiones) las tome el que está más cerca del niño, su profesor y su escuela».

En cuanto al futuro plan de refuerzo en comprensión lectora y matemáticas previsto para el próximo curso tras conocerse los malos resultados de PISA, el miembro de la Comisión de EEUU para la Unesco recomienda «la mayor personalización posible», intervenciones específicas, tutores y desterrar fórmulas uniformes para todo el estudiantado. En el área de la lectura menciona ejemplos sencillos como tener bibliotecas escolares bien nutridas y variadas; dedicar un tiempo libre en cada jornada y codificar los libros por dificultad. «Hay colecciones que ya lo hacen, nivel rojo, azul y verde. Cada niño sabe en qué nivel está y la consigna que le da la profesora es, elige un libro que esté a tu nivel o al siguiente para desafiarte».

La repetición y la promoción automática no es solución

Expresa, por otro lado, su desacuerdo con la repetición y promoción automática de curso: «Son dos respuestas extremas, ambas ineficientes porque no resuelven el problema», y cuya solución reside básicamente en ofrecer un apoyo individualizado al alumno. «Nos cuesta darnos cuenta que esas dificultades del sistema en servir por igual a todos los niños son producto de la organización del sistema mismo, de esta organización industrial casi de fábrica, que pone a los niños como botellas en una fábrica de Coca-Cola, y supone que todos son iguales», subraya.

La investigación contemporánea muestra que «la repetición no resuelve, porque en el fondo es decirle al estudiante que un tratamiento (curso) no le sirvió la primera vez y tiene que tomar una segunda dosis del mismo, en vez de tratar de entender por qué repitió, dónde estuvo la deficiencia y cómo hacer una intervención más precisa que permita que el tratamiento que reciba sea diferente».

La comunidad educativa rechaza la modificación del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid

La comunidad educativa, los sindicatos, las familias, FSIE –el sindicato de trabajadores de la enseñanza privada– y los centros católicos de Madrid, critican la propuesta del consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, de modificación del programa de enseñanza bilingüe en la región.

XIMENA HESSLING Lunes, 4 de marzo de 2024

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, el órgano de consulta y participación en la programación de la enseñanza, donde la Administración regional tiene mayoría, ha dado luz verde a la reforma del programa bilingüe para impartir en español el área de Ciencias Sociales en Primaria, Geografía e Historia de Secundaria, e Historia e Historia del Mundo Contemporáneo en Bachillerato. La comisión permanente del Consejo Escolar dio el visto bueno, el 20 de febrero, al dictamen del proyecto de decreto del Ejecutivo madrileño por el que se modifican los currículos de la Educación Primaria, la Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. Ahora, el proyecto continúa su tramitación, según fuentes de la Consejería de Educación.

El viraje del PP: Del neoliberalismo al neoconservadurismo

La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, Isabel Galvín, rechaza este «giro político por motivos ideológicos, ajenos al ámbito pedagógico», a la vez que solicita un análisis y una evaluación del programa, así como de las consecuencias de su aplicación, con la participación efectiva de la comunidad educativa, una petición compartida por todo el sector. Para Galvín, esta iniciativa supone «una contrarreforma de un PP, en el que, en este momento, predominan las políticas neoconservadoras en las que prevalece una cruzada de nacionalismo español, a otro PP, que implantó este programa hace veinte años partiendo de las políticas neoliberales de Esperanza Aguirre» con la intención de desregular, diferenciar, generar 'ranking' de centros y clasificar al alumnado. «De repente, les parece una contradicción estudiar la Historia de España en inglés, pero es irracional, acientífico y contradictorio el hecho de que se mantenga la posibilidad de impartir Geografía e Historia en francés o en alemán», subraya la representante de CCOO.

ANPE se muestra en contra de la medida, sin cuestionarla desde el punto de vista pedagógico por falta de estudios concluyentes a favor o en contra de la propuesta, pero lamenta que, «una vez más, decisiones que afectan al profesorado, al alumnado, a la organización de los centros y a la propia calidad de la enseñanza, se tomen de forma unilateral, sin la previsión, consulta y el análisis requerido». «Año tras año, la Comunidad de Madrid ha extendido este programa, lo que ha llevado a los profesores a sentir la urgencia y la necesidad de



acreditar su nivel de idiomas y ha supuesto una gran inversión económica durante años para adquirir la formación necesaria», señala el presidente de ANPE-Madrid, Andrés Cebrián.

Las familias advierten de que queda mucho por solucionar

La Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (FAPA) Francisco Giner de los Ríos está a favor de la modificación, aunque también echa de menos una argumentación pedagógica consistente que la sustente. «El aprendizaje de idiomas es necesario, siempre y cuando no vaya en detrimento del aprendizaje de otros contenidos. El conocimiento de la materia se debería evaluar exclusivamente en la lengua materna. Impartir Geografía e Historia en castellano es un primer paso, pero queda mucho que solucionar», afirma la presidenta de la FAPA Giner de los Ríos, María del Carmen Morillas. Las familias instan a la Consejería de Educación a trabajar de manera consensuada con la comunidad educativa antes de anunciar decisiones que afectan al sistema educativo madrileño.

Los proyectos bilingües, en riesgo

FSIE, el sindicato de trabajadores de la enseñanza privada, se abstuvo porque, a su juicio, la norma tiene un aspecto positivo, en tanto que aquellos trabajadores que veían peligrar su puesto de trabajo por no tener la habilitación lingüística requerida para impartir la materia de Ciencias Sociales en Primaria o Geografía e Historia en Secundaria ya no corren ese riesgo. «Nos preocupa que el porcentaje de materias impartidas en inglés exigidas para ser reconocido como centro bilingüe pueda mantenerse en el 30%, pues no es viable lograrlo con otras materias más allá de las que están ya establecidas (Música, Educación Física, Plástica). De ser así, están en riesgo los proyectos bilingües reconocidos por la Consejería, poniendo en jaque el mantenimiento de unidades y, por ende, los puestos de trabajo», asegura el secretario general de FSIE, Francisco José del Castillo.

Escuelas Católicas de Madrid se muestra en contra del proyecto por considerar que ha faltado diálogo con los colectivos afectados y ha faltado una evaluación «independiente y cualificada» que avale la necesidad de «retocar» el sistema bilingüe y que acredite que la impartición de Ciencias Sociales, Historia y Geografía en inglés resta calidad a la transmisión de conocimientos. El secretario de Escuelas Católicas de Madrid, Emilio Díaz, ha planteado que en la norma que regule el programa bilingüe de la Comunidad, se reduzca del 30% al 23% el porcentaje de materias impartidas en inglés para que un colegio pueda ser bilingüe y ha pronosticado que si esto no lo hacen muchos centros dejarán de ser bilingües porque no podrán alcanzar el 30%, al no tener profesorado habilitado para ello.

La fluidez lectora no es un problema para el alumnado español de 15 años

El 91% del alumnado español de 15 años lee con fluidez y hay menos de un 10% de lectores lentos entre aquellos con un bajo rendimiento en las pruebas de PISA, según refleja un análisis sobre la fluidez lectora de la OCDE.

EFE Martes, 5 de marzo de 2024

En una entrevista con Efe, Rodrigo Castañeda, analista de la OCDE, advierte de que este estudio corresponde a las pruebas de 2018 y no será hasta finales de este año cuando se publique el correspondiente a PISA 2023, que reflejó una nueva regresión en comprensión lectora. Recuerda que pese a que los análisis son «válidos y robustos» pueden no reflejar el país en su conjunto porque en 2018 un pequeño número de escuelas «mostraron patrones de respuesta anómalos y reportaron bajos niveles de compromiso con la evaluación». Según el PISA in Focus *¿Qué lecciones podemos aprender de la prueba de fluidez lectora de PISA?*, el 91% del alumnado español de 15 años lee con fluidez y, aunque se trata sin duda de una proporción elevada, es similar a la de otros países hispanohablantes, como Colombia, Chile, México y la República Dominicana.

Por otra parte, entre el alumnado español que obtuvo resultados inferiores al nivel 2 (bajo rendimiento) en lectura, «una proporción elevada sigue siendo capaz de leer con fluidez (60%)», destaca el experto en educación. Si miramos lo que ocurre en otros países de la UE, en Austria, Croacia y la República Checa al menos el 60% de los alumnos con bajo rendimiento en lectura también leen con fluidez, mientras que en Bélgica la cifra ronda el 50%. Islandia se sitúa en un extremo, con menos del 40%, e Irlanda en el otro, con el 70% de los alumnos con bajo rendimiento en lectura.

«Lo más destacable es que en España hay menos de un 10 % de lectores lentos entre los estudiantes de bajo rendimiento en lectura en la prueba PISA. Si nos fijamos en otros países de la UE, España no es el único país con una proporción significativa de lectores de bajo rendimiento pero fluidos», agrega. Sin embargo, subraya que la proporción de lectores lentos en nuestro país es la más baja entre los examinados hispanohablantes. A su juicio, España, al igual que otros países de la UE, afronta el reto de garantizar que las competencias lectoras de los alumnos no solo sean fluidas, sino también «completas y críticas», por lo que las estrategias «deberían centrarse en equilibrar la fluidez con la comprensión y las destrezas de lectura más complejas (inferencia, deducción, comprensión de la técnica y la intención, etc)».

Sobre la intención de España de aplicar el próximo curso un plan de refuerzo en matemáticas y comprensión lectora tras los malos resultados de PISA, Castañeda afirma que las prioridades podrían centrarse en

implementar intervenciones de lectura efectivas, mejorar la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura y promover una cultura de lectura tanto en la escuela como en el hogar.

Los datos de PISA 2018, agrega, «sugieren que la fluidez lectora no era un problema para la mayoría de los alumnos con bajo rendimiento en España», por tanto las intervenciones pueden necesitar focalizarse más en cuestiones como la mejora de las habilidades de comprensión y dar apoyo específico al alumnado de bajo rendimiento».

Ainhoa Marcos: "Cuando damos al docente ese botón para crear contenidos con IA, le estamos dando es un superpoder"

Que una multinacional edtech de contenidos formativos digitales, con presencia en docenas de países, con más de 7.300 proveedores de contenidos digitales educativos en todos los formatos como cursos, aplicaciones interactivas, vídeos, podcast, prensa, revistas, audiolibros, libros, etc. y que se codea con las grandes no sea ni americana ni china ya es noticia. Pero que sea de Cartagena es un notición.

JOSÉ M^a DE MOYA, 5 de marzo de 2024

Así es Odilo, seleccionada en 2024 por tercer año consecutivo como candidata para convertirse en una de las empresas unicornio de España. La lista, publicada en el diario Expansión, está basada en consultas hechas a los principales fondos de capital riesgo y business angels españoles.

Entrevistamos a Ainhoa Marcos, VP Education Spain and Global K12 en Odilo, que se enorgullece de que «después de haber trabajado en una multinacional canadiense y otra americana, pueda decir que estoy trabajando en una multinacional española».

«Mis pasiones son la tecnología, la educación y la Historia del Arte», dice Ainhoa Marcos en su X (¿conseguiré Musk que dejemos de llamarla twitter?). Y, en efecto, desde el minuto cero, alterna tecnología y educación con la misma pasión. Se resiste, a pesar de mis intentos, a admitir que nos hemos podido exceder con esto de la tecnología en las aulas... Sería mucho pedir para quien lleva toda su vida en la industria. Pero al menos sí apuesta por un reequilibrio –concepto que repite al menos en media docena de ocasiones– entre lo digital y lo analógico. Le honra.

¿Los resultados PISA han sido decepcionantes?

–No hay que ser tan catastrofista. Si nos fijamos en la OCDE, España está bastante equilibrada. Entonces yo creo que la primera reflexión es que las cosas no están tan mal.

Están mal si nos comparamos con años anteriores, pero no es un descenso que haya sido exclusivo de España.

¿Deberíamos replantearnos los procesos de aprendizaje?

–No. Al revés, soy muy positiva y pienso que esta clase de estrategias –el trabajo por metodologías activas, el trabajo basado en proyectos, el desarrollo de las habilidades blandas, el desarrollo del pensamiento crítico, entre otras– se van a necesitar en el futuro al igual que las habilidades digitales.

Lo que tenemos que ver es cómo seguimos avanzado con un plan muy potente de capacitación y empoderamiento en cuanto a esas tecnologías. Los países que lideran PISA, como Singapur y Corea, son los que han hecho una mayor apuesta por la digitalización.

Entonces, en lugar de eliminar las tecnologías, hay que buscar ese equilibrio entre lo digital y lo analógico y establecer modelos basados en metodologías activas, en aprendizaje por competencias y con digitalización, pero de forma equilibrada y con formación.

Pero ¿entiendes parte del profesorado esté decepcionado?

–El esfuerzo debe seguir haciéndose y las nuevas políticas educativas deben ir, precisamente, en esa línea de apoyar al docente. El docente se ha estado formando, pero nos han faltado proyectos unificados. Hemos dado pasos por separado.

Por ejemplo, en el caso de la digitalización se han hecho cursos de formación docente por una parte y luego, por separado, cursos sobre dispositivos. Nos ha faltado un plan de digitalización apoyado en esa transformación educativa que aúne todos esos esfuerzos con una finalidad común.

Muchas veces lanzamos mensajes contradictorios. Por un lado, tenemos unas leyes educativas que fomentan las competencias, pero nuestro sistema educativo termina en un evaluación puramente de conocimientos y no de competencias, como lo son las pruebas de acceso a la universidad.

¿Es más complejo en determinados niveles educativos?

–Cuando hemos puesto en marcha proyectos de digitalización es mucho más fácil hacerlo en las edades tempranas. Cuando llegas a edades más avanzadas es mucho más complicado porque los docentes no quieren hacer experimentos. Buscan la efectividad y tienen currículos muy extensos que difícilmente logran impartir en el curso, porque tienen una prueba que va a medir el aprendizaje de mis alumnos basado en conocimientos.



Lo que tenemos que hacer es no pensar que estos modelos no funcionan sino comenzar a transformar el sistema educativo, incluyendo las metodologías de evaluación para el acceso a la universidad.

Luego está el debate de los móviles dentro de las aulas. ¿Qué opinas?

—Hay mucha controversia y muchas veces se saca de contexto. Vuelvo al equilibrio, hay que saber educar antes de prohibir. Lo que ocurre es que se nos ha ido de las manos y no hemos educado a tiempo en el buen uso de determinadas tecnologías y eso ha llevado a un abuso y dependencia de los dispositivos por parte de los alumnos.

Por tanto, ¿prohibirías o no?

—Creo que se habla mucho del uso de las pantallas y se ha generalizado. El problema está en el móvil y el móvil ya está prohibido en muchos centros. Este debate no es nuevo.

El problema es el móvil porque es el dispositivo de ocio del alumno y es en esa intencionalidad del dispositivo donde está la diferencia.

En todo caso, creo que los dispositivos digitales no deben estar prohibidos sino limitados. Para uso de entretenimiento no lo permitiría, pero con fines educativos sí lo permitiría.

¿Y cómo controlar el uso que se hace en un colegio con cientos de adolescentes?

—La clave está en que la institución esté dotada de dispositivos para el aprendizaje para que así el alumno no tenga que usar su móvil. Es decir que el centro pueda dotar al alumno de las herramientas.

Esa diferencia intencional es lo más importante, pero entendiendo ese dispositivo —sea móvil o tableta— como algo que debe estar gestionado, que debe tener determinadas limitaciones y que debe tener un uso totalmente intencional para el aprendizaje. Porque lo que no podemos es eliminar la tecnología de la vida de los niños y de los centros. Estaremos fracasando como sociedad si no preparamos a nuestros alumnos en un uso productivo de los dispositivos.

En una entrevista reciente con el director del Colegio 'Estudio' nos comentó que ellos lo prohibieron hace años...

—Hace mucho que varios centros tomaron esa decisión. Yo considero que el uso del móvil propiedad del alumno como elemento distractor debería prohibirse, pero no como herramienta de trabajo. El problema es que no les hemos formado...

Hace 10 años, cuando se hablaba de los nativos digitales, Marc Prensky ya hablaba de que no había nativos digitales sino huérfanos digitales. No tenían referentes que les dijeran las cosas que a todos nos han dicho como "no camines por esa calle" o "no aceptes cosas de extraño".

Sin embargo, esos propios padres o profesores de hace 10 años no tenían ninguna competencia digital ni sabían educar ni en los riesgos, ni en el buen uso.

¿Ahí empezó todo?

—Sí, el problema es que no hemos educado en los buenos hábitos. Les hemos dado una herramienta pero no les hemos enseñado a usarla. Siguen siendo huérfanos y ahora que tenemos más competencias digitales nos decimos —Pero, ¿qué hemos hecho? Porque ahora es raro que a un niño no le regalen un móvil a los 11 años.

¿Este debate preocupa a la industria tecnológica?

—A mí lo que me preocupa es que todo este debate se esté llevando al resto de dispositivos digitales y al resto de las pantallas. Entonces dicen "Suecia ha eliminado los dispositivos y toda la lectura en tabletas". No, Suecia no ha eliminado nada, Suecia ha buscado un equilibrio porque se han dado cuenta de que habían introducido los dispositivos en edades muy tempranas y que los chicos no estaban trabajando en papel.

Ahí es donde está la clave, en encontrar un equilibrio entre las herramientas digitales y las analógicas.

Es muy respetable que una voz de la industria hable de equilibrio...

—Es que creo que el bienestar emocional va a ser una clave para la educación en este año y en los venideros. Cada vez va a ser necesario preocuparnos por ese bienestar emocional, tanto del docente como de los alumnos.

Antes trabajamos mucho la inteligencia emocional, era como una tendencia. Ahora creo que deberíamos a enfocarnos en el bienestar emocional. Y esto no es solo por el tema de los dispositivos móviles, sino que también se relaciona con el mundo cada vez más globalizado y convulso en el que vivimos. Aunque hay una parte muy importante del bienestar emocional relacionado con temas de salud digital.

Hay mucha crispación y yo creo que eso debemos bajarlo al ámbito educativo y enseñar a los chicos a gestionar esas emociones.

Hay dos cuestiones relacionadas con esto que preocupan. ¿Te parece que las redes sociales les aíslan?

—Yo creo que los jóvenes se relacionan de manera diferente a como lo hacíamos nosotros. No llaman por teléfono, por ejemplo. Mi hija está estudiando fuera y me envía audios —que más bien son podcasts [se ríe]— y yo me pregunto si no sería mejor que me llamara y tener una conversación bidireccional.

¿Es malo? No necesariamente, es diferente. Hay que aprender de las diferencias de esa forma de comunicación y buscar un equilibrio con otras relaciones sociales que les aporten el contacto visual, el hablar, los gestos, el tocarse... esas cosas que solo te puede aportar una relación analógica.

Para que las redes no se conviertan en un escondite...

–Efectivamente, para que no se conviertan en un refugio y que terminen aislándose.

El otro tema de debate público es de la pornografía. ¿Qué opinas?

–Totalmente de acuerdo. Volvemos a lo mismo. Les hemos dado una herramienta con un alcance poderosísimo sin ninguna limitación. Hay que educar, limitar y restringir.

¿Qué hacéis en Odilo por ese bienestar emocional del que hablabas antes?

–En toda la plataforma estamos trabajando en el desarrollo de itinerarios y píldoras formativas sobre el ámbito de bienestar emocional, para familias (cómo gestionar los cambios de la adolescencia...), para docentes (gestión de conflictos en el aula, detección de suicidios...) y para alumnos (conocerse a si mismos, gestionar sus emociones...).

Eso en cuanto a formación, pero ¿es un entorno seguro?

–Claro, es una plataforma cerrada con cuatro millones de recursos y contenidos de calidad. Podemos incorporar recursos educativos abiertos como videos de Youtube, pero es un entorno cerrado y seguro.

¿A qué te refieres con que es cerrado y seguro?

–Es seguro de fuera a dentro en el sentido de que nadie externo a la institución va a poder acceder a esos datos porque estamos tratando con menores. Pero también hacia afuera. El alumno no va a poder salir de ese entorno.

Por ejemplo, ¿cómo garantizas ese entorno cerrado con los vídeos de Youtube?

–Al insertarlos y reproducirlos en la web, evitas que salgan de la plataforma. Si los envías afuera, quedas expuesto a la publicidad y a otra serie de factores que no podemos controlar. Además, pierdes la trazabilidad de los datos, ya no sabes si lo han visualizado y por cuánto tiempo.

Vale, pero no tienen todo lo que ofrece la web a su alcance. ¿Qué les ofrecéis a cambio de seguridad?

–Calidad. *Nosotros generamos una herramienta de autor donde los docentes pueden nutrirse de contenidos con derechos de autor que están en la plataforma. De esta manera, van a poder ofrecer a sus alumnos estos contenidos, como artículos de la revista National Geographic, por ejemplo.*

¿Sustituís al libro de texto?

–Lo complementamos.

Pero ¿podrías llegar a sustituirlo?

–Sí.

¿Pero no sois como un libro de texto?

–No, porque entendemos el aprendizaje desde muchos ámbitos. El libro de texto es un aprendizaje muy lineal. Lo que estamos viendo con el desarrollo de competencias y el mundo abierto a millones de contenidos de mucha calidad que nos ofrece el mundo digital es que todos aprendemos de maneras distintas. Hay personas que requieren de un concepto de curso e itinerario, de una educación más estructurada y lineal, mientras que hay otras que adquieren más conocimientos a través de vídeos, podcasts, artículos...

Nosotros lo que hacemos es construir todos esos modelos de aprendizaje para todas las personas, independientemente de sus gustos, y fomentamos el gusto por el aprendizaje. Es decir, sea entendido no como algo obligatorio.

Por ejemplo, si un niño está viendo un video de ballenas y luego ha visto un vídeo sobre ecosistemas marinos, pues la plataforma le va a recomendar contenidos relacionados con esos temas ya que está construida a partir de algoritmos de inteligencia artificial que le va a hacer recomendaciones relacionadas con los mamíferos marinos o con cualquier otro ámbito relacionado.

Te lo pregunto para que no se pongan nerviosas las editoriales...

–No [dice con vehemencia], las editoriales están encantadas con nuestra participación. De hecho, tenemos más de 7.300 proveedores de contenidos en nuestra plataforma dentro de las que están las principales editoriales de libros de texto.

Insisto, nuestro objetivo no es incluir un libro de texto lineal dentro de nuestra plataforma, sino ofrecer un complemento a los libros de texto para aquellos centros que los siguen utilizando o para a esos otros centros que los han eliminado.

¿Cuáles son vuestros proveedores de contenido?

–Trabajamos con contenidos de Bruño, SM, Grupo Planeta, Siruela, Grao, National Geographic, Penguin Random o Disney, ente otras. Así hasta 7.300 proveedores.



Sorprenderá a muchos que siendo una multinacional ed tech presente en docenas de país no seais americanos...

–Pues no, Odilo es una empresa cartaginense. Empezó en la digitalización de archivos, luego dio el paso a las bibliotecas, de ahí al desarrollo de planes lectores y luego pasó a ser lo que es hoy: una plataforma de aprendizaje ilimitado que puede abarcar cualquier área de aprendizaje. Me enorgullece que, después de haber trabajado en una multinacional canadiense y otra americana, pueda decir que estoy trabajando en una multinacional española.

Por cierto, ¿veis la IA como una amenaza?

–No, la vemos como una herramienta para todos –profesores, estudiantes, sociedad...– pero que tiene sus retos... Aquí también tenemos que encontrar ese equilibrio porque es una oportunidad.

¿Ya la habéis incorporado?

–Lo hicimos hace años. Todos nuestros algoritmos de recomendaciones están basados en algoritmos de inteligencia artificial. Ahora, además, hemos añadido en nuestra herramienta de autor un botón que llama a la IA y que permite al docente simplificar el *prompt* para crear un esquema o contenido.

Claves para trabajar con la IA en el aula.

–Hay dos cosas que no debemos perder de vista. Lo primero es el contenido de calidad validado y el respeto a los derechos de autor de ese contenido.

En segundo lugar, el papel del docente, que no va a ser sustituido por ningún robot ni ninguna IA. El componente humano no puede ser sustituido y para nosotros es fundamental. Cuando le damos al docente esa herramienta, ese botón, para crear contenidos a través de inteligencia artificial, lo que le estamos dando es un superpoder. Pero, como decía Spiderman [sonríe], “un superpoder lleva consigo una gran responsabilidad”. Ahí está la responsabilidad del docente de evaluar la calidad de los contenidos que ha generado la IA y de hacer una valoración ética.

No podemos usar la IA y decir que lo hemos hecho nosotros. Me parece que es perfectamente válido decir que hemos usado la IA. De igual modo, hay que formar a los alumnos en ese uso responsable de la IA y en saber citar la IA cuando han hecho un trabajo.

Educar con criterio

Los adolescentes no están indefensos ante sí mismos, atraviesan una etapa importante, no temible.

Javier Urra. Dr. en Psicología y Dr. en Ciencias de la Salud. 6 de marzo de 2024

Cuando elogiemos y reforcemos que sea basado en aspectos específicos, las sanciones han de ser efectivas, cuidando de forma anticipada los posibles “daños colaterales”. Desde el autocontrol de los padres, no confundamos en los hijos la autoestima con el narcisismo. Junto a la adquisición de la autonomía dotémosles de valores morales, cívicos, y enseñémosles a trabajar la propia subjetividad desde la empatía.

Los adultos hemos de desarrollar la capacidad para detectar problemas, hablemos con nuestros adolescentes basados en hechos, no en temores, reforcemos la conducta disciplinada y cuando nos cuenten sus preocupaciones, agradezcámosles su confianza. Anticipemos que la exploración es parte fundamental de la adolescencia, que tienen ideas, pero carecen de experiencia, que exploran distintas identidades, que pueden mostrarse muy incongruentes, que consideran que son la única persona en el mundo que está en su situación, además piensan en quienes son, y en quienes gustaría ser. Todo ello conduce a inconsistencia en su comportamiento y cambios de humor imprevisibles, también para ellos.

A los adolescentes les importa la relevancia, ser relevantes, necesitan elogio y reconocimiento, han de captar que sus padres rechazan algunos de sus comportamientos, pero en todo caso, les quieren. En general son radicales, extremos, carecen del término medio, de la prudencia, sufren miedos y temores, les influye sobremanera el “qué dirán” (su grupo de iguales). Se sienten extremadamente interpelados, en principio y dado que son muy influenciables viven con ideas ajenas, por lo que hay que incitarles a que piensen por sí mismos. Su mente se debate entre razón y emoción, entre euforia y abatimiento, atraviesan una tormenta de estrógenos y progesterona las chicas, y de testosterona los chicos, pero siempre ha habido adolescentes competentes.

Nuestros hijos nos necesitan más que nunca como fuente de referencia; arbitremos horarios lógicos en el hogar y planes para los fines de semana como la visita a los abuelos, la comida en familia... Necesitan afirmarse. Molestan, pero no buscan dañarnos. A veces se muestran insoportables, pero nos quieren. Ocasionalmente se muestran adormecidos y a veces hiperactivos. Aprendamos también de nuestros hijos, transmitamos ilusión por la vida, por nuestra vida. Hagámosles saber que los hijos son importantísimos, pero no la razón de nuestra vida (no les carguemos con esa mochila emocional).

Reforcemos las conductas que se acercan a lo deseable, no utilicemos expresiones que van directas a la yugular, pensemos juntos alternativas, pues no estamos en dos trincheras. Repito, no nos hagamos el mayor daño posible, lo dicho no tiene retorno. El 80% de los adolescentes dicen estar a gusto con la vida. Hemos de

sentarnos cara a cara, para converger en lo mucho que nos une, en lo mucho que nos queremos, y recordar que la distancia más corta es la sonrisa franca. Cultivemos el equilibrio emocional y rebajemos la equívoca admiración por uno mismo. Hemos de erradicar el narcisismo, y enseñar a dialogar, a debatir, a discutir. Los padres, y por serlo, son inicialmente la referencia, la piedra de bóveda; es desde la familia que se ha de aportar encuadre y estructura.

Los adultos vemos con fascinación y rechazo ese tiempo de transición que se balancea entre la euforia y la apatía, y que cuestiona a los padres, más ahora que la socialización de los adolescentes es más compleja, pues parte de su identidad es digital. Los adultos hemos de contener nuestra frustración ante el distanciamiento de los hijos, expliquémosles que deseamos comunicarnos con ellos. La clave está en escucharles con interés, hablemos de sus aficiones, de sus motivaciones, permanezcamos presentes, validemos sus sentimientos, compartamos preocupaciones, vicisitudes. Tomémosles en serio, y que nos perciban sinceros.



Jóvenes en internet, solos ante el peligro

Casi la mitad asegura que no le cuentan a nadie qué hacen en Internet y el porcentaje de quienes les dan consejo de cómo manejarse en la red es muy bajo entre las familias y el profesorado, según un estudio reciente de FAD Juventud

Pablo Gutiérrez de Álamo. 01/03/2024

“No queremos ser alarmantes, pero la situación es preocupante”, asegura Alejandro Gómez al teléfono. Es investigador y uno de los firmantes del último informe elaborado por FAD Juventud sobre la relación que las personas jóvenes, de 15 a 29 años, tienen con internet y las redes sociales.

Según explica, “los datos indican, sobre todo entre menores de edad, que normalizan situaciones, preocupaciones y experiencias que tienen en Internet y que son preocupantes y graves”. Se trata de posibles estafas, de acoso por parte de iguales o de personas adultas o de la difusión de imágenes que les perjudican. “Perciben riesgos y saben que está mal, pero lo normalizan”, asegura.

A este problema se viene a sumar el hecho de que casi la mitad de estas personas, y sobre todo el grupo entre los 15 y los 19 años, no hablan con nadie de lo que hacen o les ocurre en Internet. El problema de no decirle a nadie cuál es la experiencia general en el mundo digital es que “si normalizas lo que ocurre y no lo compartes con nadie, no lo dimensionas, no lo sitúas ni le pones límites”.

En el caso de las personas más jóvenes, además, la despreocupación parece mayor. “No sabemos de dónde viene”, confirma Gómez, aunque aventura dos posibilidades relacionadas. Por una parte, que son personas que han tenido menos experiencias vitales y, por lo tanto, no dimensionan bien la realidad y las consecuencias de según qué situaciones. La otra, muy relacionada, es que se preocupan más por aquellas cuestiones que ya les han ocurrido y, por ello, sus miedos tienen que ver con cuestiones diferentes a las de otras personas mayores.

Esto relaciona también con el género. A las chicas les preocupan cuestiones como sufrir acoso sexual, recibir mensajes de odio o contenido de índole sexual que no han solicitado.

“A un chico de 16 no le importa que le estafen, pero otras cosas que sí las ve en el instituto”, como pueda ser que se comparta contenido íntimo sin consentimiento, por ejemplo.

Además, no saben en muchos casos que las cosas que les pasa, o que incluso hacen, son ilegales y están penadas.

Dónde están el mundo adulto

Uno de los datos que revela el estudio de la FAD es que chicas y chicos tienen, como no podía ser de otra manera, a sus amistades como fuente principal de información. Estas personas cercanas, iguales, son quienes más preguntan por lo que han hecho en internet y, al mismo tiempo, quienes más consejos dan sobre qué hacer.

Por detrás, y a una importante distancia porcentual, se encuentran las familias. Menos del 25 % de las chicas y chicos dicen sentir que sus padres y madres les preocupan por su vida digital y menos aún les ofrecen consejo.

El caso del profesorado todavía es mayor la diferencia. El 17,5 % de las y los jóvenes dicen recibir alguna recomendación de sus docentes. El porcentaje de estos que se interesa por sus vidas en internet y las redes sociales es todavía menor.

“Hay que hacer un mea culpa desde las familias y el profesorado”, opina Alejandro Gómez. Y hay que hacerlo porque el mundo adulto suele pensar que las y los jóvenes aman el riesgo, pero en realidad se les pregunta

poco por lo que hacen en internet. “Si decimos que hay que preocuparse pero nadie muestra interés, resulta inquietante”, sostiene el investigador.

Y estos resultados llegan en el momento en el que las administraciones educativas se han lanzado a la carrera de la regulación de los móviles en los centros educativos. Una suerte de respuesta rápida ante el miedo generado a nivel social por lo que ocurre en Internet, pero del que nadie parece preguntar lo suficiente.

Para Gómez la digitalización es una realidad que, más allá de la prohibición en centros educativos, sigue en su exterior. “La separación (de jóvenes y móviles) a nivel social no es posible”. Aunque dentro de las cuatro paredes del instituto no haya acceso a estos dispositivos ni a ciertas plataformas, “las relaciones que se establecen en ellas se van a seguir dando: acoso, compartir contenido íntimo sin consentimiento, recibir mensajes de odio...”.

Según este investigador, es importante que los institutos sean sitios de acompañamiento, al igual que las familias, para que estas conductas se reduzcan lo máximo posible. Máxime cuando estas situaciones de que nadie pregunte y el chaval o chavala no cuente, vienen mediadas en una medida importante por la clase socioeconómica de las familias. A menores ingresos, menor es el acompañamiento desde la familia.

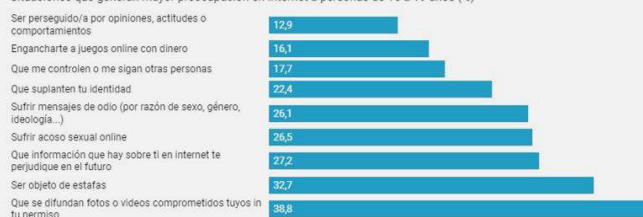
Qué les preocupa

Que Internet esconde problemas y que chicas y chicos están expuestos a ellos todo el mundo lo sabe. Empezando por ellas y ellos. A pesar de todo, el modo de enfrentarse a la situación es poco consistente. Según Gómez, entre otras cosas, las personas más jóvenes no son conscientes de los riesgos a medio y largo plazo.

En cualquier caso, entre las chicas y chicos de 15 a 19 años, la muestra más joven del estudio elaborado por FAD Juventud, lo que más les preocupa sin duda es que se difundan imágenes personales o íntimas sin su consentimiento. Casi el 40 % de las y los jóvenes lo dicen así. Le sigue el ser objeto de estafas con casi un 33 %. Por debajo está la posibilidad de que la información que esté en la red les perjudique a futuro (27 %) o sufrir acoso sexual (una de cada cuatro).

La experiencia personal es la que marca el nivel de preocupación de las y los jóvenes de 15 a 19 años

Situaciones que generan mayor preocupación en Internet a personas de 15 a 19 años (%)



Fuente: Desde el lado oscuro de los hábitos tecnológicos. FAD Juventud - Creado con Datawrapper

Como siempre, los datos gruesos muestran una realidad que después hay que confrontar desagregando las cifras, porque no igual la percepción que tienen chicos y chicas de esos riesgos.

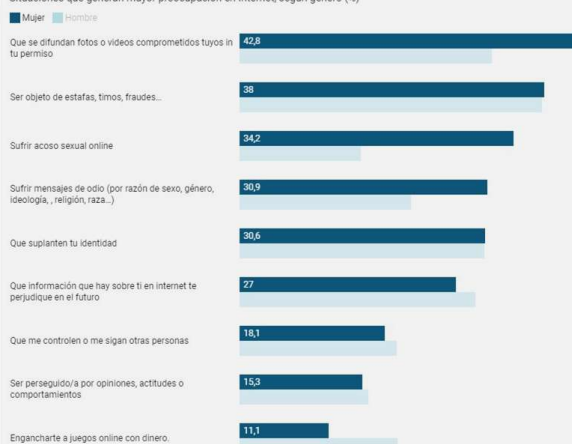
Las jóvenes (en general, entre los 15 y los 29 años) tienen más preocupación por temas como que se difundan imágenes tuyas íntimas sin permiso, ser objeto de estafas (igual que los chicos), sufrir acoso sexual digital o recibir mensajes de odio.

En el caso de los chicos, aunque coinciden con ellas en el miedo a que les estafen o difundas sus imágenes sin consentimiento (en menos proporción que ellas, eso sí), destacan en la preocupación en que les suplanten la identidad o que la información que hay en Internet les pueda perjudicar en el futuro.

El informe también repasa el efecto que tiene la clase social, además del género, en las diferentes ideas que intenta esclarecer. Entre ellas, además de cuáles son las situaciones de peligro o que les preocupan o afectan, también se mete en qué redes sociales utilizan y de qué manera y sobre cómo se enfrentan a la desinformación. Más bien cómo no se enfrentan a ella.

Las mujeres temen más que difundan su imagen sin permiso. Los chicos, ser víctimas de estafa

Situaciones que generan mayor preocupación en Internet, según género (%)



Fuente: Desde el lado oscuro de los hábitos tecnológicos. FAD Juventud - Creado con Datawrapper

La dimensión moral del liderazgo: cómo son o han de ser los buenos líderes hoy

Apoyándose en hallazgos de distintas investigaciones y en la propia experiencia profesional de los autores, el presente artículo explora la importancia e impacto que determinados rasgos de los líderes pueden tener en el comportamiento de las organizaciones escolares y en particular en su propio liderazgo. Los autores consideran que, en última instancia, lo que marca la diferencia son los valores y creencias que se comparten en el día a día con los demás. En la primera parte los autores exponen algunas impresiones emergentes de sus estudios sobre el modo en que se introduce y es vivida la noción de liderazgo en el contexto español, las razones de su importancia en la actualidad y la necesidad y oportunidad de construir un espacio de diálogo y un lenguaje común con los colectivos implicados. Luego muestran cómo la evolución en el conocimiento científico vinculada a los últimos cambios sociales avalan la emergencia de un enfoque que retome la atención sobre los rasgos personales de los líderes desde una perspectiva contemporánea, integradora y holística. Finalmente, presentan sus puntos de vista sobre el liderazgo que se necesita para hacer avanzar nuestras instituciones. En la segunda parte explorarán algunos de los valores y rasgos importantes a cultivar en uno mismo y en los demás para desarrollar un buen liderazgo.

Paola Ritacco Real. Christopher Bezzina. 04/03/2024

El término liderazgo en el contexto educativo español

El término liderazgo aplicado al contexto educativo forma parte del léxico académico y político español desde hace más de 30 años y su uso en estos ámbitos se incrementa y normaliza paulatinamente. Se introduce a partir de la LOGSE [1], de 1990, con la que respondiendo a las demandas educativas emergentes de un mundo social en transformación [2], se inicia una reforma escolar de largo alcance entre cuyas medidas se encuentra el reformular la función del director sumando a sus habituales responsabilidades burocráticas, las del liderazgo pedagógico (Viñao, 2004).

Sin embargo, como hemos observado en entrevistas efectuadas a directores/as y otras investigaciones parecen advertir (Vázquez et. al 2014), la noción de liderazgo no es comprendida ni asimilada con idéntica fluidez por los agentes educativos — directivos y docentes— que han de protagonizarlo y el contexto en el que ha de cobrar un sentido: la escuela. Entre otras interpretaciones, la palabra liderazgo parece asociarse natural o espontáneamente a los ámbitos administrativos empresarial, político — e incluso militar— en los que los primeros estudios sobre el tópico viesan la luz (Navarro-Corona, 2016). Trasplantado más tarde a la investigación educativa en países anglosajones, y con posterioridad al nuestro, es a menudo recibido con cierta cautela e incluso escepticismo y no encuentra fácilmente arraigo cultural en la jerga local (Ritacco, 2023b-tesis).

No obstante, toda organización requiere una guía/orientación para funcionar con cierta armonía, autorregularse ante situaciones desequilibrantes, tomar decisiones cruciales y proyectar su acción a futuro, entre otras cuestiones. La transformación de la escuela en las últimas tres décadas en respuesta a las exigencias educativas del nuevo milenio lleva esta necesidad de guía (o liderazgo) a un nivel superior (Ritacco y Ritacco, 2023). Como organización ha de afrontar el desafío de enseñar nuevos y más complejos saberes (Bolívar, 2000) a colectivos estudiantiles heterogéneos, socioeconómica, cultural y étnicamente diversos, que expresan con frecuencia los problemas y asignaturas pendientes de la Sociedad (Ritacco, 2023 -tesis-; Esteve, 2002). Además, paradójicamente, al tiempo que ostenta la responsabilidad de preparar al alumnado para la vida social, se ve afectada por la degradación progresiva de su estatus institucional y reconocimiento para el desempeño de esta labor por parte de esa misma sociedad (Tedesco y Tenti, 2006; Dubet, 2006). Por tanto, la complejidad del escenario en que los profesionales educativos han de desenvolverse en la actualidad refuerza, sin dudas, la creciente necesidad de liderazgo en las organizaciones escolares.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre el significado esencial [3], del liderazgo, partiendo de la premisa de su importancia decisiva en cualquier organización, centrándonos en los rasgos que investigaciones recientes señalan como cruciales en los líderes exitosos. Pretendemos estimular al lector —en particular directivos/as y docentes— a revisar su propia visión del término considerando lo que aquí exponemos, para valorar su pertinencia en la organización escolar española.

Intuimos que desvincularlo de ideologías y prejuicios para apreciarlo como atributo del ser humano contribuirá a movilizar a la reflexión a docentes en general y directivos/as en particular sobre su papel como líderes en de las organizaciones escolares de las que forman parte. La controversia que suscita, más que revelar su debilidad, podría interpretarse como una oportunidad, la base a partir de la cual trabajar en el desarrollo de un lenguaje común, que aúne fuerzas y voluntades que, aunque no siempre conscientes, ya se orientan en la misma dirección. Porque después de todo, el espíritu detrás de un liderazgo escolar bien entendido persigue aquello mismo que todo docente y directivo comprometido desea: una mejor escuela y una mejor educación.

El propósito trascendente que nos motiva como profesionales y subyace latente en este escrito, es acercar a quienes contribuyen con nuestras investigaciones el producto de nuestro trabajo y establecer con ellos un diálogo más genuino y fecundo que nos permita construir un conocimiento compartido, una cultura común desde la que edificar un porvenir. Aunque la palabra siga sonando extraña, de difícil o lenta asimilación, es



probable que muchos de los atributos con que desde diversas investigaciones se define a los buenos líderes coincida con el modo en que directores/as y docentes se ven, sienten y actúan. Por eso nos parece que este trabajo podría tender puentes, un espacio de comunicación/diálogo/debate, de conexión entre la ciencia y el campo, entre investigadores y sujetos de investigación.

Visión del liderazgo desde enfoques emergentes de investigación

Ya a fines del siglo pasado Bhindi y Duignan (1997) reflexionaban sobre los cambios experimentados en las organizaciones a consecuencia de las transformaciones sociales de la última década y el efecto que este hecho estaba teniendo en la concepción del liderazgo. Estas alteraciones en el escenario social estaban transformando los significados que regían las dinámicas de las organizaciones lo cual derivó en crecientes críticas al liderazgo y la gestión, y la necesidad de redefinirlos. Destacan en particular la revisión de las nociones de autoridad y poder y el modo en que son ejercidos y legitimados. En referencia al liderazgo advierten crecientes reclamos por alejarlo de mecanismos de control jerárquico autoritarios y la tendencia a concebirlo como “servicio y corresponsabilidad”. Estos autores propusieron un paradigma visionario para el liderazgo del siglo XXI.

“Las organizaciones no se ocupan únicamente de los resultados, los procesos y los recursos. También se ocupan del espíritu humano y de sus valores y relaciones. Los líderes auténticos infunden una fuerza vital en el lugar de trabajo y hacen que la gente se sienta con energía y centrada.... Fortalecen a las personas y su autoestima. Basan su credibilidad en la integridad personal y en sus valores” (p.118).

Esta evolución en el liderazgo como fenómeno social, y paralelamente en su estudio, ha dado lugar a la emergencia de perspectivas de análisis novedosas, entre las que destacan aquellas centradas en aspectos tales como la autenticidad, la espiritualidad o el servicio en el acto de liderar. Todos estos enfoques tienden a hacer hincapié en los principios de “cuidado” (Verstraete, 2021); examinan el modo en que los líderes emplean los valores, el sentido de “vocación” y de pertenencia para motivar a sus seguidores. Si bien son recientes, sus orígenes se remontan a más de tres décadas atrás en la evolución de la investigación, cuando ya en la “Era Transformacional” (King, 1990) se evidenciase que un liderazgo que condujese al éxito requería más que una influencia superflua, eventual o parcializada en la dinámica de la organización. Este modo de liderar apelaba más bien a la construcción de una visión común sobre la organización y su propósito, una visión que fuese capaz de transformar a quienes la compartiesen al conferirle a su propia labor individual un sentido renovado y superior (Bass, 1990; King, 1990; Burns, 1978). Es esta naturaleza transformadora la que exploramos en este artículo.

La importancia de los rasgos personales de los líderes

Si bien la valoración del liderazgo desde la perspectiva de la personalidad del líder constituye uno de los enfoques más antiguos y ha tenido sus altibajos en la evolución de la investigación, son los propios hallazgos en los estudios los que mantienen su vigencia y al mismo tiempo lo enriquecen y complejizan (Early, 2017; Dansereau et al., 2013). Si en sus comienzos la investigación se centraba en la detección y caracterización de personalidades típicas de liderazgo mediante el estudio de los grandes hombres de la historia (Carlyle, 1849) — entendiéndose que la capacidad de liderazgo es una cualidad con la que sólo algunos nacen — en el transcurso de más de cien años se ha advertido que *a ser líder se aprende*; es más, hoy día se asume que *un buen líder es ante todo un buen aprendiz* (Keating et al., 2018).

Si la tendencia entonces era observar un número limitado de seres excepcionales, cuasi omnipotentes, desde la concepción del liderazgo como un fenómeno unipersonal y monopolístico, heroico y solitario (Benmira & Agboola, 2021; King, 1990), hoy, entendiéndose que cualquier persona desde cualquier puesto dentro de una organización puede ejercer una buena influencia y orientación y convertirse así en un buen líder, la investigación se interesa en valorar cómo sus personalidades se manifiestan en las relaciones que establecen con los demás y los efectos que de éstas resultan (Badaracco, 2001). Mientras las investigaciones iniciales sobre liderazgo lo concibiesen como un fenómeno fundamentalmente determinado por la personalidad de los líderes, la evolución en su estudio y comprensión ha dado lugar a perspectivas más sistémicas y holísticas que consideran otros aspectos evidenciando su naturaleza multidimensional: características de los seguidores, la organización, la tarea, el entorno social, económico y político, etc. (Contreras, 2008). No obstante, pese a la dilución de su protagonismo en un escenario de interacciones múltiples, variadas y complejas con otros elementos, el estudio de los rasgos de los líderes sigue siendo de interés preponderante para la investigación y, en el contexto en cuestión, un desafío a afrontar.

Pero nuestra convicción no se limita a la esfera científica. Más allá de las sucesivas evidencias empíricas que lo han ido corroborando en la evolución de la investigación sobre liderazgo durante más de cien años, hemos de reconocer desde la idoneidad con que simplemente nos avala nuestra condición de seres humanos, que el liderazgo — la influencia y guía de unos hacia otros — es también una empresa eminentemente humana, y en toda relación humana las personalidades, actitudes y comportamientos a ellas asociadas ejercen un papel determinante.

La dimensión personal del liderazgo desde una perspectiva actual

Peter Northouse hizo una importante afirmación con la que nos gustaría empezar: “Dado que el liderazgo es un proceso complejo, no existen caminos sencillos ni garantías para convertirse en un líder de éxito. Cada individuo es único, y cada uno de nosotros tiene sus propios talentos distintivos para el liderazgo” (2012, p. 36). No obstante, revisando aportes de distintas investigaciones es posible identificar una serie de rasgos fundamentales. Si los tienes, entonces estás bien preparado para el liderazgo. Si no eres fuerte en todos estos rasgos, pero estás dispuesto a trabajar en ellos, entonces puedes convertirte en un líder eficaz.

Numerosos estudios (Blanchard y O'Connor, 1987; Coyle, 2018) en una variedad de culturas en los que se pidió a los directivos que nombraran las características clave de los directivos eficaces, cualidades como la honestidad, la integridad, la credibilidad, ser justo, directo y fiable encabezan la lista. Kouzes y Posner (1987) señalan que las respuestas más frecuentes fueron: integridad (es veraz, es digno de confianza, tiene carácter, tiene convicciones), competencia (es capaz, es productivo, es eficiente) y liderazgo (es inspirador, es decisivo, proporciona dirección). Son estas características las que le dan al líder credibilidad. Bogue (1994, p. 71) define la credibilidad en términos de “franqueza”, que según él es “... una disposición hacia la transmisión compasiva de la verdad. La verdad es la base de la confianza. Y la confianza es la principal fuerza de construcción y unión de todas las organizaciones...”.

En este artículo profundizaremos específicamente en algunas de estas cuestiones básicas del liderazgo eficaz que a su vez se expresan en dos áreas o dimensiones fundamentales de la identidad profesional del líder: la personal o individual y la colectiva (Dubar, 2002, por ejemplo). La dimensión personal abarca los aspectos que tienen que ver directamente con el individuo como persona, es decir, ser genuino y auténtico, mantener la humildad, expresar cariño y respeto, generar confianza y servir a los demás. También se trata de ser apasionado y entusiasta. Sin embargo, estos aspectos individuales adquieren todo su sentido en un contexto de dinámica colectiva —la organización— en el que los demás son importantes. Es decir, el éxito de ese liderazgo eficaz sólo puede materializarse mediante el trabajo en equipo en la comunidad. Se argumentará que en el centro de todo esto está el amor por el aprendizaje en el que todos los miembros creen y hacia el cual fomentan una actitud positiva.

Retomando las palabras de Bhindi y Duignan (1997), los líderes auténticos infunden una fuerza vital en el lugar de trabajo y hacen que la gente se sienta con energía y centrada. Fortalecen a las personas y su autoestima. Su credibilidad procede de su integridad personal y de sus valores. Añadiríamos que tales líderes son ejemplares por naturaleza y establecen un clima de respeto a través de cosas pequeñas pero significativas, a menudo fomentando un ambiente de respeto, comprensión y abnegación.

Esta dimensión del liderazgo es lo que Stoll y Fink (1996) definieron como liderazgo invitacional. Tal liderazgo va más allá del formal y a menudo clínico enfoque del desarrollo, centrado en diagnosticar — desde fuera— necesidades/problemas, diseñar e implementar estrategias técnicas para su abordaje y evaluar su aplicación (Clark & Fritz, 1986). Los líderes invitacionales escuchan las voces de las comunidades comprendiendo y dialogando con sus puntos de vista; no sólo articulan una visión, sino que también comparten el poder y la autoridad con la finalidad de invitar a los otros a compartir y desarrollar el sueño. (Stoll y Fink, 1996, p. 114). Para ello han de concederles autonomía y liderar permaneciendo al lado y detrás, antes que siempre en el frente. Ellos empoderan a sus equipos promoviendo un clima de colaboración para la evolución, construyendo comunidad mediante el desarrollo y la implicación de los demás. Este modelo de desarrollo profesional está impregnado de una visión centrada en las personas, basada en el cambio continuo a través de la propia evolución del líder y el de quienes le rodean. Esto es lo que Leithwood y Louis (1999) denominaron “el liderazgo de la práctica”, que se traduce en una mejora visible si en esa búsqueda del desarrollo, va acompañado de una dimensión moral y profesional.

Creemos, desde una perspectiva psicopedagógica, que los seres humanos necesitamos comprometernos y disfrutar de experiencias en comunión con otras personas. No nos referimos a encuentros casuales, sino a contextos que podemos definir como espacios y ámbitos comunes en los que las personas se encuentran como auténticos seres humanos (véase Bezzina, 2013). Un espacio que acoja y responda a la necesidad y anhelo de reconocimiento que cada uno de nosotros alberga. En palabras de Sergiovanni (2006) se trataría de que “organizaciones ordinarias” evolucionen hacia el estatus de “instituciones”.

Las organizaciones son poco más que instrumentos técnicos para alcanzar objetivos. Como instrumentos, celebran el valor de la eficacia y la eficiencia preocupándose más por “hacer las cosas bien” que por “hacer las cosas correctas”. Sin embargo, las instituciones son eficaces, eficientes y mucho más. Son empresas receptivas y adaptables que existen no sólo para realizar un trabajo concreto, sino como entidades en sí mismas” (2006, pp. 3-4).

Como señala Sergiovanni, el papel del líder en esta transformación es central: ha de ocuparse de transformar una ‘organización ordinaria’ que se ocupa de funciones técnicas en busca de resultados objetivos en ‘una institución’. Como indica Selznick (1957), las organizaciones se convierten en instituciones cuando trascienden los requisitos técnicos necesarios para la tarea en cuestión. La institucionalización es un fenómeno que ocurre en una organización a lo largo del tiempo, que refleja su historia particular, las personas que han formado parte



de ella, los grupos que la han integrado y sus intereses, y la forma en que se ha adaptado a su entorno (en Sergiovanni, 2006).

Si bien este autor no se refiere específicamente a la organización escolar, lo que plantea cobra un sentido propio y particular en el marco actual de desinstitucionalización moderna del cual la escuela, junto a otras instituciones, es objeto. La escuela ya no opera en el contexto imperante de una cultura universal que la respalda (Dubet, 2006). Tal cultura se ha ido degradando y desmantelando progresivamente y ha dejado de ser un referente para la mayoría. La escuela ha de adaptarse a un contexto multicultural, heterogéneo y diverso, que la convierte, por su actual apertura hacia la sociedad, en un reflejo de esa misma multiculturalidad, diversidad y heterogeneidad. En ella se expresan los conflictos, contrariedades y problemáticas de esa misma sociedad. Por eso si bien las escuelas muestran ciertas similitudes entre sí, su compleja identidad actual se define y comprende por sus singularidades, en íntima conexión con los entornos locales con los que interactúan, y por la cultura de la propia organización (valores y creencias de sus integrantes). Dentro del marco que acabamos de describir, tiene sentido considerar que la institucionalización ha de emerger del interior y dinámica interna de la propia organización escolar, de su funcionamiento como entidad en sí misma, y no ya desde el aval de una cultura universal.

La concepción de Selznick de una organización como institución es muy similar a la visión moderna de las comunidades de aprendizaje. De ello emerge la cuestión del capital moral. Sison define el capital moral como “la excelencia de carácter,... la práctica de virtudes apropiadas para un ser humano dentro de un contexto sociocultural” (2003, p. 42). Como señala Sison,

El capital social se acumula sobre las ganancias o méritos del capital humano, el capital intelectual y el capital cultural, a modo de mesas nido o como una colección de muñecas rusas. Pero en la medida en que el capital social puede a veces acarrear consecuencias desastrosas, debe haber algo más allá de la confianza que sea la verdadera fuente de valor entre las personas que trabajan en una corporación. Éste parece ser el papel que debe desempeñar el capital moral (2003, p. 30).

Este es el reto al que nos enfrentamos. La exploración de Sison de las virtudes y los valores tiene profundas implicaciones para el liderazgo y los líderes.

Si uno sólo piensa en sí mismo es fácil volverse insensible y apático, alguien interesado estrictamente en “cumplir con el deber”, o con aquello que “me han pedido que haga”, desde una actitud pasiva — “dime lo que tengo que hacer y lo haré” — sin aportar la más mínima iniciativa propia.

Todos nos hemos encontrado con afirmaciones de este tipo en nuestra vida. Este compromiso cuya atención se centra en la tarea a menudo nos aleja del encuentro humano. Y es que este es el riesgo en el que quizá no muchos quieran comprometerse, el camino que no muchos toman. Sin embargo, es la apertura lo que nos lleva más allá de nosotros mismos y nos acerca al logro de metas y objetivos concretos.

Es aquí donde cabe la idea de reciprocidad. La unión entre individuos, para ser provechosa ha de basarse en una finalidad valorada por todos, que merezca la pena perseguir; es decir, un propósito común que trasciende lo individual. La reciprocidad exige iniciativa, dar ejemplo, predicar con el ejemplo. Personalmente, creemos que el ejemplo es contagioso. No se pueden esperar réditos inmediatos, o ninguno en realidad. Los intercambios tienen que ser “libres”, sin ataduras, regulados por el deseo de comunión.

La reciprocidad es un aspecto relevante en las relaciones, y las relaciones requieren a la persona y a la comunidad. Por tanto, nuestro compromiso intelectual exige la reflexión sobre la persona como una parte vital del estudio del liderazgo en comunidades profesionales, porque cada persona ejerce una influencia decisiva en cómo se dan las relaciones en esa comunidad. Es decir, si bien asumimos el carácter expandido y relacional del fenómeno, los rasgos personales ejercen un papel determinante en cómo ese liderazgo se desarrolla y expresa. El interior de la persona es la dimensión desde donde la sociabilidad florece como praxis, a medida que aprendemos a vivir juntos (Bezzina, 2009).

Cuando hablamos de persona, por lo tanto, nos referimos a estar con otros, estar en relación con otros. Las relaciones hacen del individuo, como ser aislado, persona, liberan a la persona hacia un horizonte lleno de sentido. Es la relación que rompe la individualidad que la lleva más allá del yo para encontrarse él/ella mismo/a en los demás. Esto nos ayuda a conceptualizar la diferencia entre el individuo y la persona. Nos ayuda a apreciar el significado de trabajar en red dentro de las instituciones.

Es en este contexto donde vemos florecer el liderazgo. Es un liderazgo que nutre de sentido y propósito a uno mismo y a los demás. Tal conceptualización del liderazgo nos ayudará a apreciar lo que sigue en la segunda parte de este artículo, donde presentamos las características que consideramos centrales para el crecimiento personal y colectivo y que, a su vez, pueden tener un impacto duradero en nuestros encuentros.

Referencias

- [1] Ley Orgánica General de Ordenamiento del Sistema Educativo
- [2] El advenimiento de la sociedad postindustrial y del conocimiento y la progresiva integración del país en la CEE
- [3] Entendiendo la esencia desde una perspectiva filosófica, como *aquello invariable y permanente que*

constituye la naturaleza de una cosa (Ferrater, 1990). Es decir, aquellas cuestiones en la noción de liderazgo replicables en una organización humana, independientemente de tendencias ideológicas y/o contextos profesionales o geopolíticos.

Sobre la llamada ‘falsa inclusión’ **OPINIÓN**

El plan que trazamos para hacer de la inclusión un principio rector del entramado educativo fallará si se siguen encadenando a las patas de la escuela los errores de siempre, que son los que viralizan esa idea de falsa inclusión —que realmente no es inclusión—.

Albano De Alonso Paz. 05/03/2024

Rescatan Ignacio Calderón y Paula Verde en **Reconocer la diversidad** (Octaedro, 2018) el caso de Michael Schumacher, famoso piloto de Fórmula 1 que hace diez años sufría un terrible accidente y sobre el que un reputado neurólogo manifestó en una entrevista posterior: “Si Michael Schumacher sobrevive, no va a ser Michael Schumacher”. En la actualidad, los medios se hacen alguna vez eco de su situación, que pocas personas conocen. Jean Todt, el que fuera jefe del piloto alemán en su gloriosa etapa en Ferrari, dijo hace poco en otra declaración en **L’Equipe** que “Michael está aquí, así que no le echo de menos. Simplemente, ya no es el Michael que solía ser”. Es ahora —continúa— “una persona diferente”.

Las aulas están repletas de esa concepción terapéutica de la diferencia. De una diferencia que no es la que esperamos cuando, ilusionados, entramos en una clase el primer día de septiembre y, cuando va pasando el tiempo, nos damos cuenta de que otra vez se cumple una máxima que se repite de forma cíclica curso tras curso: “no puedo llegar a todos”.

A partir de la idea de que la diferencia enriquece, fundamental para lograr la convivencia entre culturas y la cohesión social, la inclusión se va incorporando como derecho básico no solo a los ordenamientos jurídicos, sino también a nuestras formas de comprender la vida. Pero cuando atender y, sobre todo, entender la diversidad se convierte en labor ineludible del quehacer docente, surgen las verdaderas dificultades y nace la narrativa de la llamada “falsa inclusión”: determinadas diferencias comienzan a verse cada vez más en las aulas ordinarias (antes se excluían de entrada) pero con condiciones de escolarización que no atienden a sus necesidades reales, para que puedan ser tratadas como una más. Algo se nos ha quedado en el camino.

Es entonces cuando ahora sus nombres, los de estas alumnas y alumnos diferentes, como el de aquel famoso piloto del que nadie habla, “ya no son”, sino que permanecen invisibles en la pluralidad de voces e identidades que pueblan cada clase. En ese momento es cuando llega a hablarse de falsa inclusión o inclusión fallida, sin recursos. Sin más, dejan de estar.

En entornos, espacios y situaciones discapacitantes, quienes son tratados como diferentes con mayúsculas no pueden ser alguien, ya que atenderlos supone un esfuerzo extra, y las ratios casi siempre son elevadas, las aulas son cada vez más complejas y el tiempo, cada vez más escurridizo. Cuando eso ocurre, los “no entiende”, “no trabaja”, “no hace caso” o “se dispersa mucho” inundan el relato de un cuerpo docente exhausto, incapaz de llegar a todos. El despliegue político de la universalización del éxito escolar resulta fallido ahora, cuando casi ninguna educación es especial porque cada cual lo es, según los principios que reconstruyen el sistema escolar para convertirlo en un proyecto social digno de ser eternizado.

El plan que trazamos para hacer de la inclusión un principio rector del entramado educativo fallará si se siguen encadenando a las patas de la escuela los errores de siempre, que son los que viralizan esa idea de falsa inclusión —que realmente no es inclusión—. No siempre la cantidad de estudiantes por clase es asfixiante, pero sí me atrevería a decir que en la totalidad de los casos el profesorado tiene a demasiados estudiantes a su cargo, lo que provoca que nunca llegue siquiera a conocerlos bien (ahora se llama personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje) ni a aplicar una evaluación formativa como se merecen. Esto se agudiza en Secundaria y con docentes que imparten materias solo de dos o una hora a la semana.

En ese poco tiempo, cada clase se convierte en una inmersión angustiada dentro de un mar de siglas: desde los Trastornos Generalizados del Desarrollo hasta los de Déficit de Atención, pasando por el Espectro Autista, entre otras. Detrás de cada sigla se buscan respuestas o, más imperiosamente, soluciones, para que pueda seguir teniendo algo de sentido el escaparate del “que nadie quede atrás”.

En la escuela actual, por muchos motivos, sí que existe alumnado falsamente incluido; un alumnado que sufre junto a la impotencia de sus familias la incomprensión de su diferencia cada día, y es carne de marginación, como aquel piloto de Fórmula 1 del que ya nadie habla. Rodeados de escenarios, situaciones y entornos discapacitantes, de barreras, el estudiante cuya identidad no encaja en una supuesta normalidad que no existe ve limitado el desarrollo de su personalidad cada instante que se procura alcanzar uniformidad curricular, en medio de aulas plagadas de diferencias. Este principio de actuación, erróneo en su planteamiento de partida y que exige una reestructuración de los cimientos de la escuela, poco tiene que ver con aquellas ideas que lanzaba John Rawls cuando, en Teoría de la Justicia (1971), decía que “lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto a estos hechos”. Y lo que está claro es que intentar darle a todos lo mismo rodeados de este falaz entendimiento de inclusión es, cuanto menos, injusto.



Todo esto exige repensar el sistema educativo desde sus arterias, que son los propios docentes, con identidades aferradas a conocimientos, vivencias y sesgos de la escuela en la que aprendieron, muy diferente a la de hoy. Avanzar en la eliminación de los muros en el diseño de nuestros planteamientos de clase, lo que hoy llamamos DUA, es un paso clave que ha de irse dando. Pero tiene que darse espacio, una vez aprendamos a identificar qué dificultades tienen determinados estudiantes en el acceso, la presentación y la representación de la información que se maneja en una sesión, lo que impacta, entre otros, en la motivación o el interés que les despierta aprender algo.

Pero también pasa por la implicación de una forma de política institucional que apueste por incrementar los apoyos y recursos que se prestan al trabajo que se hace con la vulnerabilidad en cada centro, distrito o región, a la lucha contra la segregación o para atenuar la rigidez de una organización escolar que castiga a aquellos docentes más inclusivos y permeables a la hora de desarrollar su trabajo. Pero también a aquellos que encuentran en la pared de cada aula o en cada requerimiento burocrático el inconveniente que impide propiciar una inclusión verdadera, en su estadio justo.

Todo ello para que no nos ocurra como al erizo de aquella parábola del filósofo alemán Schopenhauer que, cuando estaba lejos de otro, pasaba frío (estaba excluido) pero que, cuando se acercaba demasiado y sin la protección adecuada a un erizo vecino, corría el riesgo de pincharse con sus púas, como quien se desangra cada día con una inclusión mal entendida por intentarnos acercarnos demasiado a la meta sin dar los pasos previos y situar la inclusión en el lugar exacto; no solo dónde, sino de la manera en la que cada cual se merece.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Rumbo al futuro educativo: las especialidades docentes más buscadas en 2024

El sector educativo se embarca en una travesía hacia la excelencia pedagógica, donde las especialidades en Educación Especial, Salud Mental y Competencias Digitales emergen como faros de cambio. Con un enfoque holístico, la demanda se orienta hacia educadores que no solo enseñen contenidos, sino que nutran el bienestar emocional, mental y la adaptación a un mundo digital en constante evolución.

Noelia García Palomares. 04-03-2024

Desde las aulas hasta las pantallas, el paisaje educativo se transforma continuamente, adaptándose a las corrientes cambiantes de la sociedad y las demandas del mundo laboral.

En un reciente informe revelado por Hypatia Education, la filial educativa de Faro Edtech, se vislumbran las tendencias que marcarán el rumbo del sector docente en el año 2024. Entre las olas de cambio, destacan especialidades emergentes como la educación especial, la salud mental y la enseñanza de idiomas, señalando un horizonte prometedor para aquellos que deseen abrazar nuevas oportunidades laborales.

La escasez masiva de docentes de Primaria y Secundaria representa un desafío significativo para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), se estima que, para cumplir con este objetivo, se necesitará contratar un total de 68,8 millones de docentes para 2030, distribuidos en 24,4 millones para la educación Primaria y 44,4 millones para la educación Secundaria.

En el caso de la educación Primaria, se prevé que 21 millones de estos docentes sean para reemplazar a los que dejarán de ejercer, mientras que se necesitarán 3,4 millones de docentes adicionales para ampliar el acceso a la educación y garantizar la calidad, reduciendo el tamaño de las clases. Por otro lado, para la educación Secundaria, se estima que 27,6 millones de docentes serán necesarios para reemplazar a los que se retiren, y se requerirán 16,7 millones adicionales para garantizar clases más pequeñas y una atención más personalizada.

En España, el viento sopla con fuerza, requiriendo entre 100.000 y 500.000 nuevos maestros de Primaria. Esta escasez no solo se debe a problemas de financiación, sino también a la falta de atractivo de la profesión docente. De hecho, para abordar este problema, la UNESCO presenta siete recomendaciones a sus Estados Miembros para mejorar el estatus de los docentes:

- Invertir en formación inicial y desarrollo profesional continuo: Esto implica asegurar que los docentes reciban una formación de calidad desde el inicio de su carrera, así como oportunidades para continuar aprendiendo y mejorando sus habilidades a lo largo de su vida profesional.
- Implementar programas de orientación y mentoría: Estos programas pueden ayudar a los docentes novatos a adaptarse al entorno escolar y proporcionarles apoyo y orientación de colegas más experimentados.

- **Garantizar salarios y prestaciones competitivas:** Es fundamental que los docentes reciban una compensación justa y competitiva por su trabajo, especialmente en comparación con otras profesiones que requieren niveles similares de cualificación.
- **Agilizar las labores administrativas:** Reducir la carga burocrática puede permitir que los docentes dediquen más tiempo y energía a la enseñanza y al apoyo a sus alumnos.
- **Promover un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal:** Establecer expectativas realistas sobre las horas de trabajo y proporcionar apoyo para manejar el estrés y las dificultades emocionales puede ayudar a los docentes a mantener un equilibrio saludable entre su vida profesional y personal.
- **Brindar acceso a servicios de salud mental y asesoramiento:** Los docentes deben tener acceso a servicios de salud mental y apoyo emocional para ayudarles a hacer frente al estrés y otras dificultades que puedan enfrentar en su trabajo.
- **Promover un liderazgo escolar sólido y colaborativo:** un liderazgo escolar eficaz puede reconocer y valorar las contribuciones de los docentes, proporcionar retroalimentación constructiva y crear un ambiente de trabajo positivo y colaborativo.

La situación de déficit no solo afecta a nuestro país. El Reino Unido enfrenta un desafío significativo en términos de la escasez de personal docente, lo que lleva a una demanda constante y elevada en varias áreas, especialmente en la educación Secundaria. Las especialidades en Física, Informática y Matemáticas son particularmente difíciles de cubrir debido a la alta demanda y la escasez de especialistas en estas disciplinas. Además, la necesidad de docentes especializados en educación inclusiva, para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, está en constante aumento también. «También se observa una demanda creciente de docentes coordinadores capaces de adaptar el plan de estudios general para atender el creciente número de alumnos en esta categoría», asegura James Petrie, director ejecutivo en funciones de The British School of Barcelona. Estos desafíos destacan la importancia de abordar las necesidades del sistema educativo y trabajar para reclutar y retener a profesionales altamente capacitados en estas áreas críticas.

Asimismo, cabe destacar que «en Secundaria siempre hay necesidad de docentes con habilidades más específicas debido a la especialización de las asignaturas, pero siempre hay una elevada demanda de profesionales del sector que comprenden que su labor se basa en la experiencia educativa del alumnado más que en su propia experiencia docente», añade Petrie.

Educación especial

La demanda de profesionales capacitados en educación especial se ha incrementado notablemente en el último año. La necesidad de atender las diversas necesidades individuales de los alumnos en diferentes etapas educativas ha destacado la importancia de contar con educadores debidamente habilitados en este campo. Como docente de educación especial, veo de primera mano la importancia de tener el conocimiento y las habilidades necesarias para brindar un apoyo efectivo a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

La evolución del sistema educativo ha llevado a cambios significativos en la formación de profesores de Educación Especial. Actualmente, para desempeñarse como docente en este campo, se requiere obtener el Grado en Primaria y una mención en Pedagogía Terapéutica (PT), o bien optar por otras menciones cuyo currículo esté específicamente relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, como la mención en Audición y Lenguaje.

M^a. Carmen Rodríguez, ha sido profesora de Educación especial en varios centros públicos de Castilla La-Mancha, actualmente está de baja pero ha querido participar en este reportaje para indicarnos que «como docente de educación especial, ha enfrentado diariamente los desafíos únicos que implica enseñar a niños con diversas necesidades y habilidades. A pesar del inmenso valor de mi trabajo, observo cómo la profesión docente, en general, lucha por atraer y retener talento. La falta de apoyo, los salarios bajos y las condiciones laborales precarias son barreras significativas que afectan nuestra capacidad para brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes». Por ello, pide que se reconozca y valore el papel crucial que desempeñan en la sociedad, y que se tomen medidas concretas para mejorar su situación.

La detección temprana de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se posiciona como un pilar fundamental en el sistema educativo. Con 7 de cada 10 alumnos recibiendo apoyo educativo específico, la importancia de identificar y abordar estas necesidades a tiempo es innegable. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el 9,3% de los estudiantes requiere atención educativa específica, destacando la necesidad de diferenciar entre discapacidades y otras necesidades.

Carol Coleman, directora del Área de Soporte al Estudiante de The British School of Barcelona, resalta la importancia de detectar estas necesidades, como dislexia, discalculia, TEA, TDA e incluso altas capacidades, en edades tempranas, entre los 3 y 6 años. Esta identificación temprana permite una intervención oportuna y el suministro del apoyo necesario para asegurar el progreso adecuado de cada estudiante.

Por tanto, los avances en la evaluación y diagnóstico temprano de las necesidades especiales han permitido una identificación más temprana de los estudiantes que requieren apoyo adicional. Y esto ha llevado a una



mayor demanda de servicios de educación especial desde las primeras etapas del desarrollo de los estudiantes.

Salud mental

Además, con la creciente conciencia sobre la salud mental en el ámbito educativo, se espera un aumento significativo en la demanda en este ámbito. La capacidad para abordar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes se ha vuelto cada vez más crucial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover un ambiente escolar saludable.

Petrie en esta área concreta destaca que un «buen docente siempre se preocupa por la salud mental» de los estudiantes, sus necesidades y sus preocupaciones, «pero no siempre han sabido cuál es la mejor manera de ayudarlos». Contar con mejoras en la formación, un ambiente más abierto en el que el profesorado, el alumnado y las familias puedan hablar sobre la salud mental, así como mejoras en los sistemas de registro, permiten que el profesorado tenga la salud mental en consideración a la hora de interactuar con sus alumnos. «Se trata de una demanda nueva, pero, en definitiva, una que es necesaria y que ayuda», sostiene.

La integración de la educación emocional en el currículo escolar emerge como una estrategia fundamental para prevenir trastornos mentales y promover la salud mental desde edades tempranas. Aunque algunos cuestionen la prioridad de incluir este tipo de educación en el horario escolar, numerosos estudios respaldan su eficacia en mejorar la capacidad de aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes. La OMS respalda la introducción de la educación emocional en las aulas como una medida esencial para abordar la salud mental desde la infancia. Destaca que alrededor del 50% de los problemas de salud mental en adultos tienen su origen en la infancia y la adolescencia, por lo que es crucial actuar tempranamente.

Idiomas

Otra área de creciente demanda es la enseñanza de idiomas. Los profesores bilingües desempeñan un papel vital al impartir diferentes materias en idiomas distintos al castellano. Se prevé un aumento continuo en la demanda de estos profesionales, especialmente en inglés, pero también en otras lenguas como el francés, alemán o chino.

Resolución de conflictos

Asimismo, la presencia de especialistas en resolución de conflictos en los centros educativos es cada vez más necesaria. Estos expertos buscan abordar los conflictos desde una perspectiva integral, proporcionando herramientas de gestión de conflictos, asertividad y comunicación positiva tanto para alumnos como para profesores, involucrando también a las familias en este proceso.

Por último, y de una manera transversal la formación en competencias digitales se ha vuelto fundamental. La capacidad de adaptarse e innovar, así como el dominio de las tecnologías de vanguardia, son aspectos esenciales para mejorar la calidad del aprendizaje.

Revolución tecnológica

Y es que, en los últimos tres años, el mundo educativo ha atravesado una transformación radical. Desde la rápida adopción de recursos tecnológicos hasta una renovada atención a la inteligencia emocional y la salud mental, la conversación en el ámbito educativo ha girado hacia la búsqueda de nuevas estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje. Ahora, mientras nos adentramos en el año 2024, se abre una oportunidad para dirigir una evolución educativa adaptada a un mundo post-pandemia.

Las tendencias educativas clave que marcarán el rumbo del sector en los próximos meses serán:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida emerge como una idea fundamental en la educación contemporánea. Ya no se concibe la educación como un proceso que concluye con la obtención de un título, sino como un viaje continuo de descubrimiento y crecimiento. Este enfoque ha recibido un fuerte impulso con el compromiso de más de 140 países ante la UNESCO para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. La gamificación, o el uso de elementos de juego en contextos educativos, ha demostrado ser una herramienta efectiva para aumentar la participación y la retención de los estudiantes. Con un mercado que proyecta un crecimiento del 30%, esta tendencia promete cambiar la forma en que enseñamos y aprendemos, aprovechando avances tecnológicos como la realidad aumentada y virtual.
3. La integración de la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas (STEAM) en la educación se consolida como una prioridad. Con un aumento proyectado del 8% en los empleos relacionados con estas áreas, empresas como Bayern y Toyota están invirtiendo millones en programas STEAM para preparar a la próxima generación de profesionales.
4. La atención al bienestar y la salud mental se convierte en un aspecto central en el ámbito educativo, especialmente después de los desafíos emocionales y psicológicos generados por la pandemia. Estrategias para abordar estos temas, como el aprendizaje activo y los recursos de monitoreo y atención, están siendo cada vez más prioritarios en las instituciones educativas.

5. Finalmente, las habilidades blandas, ahora denominadas power skills, experimentan un resurgimiento en la educación. Competencias como la colaboración, la atención al cliente y el desarrollo personal se posicionan como elementos esenciales para preparar a los estudiantes para el mundo laboral del futuro.

Estas tendencias reflejan la necesidad imperante de adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, donde la innovación y la atención integral a las necesidades de los estudiantes son fundamentales para construir un futuro educativo más sólido y resiliente.

Diego Baeza, responsable comercial de la línea Hypatia Education de Faro Edtech, entidad especializada en formación para docentes, afirma que «los estudiantes de hoy tienen diferentes expectativas y necesidades en comparación con generaciones anteriores. Exigen un aprendizaje más interactivo, relevante y orientado a las habilidades del siglo XXI. Los enfoques pedagógicos están evolucionando hacia metodologías más activas, participativas y basadas en proyectos, donde los estudiantes asumen un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento».