

**ÍNDICE**

[Mujeres en profesiones STEM: Una mirada a la realidad subraya la necesidad de fomentar el talento tecnológico femenino](#) **EUROPA PRESS**

[Se complican las negociaciones entre los sindicatos y la Comunidad de Madrid para reducir el horario a los profesores](#) **EL PAÍS**

[Dormir, la asignatura pendiente de los jóvenes: la mayoría tiene insomnio y se quita horas de sueño voluntariamente](#) **ABC**

[Barcelona consolida la apuesta para dar continuidad pedagógica entre la primaria y la secundaria](#)
LA VANGUARDIA

[El 91,71% de la comunidad educativa navarra ha participado en las votaciones de la jornada escolar](#)
NOTICIAS DE NAVARRA

[Inteligencia artificial bajo tutela familiar](#) **EL PAÍS**

[¿Todo tiempo pasado fue mejor en la escuela? Por qué la mayoría de la gente cree que la educación ha empeorado](#) **ELDIARIO.es**

[Educación mantiene la zona única de escolarización en Aragón frente a las críticas de la escuela pública](#)
HERALDO

[Dos informáticos vigueses prueban lo fácil que es estafar con la voz falsa del jefe recreada con IA](#)
LA VOZ DE GALICIA

[Andalucía restringirá por completo el uso de teléfonos móviles hasta Segundo de la ESO](#)
DIARIO DE SEVILLA

[Solo vascos y navarros creen que la escuela es mejor ahora que antes](#) **DEIA**

[El algoritmo y sus descontentos](#) **EL PAÍS**

[El Sanchismo y la Educación en España](#) **EL DEBATE**

[Jornada escolar partida o continua: ¿cuáles son sus ventajas e inconvenientes?](#) **ABC**

[El niño, sí; su hermana, no: así esquivan la ley tres colegios andaluces que segregan por sexo para salvar su concierto con la Junta](#) **ELDIARIO.es**

[Familias exigen "recuperar el nivel educativo", contra la innovación "no contrastada"](#) **LA VANGUARDIA**

[La Escuela Pública estalla contra la Junta por "adoctrinar" a los colegios en Semana Santa](#)
EL CORREO de Andalucía

[Los sindicatos presionan a la Comunidad de Madrid para dejar por escrito las mejoras laborales de los profesores](#) **EL PAÍS**

[El Parlamento Europeo aprueba definitivamente la ley que regulará la inteligencia artificial](#)
EL PERIÓDICO de Catalunya

[Los interinos estabilizados denunciarán a Educación si no prima la antigüedad para elegir plaza](#) **LEVANTE**

[El Congreso aprueba la Ley de Enseñanzas Artísticas con el apoyo de PSOE y socios, abstención del PP y rechazo de Vox](#) **EUROPA PRESS**

[Educación echa para atrás el decreto de Escolarización para el próximo curso ante las objeciones del Consultiu](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[El feminismo no es igualdad y otras creencias antifeministas, según los universitarios](#) **THE CONVERSATION**

[¿Se puede fomentar la lectura entre los escolares si sus futuros maestros apenas leen?](#)

THE CONVERSATION

[¿Qué pueden hacer las universidades para mejorar los resultados de PISA?](#) **THE CONVERSATION**

[Los Premios Irene reconocen la labor de 17 centros educativos en la prevención de la violencia de género](#)
MAGISTERIO

[Crónica de actualidad](#) **MAGISTERIO**

[Los directores de institutos, "preocupados" por la ruptura de la negociación con Educación.](#) **MAGISTERIO**

[Pedro Ramos: "Hay que cambiar cómo enseñar las matemáticas de Primaria y dedicarle más horas"](#)
MAGISTERIO

[El nivel educativo alcanzado no es suficiente para igualar las condiciones laborales de las mujeres](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Masculinización de la oferta en la FP: ¿hacemos algo al respecto?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Comprensión lectora, pensamiento creativo e inteligencia artificial](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Natalia Rodríguez, ex-jugadora de baloncesto, ingeniera y emprendedora: "Hay que cambiar la percepción cultural y ofrecer más referentes femeninos en áreas STEM"](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Machismo en las aulas? Como concienciar para evitar el bullying a niñas y adolescentes](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[Nuno Crato: Presidente de iniciativa educación catedrático de matemáticas y estadística de la Universidad de Lisboa. Exministro de Educación de Portugal](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Así es cómo las matemáticas desplazan a las niñas de mejores oportunidades laborales](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es 

Mujeres en profesiones STEM: Una mirada a la realidad subraya la necesidad de fomentar el talento tecnológico femenino

MADRID, 8 Mar. - En el marco del Día Internacional de las Mujeres, que se conmemora cada 8 de marzo, se ponen de manifiesto algunos de los ámbitos en los que actualmente se continúa luchando por crecer, como es el sector tecnológico, en el que se insta a impulsar el talento femenino desde edades tempranas, además de fomentar el emprendimiento para enriquecer a las empresas con creatividad e innovación.

De cara a obtener una perspectiva más cercana a la realidad del sector tecnológico, las directivas y expertas en profesiones STEM (acrónimo que hace referencia a la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) de las compañías IBM, BT, MIOTI y HP, han compartido con Europa Press algunos de los principales aspectos que hay que cuidar para promover la implicación en el sector. Según la Comisión Europea, actualmente las mujeres están "infrarrepresentadas" en las profesiones y estudios relacionados con la tecnología. Como muestran los datos actualizados el pasado año, solo uno de cada cinco especialistas en el sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y uno de cada tres titulados en STEM son mujeres. Concretamente, el 18,9% de las mujeres disponen de un trabajo especializado en TIC, frente al 81,1% de los hombres. Según la CEO y cofundadora de MIOTI Tech & Business School y de MIOTI Data & AI Services, Fabiola Pérez, cada vez se gradúan menos mujeres en carreras STEM. Algo llamativo, dado que "son las que mejores notas sacan en la PAU" (la prueba de acceso a la universidad). Según ha especificado Pérez, el 14,9% de las mujeres obtienen una nota de acceso a grado de sobresaliente frente al 10,9% de los hombres. Ella misma tiene más de 15 años de experiencia en el desarrollo de 'software' y aplicación de nuevas tecnologías, así como en la creación de negocios. De ello percibe que "la brecha de género ha aumentado. Me gustaría ser positiva, pero la realidad es que estamos en un mal momento", ha advertido, al tiempo que ha manifestado que, para las mujeres, las carreras STEM "no son atractivas", lo que hace que se esté "perdiendo un talento enorme". También ha compartido su experiencia la líder de Ventas de Soluciones de Datos e Inteligencia Artificial (IA) de IBM, Victoria Gómez, que reconoce que, aunque se ha avanzado en cuanto a la inclusión de las mujeres en el sector tecnológico, en su etapa universitaria, de cada 100 alumnos en la carrera de ingeniería industrial solo 10 eran mujeres.

Esta situación se ha trasladado hasta su puesto laboral a día de hoy, y en especial a la sala de reuniones, donde cada vez que entra en una cuenta el número de mujeres que hay. "Si bien es cierto que cada vez cuento más, aún nos faltan muchas", ha reflexionado.

BRECHA SALARIAL

A pesar de que hay más visibilidad de las mujeres líderes y profesionales de la tecnología, los datos relacionados con la brecha de género en profesiones STEM no han mejorado notablemente en los últimos años. Una muestra de ello es que continúa existiendo una brecha salarial por género entre los especialistas de tecnología en España. Según el estudio 'Brecha digital de género 2023', desarrollado por el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa, el salario de los hombres que trabajan en sectores tecnológicos supera en un 8,6 por ciento al de las mujeres. Esto se debe a que continúa habiendo obstáculos arraigados, como pueden ser los sesgos inconscientes, según ha apuntado la directora global de Life Science Industries de la compañía de telecomunicaciones BT, Rocío Saénz. "Es esencial reconocer que el sector tecnológico ha estado históricamente dominado por hombres, lo que ha generado una percepción errónea de exclusividad en este



ámbito para las mujeres", ha apostillado esta ingeniera de telecomunicaciones. De igual forma se ha pronunciado la ingeniera de HP, Anna Torrent Puig, que actualmente trabaja el centro de investigación de HP más grande fuera de Estados Unidos, ubicado en Sant Cugat del Vallès (Barcelona). "La ciencia y la tecnología no pueden entenderse sin la influencia de las mujeres", ha dicho. Sin embargo, continúa habiendo "un problema de base cultural" en este ámbito y, para que haya un cambio, es necesario implicar "la educación, la política, las empresas y la propia sociedad". Así, para abordar estos desafíos, Saénz ha recomendado adoptar un "enfoque integral", con el que se incluyan cambios sistémicos a nivel institucional, educativo y cultural. Es decir, se ha de promover una cultura laboral inclusiva con la que desafiar estereotipos de género desde una edad temprana, así como, "abordar la brecha salarial de género de manera integral".

GENERAR MÁS INTERÉS EN LAS NIÑAS

La directiva de IBM, por su parte, también pone el foco en las generaciones jóvenes. "Es importante seguir incidiendo y haciendo ver a las niñas que la tecnología no entiende de géneros", ha indicado, al tiempo que ha señalado que el mayor reto es "ir incrementando la cantera de talento femenino". Según ha opinado Gómez, se ha de hacer ver a las mujeres "cómo la tecnología es fundamental en el desarrollo hacia un mundo mejor". Por su parte, la CEO de MIOTI ha resaltado que hay que explicar a las más jóvenes que pueden desde "salvar océanos con nanotecnología" hasta "mejorar la calidad de vida de personas discapacitadas con dispositivos IoT". Más allá de eso, también es relevante transmitir que la tecnología es una herramienta que permitirá a las niñas, "en un futuro", tener un mejor trabajo, mejores oportunidades y salarios. "Al final, cuando llegamos a una mujer de veintipocos años, estamos llegando tarde", ha reflexionado Pérez. Para mostrar todas las opciones que ofrecen las profesiones STEM, Rocío Saénz hace referencia a iniciativas como las charlas de orientación en centros escolares, en las que ella misma participa compartiendo su experiencia como directiva de BT, y en las que "desmitifica falsos estereotipos" de las carreras técnicas como su ingeniería. Igualmente, Torrent Puig apela a proyectos como HP CodeWars, una competición educativa centrada en la estimulación de las disciplinas STEM, en concreto, planteando soluciones de programación.

EMPRENDER EN TECNOLOGÍA

Ya en el ámbito laboral, también es indispensable fomentar la participación femenina en el emprendimiento tecnológico. Así lo ha remarcado Victoria Gómez, manifestando que la diversidad e inclusión son "un imperativo de negocio", al tiempo que ha asegurado que las empresas más diversas "son más innovadoras y obtienen mejores resultados en el mercado".

La CEO de MIOTI, por su parte, considera que es necesario aportar un enfoque de creatividad a las empresas tecnológicas porque el sector se encuentra en un momento en el que hay "mucha innovación subyacente", con la consolidación de varias tecnologías nuevas. "Aquí hay mucho que hacer para las mentes femeninas", ha apuntado. Siguiendo esta línea, la directiva de BT ha reflejado que la diversidad de género en las compañías tecnológicas aporta "una variedad de perspectivas y enfoques" que permiten averiguar cuáles son las necesidades de la sociedad. Con todo ello, se pone de manifiesto la necesidad de abordar la brecha de género e impulsar el papel de la mujer en las profesiones STEM. Algo fundamental en un momento en que "el mundo se enfrenta a riesgos económicos, medioambientales, geopolíticos, sociales y tecnológicos", ha recordado Torrent Puig. "Cerrar la brecha no sólo reforzará el crecimiento y la innovación tecnológicos sostenibles, sino que también se considera una necesidad económica, social y de justicia", ha sentenciado.

EL PAÍS **C. de MADRID**

Se complican las negociaciones entre los sindicatos y la Comunidad de Madrid para reducir el horario a los profesores

Los sindicatos preparan un calendario de protestas

ANA PUENTES. Madrid - 08 MAR 2024

Se complican las negociaciones entre los sindicatos y la Consejería de Educación de Madrid para reducir el horario a los profesores de Secundaria de 20 a 18 horas lectivas a la semana y conseguir otras mejoras en la enseñanza pública. La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC OO) madrileña ha asegurado que este jueves, durante la reunión de la mesa sectorial, se han roto las negociaciones y señala a la Comunidad de Madrid de retirar la propuesta que les había hecho en diciembre. Educación, por su parte, a través de un portavoz, ha negado que se hayan levantado de la mesa y ha sostenido que "siguen dispuestos a las negociaciones" y que continuarán reuniéndose "si los sindicatos quieren". La Consejería ha declinado hacer cualquier comentario sobre el contenido tratado en la reunión hasta que no se lleguen a acuerdos.

Lo que está en juego es la reducción del horario lectivo de los profesores. Por una parte, se esperaba conseguir que los docentes de Secundaria, Formación Profesional (FP) y Régimen Especial pasaran de las actuales 20 horas semanales a las 18 horas. Esta es una petición histórica de los sindicatos desde que en 2011 se aumentara la carga horaria en Madrid, como también se hizo en territorios como Galicia, Navarra y

Castilla-La Mancha. En ese momento, además, se subió hasta las 25 horas el horario lectivo semanal para los maestros de Infantil y Primaria. Fueron medidas que se implementaron de cara a la crisis económica para garantizar la educación pese a los recortes a los interinos. Una década después, los profesores de la Comunidad de Madrid siguen con la misma carga.

Otro de los temas que se tambalea es la eliminación de una hora complementaria para Infantil, Primaria y Educación Especial, así como la baja de ratios. En las negociaciones, además, los sindicatos habían propuesto mejoras en licencias y permisos y reducción del trabajo burocrático para los profesores.

En febrero, CC OO, CSIF, UGT y ANPE enviaron una carta al Consejero de Educación, Emilio Viciano, pidiendo una reunión urgente para "impulsar el proceso de negociación". En esa misiva, pedían que se plasmara en un documento "la propuesta concreta de la Consejería" que ya se había adelantado, en parte, de forma verbal el 22 de diciembre. De acuerdo con CC OO, esa propuesta se mantuvo en enero e, incluso, el sindicato consultó los puntos en una encuesta en la que participaron cerca de 17.000 docentes. Un 69% de los participantes se mostraron a favor de la propuesta de la Consejería. Fue entonces cuando CC OO pidió a la administración el documento de trabajo, además de insistir en la reducción del horario lectivo de Primaria, que no estaba entre las ideas de la administración. El problema, según el sindicato, es que ahora la Consejería de Educación ha retirado la propuesta "por no tener presupuesto para llevarlas a cabo". "Si retiran las propuestas, interpretamos una ruptura. Entre finales de enero y principios de febrero nos dijeron que estaban trabajando en un documento y ahora nos dicen que no hay presupuesto", afirma Isabel Galván, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO.

Las negociaciones han estado rodeadas de tensiones. A finales de febrero, sindicatos que no tienen representación en la mesa sectorial de educación, convocaron una huelga de tres días para presionar en la negociación. Aunque, en esencia, sindicatos como CGT, STEM y CNT Comarcal Sur, tenían peticiones similares a los otros grupos, tenían que no se consiguiera en la negociación "las líneas rojas" que habían trazado: pasar de 20 a 18 horas en Secundaria, FP y Régimen Especial y de 25 a 23 horas en Infantil y Primaria. El grupo de sindicatos que entró en huelga señaló que no había transparencia "ni de la Consejería ni de los sindicatos" de lo que se estaba discutiendo.

Ahora, el bloque de CC OO, CSIF, UGT y ANPE tendrán una reunión el próximo martes 12 de marzo para "valorar la situación" y acordar cuándo y cómo se manifestarán en las calles.



Dormir, la asignatura pendiente de los jóvenes: la mayoría tiene insomnio y se quita horas de sueño voluntariamente

Ocho de cada diez duerme mal todas las noches y el 33% no suma las siete horas recomendadas

JAVIER PALOMO. Madrid. 08/03/2024

El 83,5 por ciento de los jóvenes españoles presenta algún síntoma de insomnio, el 61 por ciento se quita horas de sueño voluntariamente para llevar a cabo actividades de ocio o de interés personal, frente al 24 por ciento que duerme bien y lo suficiente. Estas son algunas de las conclusiones del estudio '¿Cómo duermen los jóvenes? Hábitos y prevalencia de trastornos del sueño en España', presentado este jueves por la Fundación Mapfre, la Sociedad Española de Neurología (SEN) y la Sociedad Española del Sueño (SES).

Tras una encuesta realizada a 3.405 participantes, es la primera investigación que analiza los hábitos de sueños de los españoles con edades comprendidas entre 18 y 34 años. Aunque la mayoría de los encuestados consideran que dormir es tan importante como cuidar la alimentación o practicar ejercicio físico, únicamente el 24 por ciento reconoce dormir bien y lo suficiente, frente al 33 por ciento que admite dormir menos de siete horas.

Por comunidades autónomas, los lugares donde más tendencia hay a dormir menos del tiempo recomendado son La Rioja, Baleares, Comunidad Valenciana, Asturias, Castilla-La Mancha y Canarias.

Entre los problemas principales, el estudio señala que el 83 por ciento de los encuestados afirman que utilizan dispositivos electrónicos con pantalla en la cama antes de irse a dormir, con una media de 48,6 minutos. Esto provoca que tarden más tiempo en conciliar el sueño, alrededor de una hora más de media.

Los hay que también intentan tomar medidas para mitigar el impacto nocturno de los dispositivos electrónicos. Un 59 por ciento, por ejemplo, activa la función filtro de luz de sus móviles, o utilizan dispositivos de tinta digital como libros electrónicos, para leer en la cama. En este caso, Canarias, Andalucía, Región de Murcia y La Rioja son los territorios en los que los jóvenes dedican más tiempo al uso de pantallas antes de dormir.

Siesta, café y alcohol: los detonantes del insomnio

El 70% de los jóvenes no duerme la siesta habitualmente, frente al 30% que sí lo hace. De ellos, un 49% lo hace en sus días libres dedicando entre 15 y 45 minutos; mientras que un 44% duerme más de tres cuartos de



hora, una cantidad de tiempo mayor de la recomendada y que, según los expertos, puede llegar a distorsionar el sueño nocturno.

El estudio observa que entre las actividades nocturnas más realizadas por los jóvenes se encuentran las relacionadas con las tareas del hogar (44%), seguidas de las vinculadas con los estudios (20%) y el trabajo (14%).

Cabe destacar que las personas con edades comprendidas entre 24 y 29 años son los que más estudian por la noche (28%); mientras que el trabajo nocturno es más frecuente entre quienes tienen entre 18 y 23 años (18,5%). A su vez, el 62% de los jóvenes toma café (la sustancia estimulante que más ingiere a diario), y el 43% lo hace para mantenerse despierto.

En lo concerniente a otras sustancias, el 39% bebe alcohol al menos una vez al mes, el 10% de ellos con el objetivo de conciliar el sueño; el 8% consume cannabis un mínimo de una vez al mes, la mayoría de ellos (63%) para favorecer el sueño; mientras que el 15% toma «remedios» sin receta ocasional que ayudan a dormir, y casi uno de cada diez, fármacos hipnóticos, en este caso semanalmente.

Aumentan las sensaciones de nerviosismo, estrés y desánimo

El informe también se preocupa por la salud mental de los jóvenes españoles y su relación con la falta de descanso, reseñando que el 29,3% tiene algún problema de este tipo diagnosticado, siendo la ansiedad (21%) y la depresión (11%) las enfermedades más comunes en este segmento de la población.

Entre las emociones más frecuentes, un 69% afirma haber estado «estresado o nervioso» a menudo en el último mes y «desanimado» (58%). A pesar de ello, el 65% considera que su estado de salud mental es «bueno o muy bueno», frente a un 32% que lo valora como «regular».

Por sexo y edad, las sensaciones de nerviosismo, estrés o desánimo a la hora de desempeñar las actividades cotidianas están más presentes en las mujeres y entre quienes tienen de 18 a 23 años.

Insomnio crónico

A pesar de que un 83,5% de los jóvenes presenta insomnio, sólo el 12,8% cumpliría con los criterios clínicos de trastorno de insomnio crónico (TIC). De hecho, únicamente el 4,5% de los encuestados han sido diagnosticados por un médico de este tipo de trastorno, que es más frecuente, especialmente entre las mujeres, en quienes viven en zonas rurales, en los que trabajan por la tarde y en quienes tienen menos exposición al aire libre en días laborables.

Por último, el informe pone de manifiesto que los jóvenes tienen síntomas compatibles con otros trastornos del sueño, como el síndrome de retraso de fase (SFR), que afecta al 6,8%, y que se caracteriza por una demora en el sueño/vigilia respecto al ciclo noche/día; o el síndrome de sueño insuficiente (SSI), que alcanza al 3,8% y que se define como el sueño más corto de lo recomendable para la edad (en adultos, un mínimo de siete horas) y presencia de somnolencia diurna como consecuencia del escaso descanso nocturno.

LA VANGUARDIA

Barcelona consolida la apuesta para dar continuidad pedagógica entre la primaria y la secundaria

REDACCION.08/03/2024 14:14

Uno de los objetivos que guía la gestión educativa es el de poder garantizar la coherencia entre los proyectos pedagógicos de escuelas e institutos. Poder hacerlo es esencial para minimizar el riesgo de abandono y favorecer un tránsito fluido entre la primaria y la secundaria.

Eulàlia Esclapés, psicopedagoga con más de 23 años de experiencia en centros educativos y directora de Educación y Territorio del Consorci d'Educació de Barcelona, lo tiene muy claro: “es sobre todo en los cambios de etapa cuando podemos perder un alumnado que, si permitimos que se desvincule de las dinámicas escolares, será muy difícil recuperarlo”.

La medida capaz de fomentar con más rotundidad la continuidad pedagógica entre escuelas e institutos es la simplificación de las adscripciones, una línea en la que el Consorci trabaja desde hace años. La adscripción es el principal criterio normativo que ofrece el Decreto de admisión para reforzar la continuidad pedagógica entre las etapas de primaria y secundaria, ya que otorga prioridad en la asignación de plaza a las familias de centros adscritos.

De esta forma, las familias que sitúan sus institutos adscritos entre sus opciones prioritarias durante el periodo de preinscripción tienen la plaza asegurada en ellos.

El próximo curso 2024-25 acaba el proceso que ha llevado a la simplificación de las adscripciones. Hace ya cuatro años que se informó a las comunidades educativas sobre la implementación de esta estrategia, un

modelo hacia el que se empezó a caminar progresivamente. En septiembre de este año ya no quedará ninguna escuela con más de tres institutos adscritos, el 99% dispondrán de dos o tres. Aunque la voluntad de la administración es conseguir que todas las escuelas tengan dos, para poder asegurar la asignación de plazas en secundaria todavía tiene que haber escuelas con tres institutos vinculados.

En cualquier caso, la situación de la actual preinscripción representa un paso más con respecto a la anterior, cuando todavía había siete escuelas con cuatro institutos o incluso dos con cinco. Así pues, este año se consolida este modelo, que ha quedado establecido en todos los centros de enseñanza obligatoria.

Y es que la clarificación de las adscripciones, al igual que los institutos escuela, es un escenario que da seguridad y confianza a las familias, ya que evita que el alumnado tenga que sufrir el trance de tener que adentrarse en territorio desconocido. Si antes del paso crucial a primero de ESO los institutos y las escuelas han tenido la oportunidad de trabajar una alianza encaminada a facilitar este tránsito, las probabilidades de éxito educativo se multiplican y el vínculo entre la escuela y el instituto se convierte en un factor de protección para los chicos y chicas que entran en la adolescencia.

Noticias de Navarra

El 91,71% de la comunidad educativa navarra ha participado en las votaciones de la jornada escolar

137 colegios tendrán jornada continua en el 24/25, 31 centros jornada partida y dos, flexible

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 09-03-24

Un total de 137 centros educativos del segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria de Navarra tendrán en el curso 2024/2025 jornada continua. Suponen el 80,58% del total de 170 centros educativos de la red pública de estas etapas. En total, el 91,7% de la comunidad educativa ha participado en el proceso de votaciones para la elección de jornada escolar en los centros.

En el presente curso escolar hay 144 centros con jornada continua (84,70%). A su vez, serán 31 los centros con jornada partida el próximo curso, seis más que en el presente curso, y supondrán el 18,23% de la red pública de esas etapas frente al 14,70% del actual curso. Finalmente, dos centros educativos navarros dispondrán de jornada flexible en el curso 24/25.

Son datos del balance provisional elaborado por el departamento de Educación, cuyo Servicio de Inspección ha revisado en los últimos días la documentación remitida por los centros sobre los procedimientos de cambio de jornada escolar que se han llevado a efecto en las últimas semanas, según ha explicado el Gobierno foral en una nota.

Los procesos de votación telemática y presencial se desarrollaron en un total de 159 centros. En 152 de ellos se propuso el cambio a jornada partida, en cuatro a la jornada flexible y en tres se sometió a votación ambas modalidades. Ahora estos centros mantendrán la jornada elegida durante los próximos cuatro años, periodo en el que no se podrá volver a iniciar el proceso de cambio de jornada.

Sobre un censo de 32.559 votantes, se han contabilizado 29.860 votos emitidos (91,71%), de los cuales 20.544 (68,80%, dos de cada tres votos emitidos) fueron llevados a cabo de forma telemática a través de la aplicación específica desarrollada por el propio departamento de Educación para facilitar la participación de toda la comunidad educativa en un proceso que consolida por primera vez la oficialidad de las diferentes jornadas escolares, superando así la fase experimental que arrastraban las jornadas continua y flexible desde hacía más de una década. 9.316 personas emitieron su voto de forma presencial (31,20%).

De los 170 centros de la red pública en las etapas de Infantil y Primaria, 163 realizaron actuaciones previas para modificar la jornada y en cuatro de ellos no se consiguieron alcanzar los porcentajes requeridos para continuar los procesos.

Fue en noviembre de 2022 cuando el departamento de Educación anunció su decisión de modificar la regulación de la implantación de la jornada continua y/ flexible en el sistema escolar. Se dio comienzo así al procedimiento administrativo que culminó con la aprobación de una nueva orden foral en esta materia, último paso del proceso participativo con las principales asociaciones de padres y madres de Navarra, asociaciones de directores y directoras de colegios y sindicatos docentes.

El 7 de noviembre de 2023 el Consejo Escolar de Navarra aprobó por amplia mayoría (14 votos a favor, cuatro votos en contra de los sindicatos docentes y una abstención) el dictamen del proyecto de ley foral que regula los distintos tipos de jornada escolar en Navarra y que prioriza los intereses, necesidades y características del alumnado y sus familias o representantes legales.



EL PAIS

Inteligencia artificial bajo tutela familiar

Una preparación parental básica en esta nueva tecnología ayuda a reforzar el buen uso por parte de los estudiantes

ELENA SEVILLANO. 10 MAR 2024

María Carmen Morillas estaba satisfecha de las presentaciones que era capaz de hacer con su ordenador cuando su hija, alumna de 4º de la ESO, le mostró la que había realizado ella para un trabajo de clase. “Era espectacular, dinámica, con imágenes en movimiento”, recuerda. Le preguntó, asombrada, cómo había conseguido semejante maravilla, a lo que la joven respondió: “Pues con inteligencia artificial (IA), mamá”. Morillas, presidenta de la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos, lo reconoce: “Nuestros hijos nos dan cien vueltas”, pero reivindica el papel de las familias para guiar y espolpear el sentido crítico de las nuevas generaciones respecto a esta tecnología. “Ante todo, debemos acompañar a nuestros hijos”, insta Sara Osuna, catedrática de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED. A su juicio, penalizar o prohibir resulta contraproducente, y no sirve de nada.

María del Mar Sánchez, pedagoga y experta en tecnología educativa de la Universidad de Murcia, coincide en que la clave estriba en el acompañamiento. Para ello, los adultos han de informarse, por canales fiables, y acceder a recursos formativos que hay en la red (por ejemplo, el Instituto Nacional de Ciberseguridad, Incibe, cada vez trata más la IA en su iniciativa Internet Segura for Kids), y a charlas y talleres que organizan centros educativos, AMPAS o ayuntamientos.

“Todavía hay poca formación”, lamenta Osuna, que percibe carencias en las familias en cuanto a alfabetización mediática. Cree que una medida muy eficiente serían las acciones desde el propio centro educativo, pero tampoco están preparados, observa. Sánchez aboga por que padres e hijos desarrollen juntos alfabetización informacional, fundamental en un mundo de noticias falsas. Mientras que Juan Ignacio Rouyet, profesor de la Universidad Internacional de La Rioja (Unir) experto en inteligencia artificial, considera que las familias han de mostrar a sus hijos cómo hacer buenas preguntas, instrucciones o *prompts* a la máquina, igual que las generaciones anteriores aprendieron a buscar en una enciclopedia.

Interés creciente

El 78% de los padres se muestra muy interesado en ampliar conocimientos en la materia, y son los que apoyan en mayor medida la introducción de herramientas de IA en el currículo académico de sus hijos, según el estudio *El impacto de la IA en la educación en España*, elaborado por Empantallados y GAD3. La investigación evidencia cómo los progenitores, el sector de la comunidad educativa que más abrumado se siente y menor entendimiento de la IA tiene en comparación con profesores y alumnos, son, también, los más entusiastas en cuanto a las posibilidades educativas del invento: el 57% cree que tendrá un impacto positivo en la educación de sus hijos, frente al 39% de los profesores.

“No consiste en que todos tengamos que ser expertos técnicos, pero sí es necesario alfabetizarnos en algunos aspectos básicos sobre cómo funcionan estas herramientas, cómo se entrenan, o qué sesgos tienen”, apunta Sánchez. Es importante, por ejemplo, saber que usar GPT como sustituto del buscador de Google tiene sus limitaciones, por sus fallos y sesgos. A Osuna le parece grave el hecho de que los algoritmos estén multiplicando los sesgos, y cree que en cuestiones como las de género se están perdiendo logros alcanzados por generaciones anteriores.

“Cuando los padres ayudan a sus hijos con la tarea, y utilizan GPT, han de ser conscientes de que la IA alucina y tiene inexactitudes que no se corresponden con la realidad, aunque parezcan verosímiles”, plantea Osuna. Por lo que procede contrastar la información por otras vías. “Usa lo que te diga la herramienta como punto de partida; no hagas un copia-pegar; sé crítico y elabora tu propio mensaje. Lo que dice ChatGPT no va a misa”, subraya Rouyet, que asume que en algún momento los estudiantes van a utilizar ChatGPT o similar para hacer los deberes, igual que él, en sus tiempos, tiró de calculadora aunque estuviera prohibida.

Osuna revela que a las familias les inquietan las mermas que la IA pueda hacer en el pensamiento crítico, la creatividad o la concentración de sus hijos. También la salud emocional. “No hay control parental en estos sitios”, advierte. “Los profesores consideran adecuado el uso de la IA, con supervisión, a partir de los 13 años”, desvela el informe de Empantallados. La propia empresa de GPT, Open AI, indica que este tipo de herramientas no es recomendable para menores de 12 años y se requiere el consentimiento para autorizar el uso a menores de esa edad. “Si queremos usarlas por algún motivo justificado deberíamos hacerlo desde nuestra cuenta y nunca proporcionar información de los menores; debemos cuidar su identidad digital, y eso pasa por no exponerlos”, señala Sánchez. La experta aconseja a los adultos un análisis previo de las herramientas para ver si, efectivamente, son seguras.

Poder bajo control

Vaya por delante que a Morillas, la IA generativa le parece “una herramienta muy poderosa; una vuelta de tuerca más”. Pero le preocupa que no todo el mundo tenga acceso, y cree desigualdades. Y la privacidad, por supuesto. Sus hijas toman precauciones como tener el micrófono de sus portátiles apagado y la cámara tapada. “Los sistemas actuales han sido posibles por la gran cantidad de datos que existen en la red. De manera consciente o inconsciente hemos proporcionado multitud de información con la que se entrenan estos sistemas; resulta importante que tomemos las riendas”, recomienda Sánchez. Por ejemplo, consultando los términos y condiciones de la tecnología utilizada. “En sistemas de IA es más relevante aún saber si se podrán entrenar, por ejemplo, con los datos que incluyamos”, explica.

“Lo primero para alertar a los menores de los riesgos es que las propias familias sepan que existen”, precisa Rouyet. Los peligros de que alguien suplante la voz o la imagen de otra persona están ahí. Tanto que hay que llegar, incluso, al punto de confirmar la información que ha llegado por vía digital con el mundo físico. “Si ves que una amiga te llama pidiéndote algo fuera de lo normal, como dinero, cuelga y llama a esa amiga para confirmar que realmente es ella”, pone como ejemplo. “Usa GPT pero desconfía” es su mantra. Sobre todo de lo gratis, aún más de lo que ofrece dinero. Tenemos que saber por qué y a quién ofrecemos nuestros datos personales, que van más allá de la dirección de *e-mail* o móvil, y pueden ser, también, la cara, la huella digital o el iris del ojo. “¿A que no le das tus datos personales a alguien que te encuentras en un semáforo, por muy guapo y simpático que sea? Pues en el mundo digital, igual”, remacha.

Un gran reto social

En opinión de Sánchez, las familias, la sociedad en general, han de “reconocer que esto es algo nuevo y que es un reto social y familiar y que lo vamos a afrontar juntos”, lo que significa plantear y reflexionar sobre los dilemas éticos que surgen. “Hablar en casa de educación, y de la actualidad, es importante”, valora. A la experta le resulta casi distópico el hecho de que se esté debatiendo sobre la prohibición del uso de la tecnología a los jóvenes y encontrar, al mismo tiempo, noticias que informan de que son esos mismos jóvenes quienes están acudiendo a escanearse el iris para la Fundación Worldcoin de Sam Altman (fundador de Open AI) a cambio de criptomonedas. “El escaneo de iris supone proporcionar datos biométricos especialmente sensibles; no sabemos qué se hará con ellos. Ya hay denuncias sobre este asunto. Es imprescindible que los acompañemos y les hagamos entender el riesgo de participar de acciones tan cuestionables como esa”, concluye.

Explorar, reflexionar y actuar

En noviembre de 2021, Unicef lanzó una guía sobre inteligencia artificial para padres en la que anima a las familias a explorar, reflexionar y actuar, por este orden. “Piense de forma crítica en las posibles repercusiones, con respecto a los datos y la intimidad, de los sistemas de IA que se utilizan en su hogar, en los centros educativos de sus hijos y en los juguetes infantiles”, recomienda. “Tenga en cuenta de qué forma y por qué se utilizan los datos recabados”, sugiere. La agencia de la ONU para la protección de la infancia invita a enseñar a los hijos sobre las oportunidades y los riesgos que representan estas tecnologías, y sobre la importancia de no compartir más datos de los que deseen o necesiten compartir. Anima a preguntar en el centro escolar de sus hijos de qué manera están utilizando estas herramientas, y cómo eligen las aplicaciones. Insta, por último, a averiguar qué organizaciones locales promueven el uso responsable de la IA, y de qué manera puede implicarse en ellas, para colaborar y formarse. Los expertos consultados coinciden en que las familias están hoy más concienciadas respecto al impacto de la inteligencia artificial de lo que lo estuvieron en la anterior oleada de las redes sociales. “Saben que la IA ha llegado para quedarse, y que es importante prepararse, y preparar a sus hijos, para usarla como la herramienta poderosa que es, de manera ética y segura”.



¿Todo tiempo pasado fue mejor en la escuela? Por qué la mayoría de la gente cree que la educación ha empeorado

Una encuesta de la Fundación Cotec revela que el 52% de la población opina que la educación es hoy peor que ayer y que el 55% cree que el alumnado sale peor formado, un pensamiento influido por la brecha generacional y formativa

Daniel Sánchez Caballero. 11/03/2024

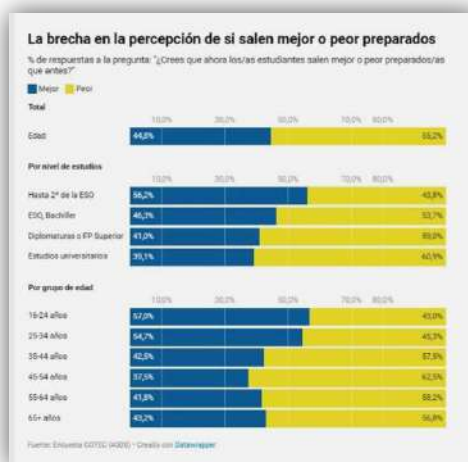
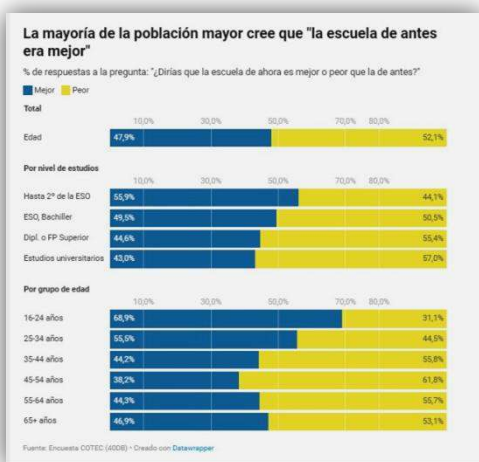
¿Es la escuela de hoy peor que la de ayer? Según a quién se le pregunte. La sociedad en su conjunto cree que sí por un ligero margen mientras los profesionales de la Educación están divididos al 50%, según la Primera Encuesta de Percepción Social de la Innovación Educativa, elaborada por 40db para la Fundación Cotec. Los representantes del sector preguntados por este periódico—de todo el espectro ideológico o sin filiación conocida—tienden más al optimismo, aunque con matices, y la propia Fundación Cotec cree que la opinión mayoritaria de su encuesta no se corresponde con la realidad que reflejan los datos.



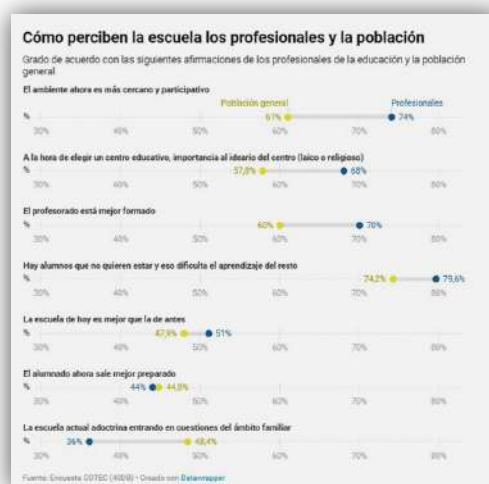
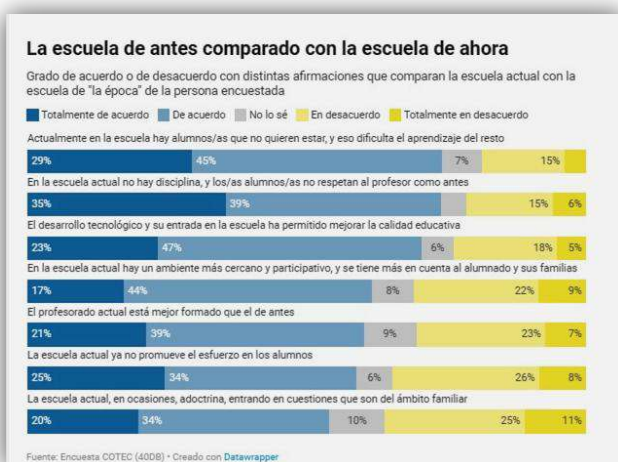
“En España, la educación secundaria es prácticamente universal y la tasa de matrícula en la educación superior es de las más altas del mundo; no hay país del mundo, salvo Corea del Sur, que haya traducido mejor esa expansión en una mejora de las competencias básicas de su ciudadanía”, sostiene el informe citando a Juan Manuel Moreno Olmedilla en *La gran negación: ¿por qué triunfa el mito de la caída del nivel y la rebaja de exigencia en educación?*

Ainara Zubillaga, directora de Educación de la Fundación Cotec, tiene una respuesta a la pregunta que plantea Moreno Olmedilla: “Tenemos que mejorar significativamente cómo contamos lo que hacemos en el sistema. Los datos avalan que tenemos un buen sistema educativo, que tenemos un buen profesorado. Pero es verdad que no cala. Quizá deberíamos plantearnos cómo hacemos pedagogía de nuestro trabajo”, reflexiona.

Porque los datos dicen que aunque hay división de opiniones respecto del estado de la educación, la balanza se inclina hacia el pesimismo: el 52% de la población general piensa que la escuela es hoy peor que ayer y un 55% que el estudiantado sale peor formado. Estas opiniones se ven afectadas tanto por la edad como por el nivel formativo, como se ve en los gráficos. En ambos casos, según suben las dos variables hay más negatividad hacia la escuela actual, con alguna excepción en los grupos etarios. Pero en general, cuanto más joven y menos formado, más optimista respecto al sistema.



Estas opiniones se sustentan en una serie de ideas concretas, que también están desglosadas en la encuesta. Por ejemplo, el 74% está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que “actualmente hay alumnos/as en la escuela que no quieren estar, y eso dificulta el aprendizaje del resto”, una proporción similar a la que respalda la idea de que “en la escuela actual no hay disciplina y el alumnado no respeta al profesor como antes”. El 58% también asegura que la escuela actual “ya no promueve el esfuerzo entre los alumnos”. Por el contrario, también son mayoría (60%) los que sostienen que el profesorado está mejor preparado.



Además, nueve de cada diez ciudadanos creen que la Educación necesita más financiación, aunque no todos están dispuestos a rascarse el bolsillo: solo algo más de la mitad de este grupo (un 55%) aceptaría pagar más impuestos para conseguirlo, porcentaje que entre el profesorado sube hasta el 67%. También son mayoría quienes piensan que es “urgente” la transformación del sistema (75,4%), que la escuela no forma

adecuadamente en habilidades sociales (54%) o que no “responde a las necesidades actuales de la sociedad” (56,2%).

Cotec también señala que hay algunas contradicciones en la sociedad. Por ejemplo, la que supone defender que reducir el abandono temprano educativo es el cambio más importante a realizar para mejorar la escuela (sostiene un 57,7%) mientras que bajar la repetición de curso es el menos importante de los propuestos (13,5%). “Esta distancia evidencia que la población desconoce el impacto negativo que tiene la repetición de curso y su relación con el abandono educativo temprano. La repetición de curso y el absentismo suelen considerarse factores que predicen el abandono escolar temprano [...]. Se ha constatado que la repetición de curso reduce la motivación y las expectativas de los alumnos, menoscaba el rendimiento escolar, da lugar al abandono escolar temprano y aumenta los costes educativos”, recoge Cotec en su informe una propuesta de la OCDE.

Por último –en cuanto a los resultados–, la ciudadanía opina que las tres claves principales para tener un buen rendimiento educativo están en tener un buen profesorado (92%), el esfuerzo personal (91,7%) o el apoyo familiar (89%), pero dejan para el penúltimo lugar que el nivel económico y cultural de la familia sea medio-alto, cuando todos los estudios lo sitúan como uno de los elementos más importantes en el éxito educativo, si no el más.

“Ha mejorado muchísimo la educación, es evidente”

Cotec dedica un capítulo de su informe a abordar lo que llaman “desajustes” entre las percepciones ciudadanas y los datos, capítulo en el que sobresale, señalan, ideas como la del anterior párrafo o la de que la escuela actual es peor que la pasada. “Los datos dicen exactamente lo contrario”, señala Cotec y coinciden varios profesionales preguntados por este diario. La evolución del país en las últimas décadas en cuanto a la escolarización (hoy universal en toda la etapa obligatoria y casi en los ciclos previos y posteriores), abandono escolar (estaba en un 60% en los 80), máximo nivel educativo alcanzado por la población, etc. es, en opinión de estos expertos, incontestable. Aunque haya matices.

“Tenemos docentes más preparados, mejores ratios, mejores centros. Se ha mejorado muchísimo en la cuestión educativa y eso es evidente”, sostiene Óscar Centeno, presidente del Consejo de Directores de Madrid. “Es cierto que ha cambiado mucho la percepción social de los docentes, el respeto, y eso empuja en parte hacia esa idea” de una escuela peor, reflexiona. Y relata la anécdota de un director que fue a Finlandia, que tiene un sistema educativo que se considera referente, y un colega local le explicó que la diferencia no son las ratios ni los medios ni las leyes. “Es la confianza”, le dijo. “El sistema y la sociedad confían en los docentes”, le contó la que consideraba clave del éxito finlandés.

Maribel Loranca, responsable de Educación de UGT, considera que este cambio en la percepción de los docentes que relata Centeno es normal en una escuela democrática. “Ha habido un tremendo cambio social en los últimos años y la escuela no es más que el reflejo de la sociedad en la que está”, opina. “¿Qué se pretende, que sea una burbuja que no refleje eso? Nosotros creemos en una escuela democrática, participativa, con la inclusión de toda la comunidad educativa”, sostiene.

Respecto al debate general, opina Loranca que responder a la pregunta de si la escuela es mejor o peor ahora “depende claramente de los ítems que una mire”, pero apelando a los básicos recuerda que en los 70 la escolarización obligatoria acababa a los 14 y que todos los indicadores esenciales (alfabetización, escolarización, etc.) dicen que la escuela ha mejorado.

Mario Gutiérrez, presidente de CSIF Educación, apunta que más allá de la respuesta directa a la pregunta sobre la calidad de la escuela “si la gente cree que es peor ahora que antes, esto es un problema en sí mismo. En un sistema democrático”, argumenta, “uno de los fundamentos es el derecho a la educación, y si la ciudadanía cree que es peor es un problema que hay que solucionar. Si es verdad habrá que arreglarlo y si no es verdad habrá que explicarlo para que la gente cambie su opinión”.

Gutiérrez ofrece una respuesta matizada. Aunque valora los avances básicos conseguidos en cuanto a la universalización e igualdad de oportunidades, este profesor cree que “la educación no ha mejorado al ritmo que la sociedad necesita” y señala entre sus deberes que “cada vez es más evidente que el ascensor social que era la educación social en los 80 cada vez lo es menos”.

HERALDO

Educación mantiene la zona única de escolarización en Aragón frente a las críticas de la escuela pública

La DGA dará los detalles del proceso de inscripción la semana que viene y señala que un tercio de las enmiendas presentadas se han incluido.

JORGE ZORRAQUÍN. 11/3/2024



La consejera de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón, Claudia Pérez Forniés, ha insistido este lunes ante los medios de comunicación en que "el espacio único" -ha evitado denominarlo la 'zona única', como anteriores ejecutivos lo llamaban hasta ahora- se mantiene en sus planes, a pesar de las exigencias por parte de más de una quincena de asociaciones ligadas a la escuela pública que piden su retirada. También el informe final del Consejo Escolar se posicionó a favor de la supresión de este artículo.

No será así, puesto que a pesar de que se han incluido, según ha apostillado Pérez Forniés, un tercio de las más de 680 enmiendas presentadas, la eliminación de la zona única no se encuentra entre ellas. En una visita a Calatayud, la consejera ha recordado que el decreto "sigue los trámites". Ha señalado que ya ha pasado por el Consejo Escolar, por la Dirección General de Asuntos Jurídicos y que ahora se está "a la espera" del informe del Consejo Consultivo.

Al respecto de este órgano, ha recordado que cuenta con un plazo de 30 días para responder y emitir el escrito. Pérez Forniés sí que ha apostillado que la escolarización se llevará a cabo en el mes abril y que su Departamento tiene previsto explicar en una rueda de prensa las "cuestiones más demandadas" la próxima semana. Cuestionada por la polémica acerca de la zona única, la responsable autonómica del ramo ha recordado que el PP lo había incluido "desde el primer momento" y que estaba contemplada en su programa electoral.

Sobre esta zona, ha indicado que su distribución será por áreas de aproximación al domicilio, con forma de anillos concéntricos. Respecto a cambios en el decreto, Pérez Forniés ha incidido en que se han recogido un tercio de las enmiendas presentadas tanto desde el Consejo Escolar como a través del portal de Transparencia de la DGA. "Siempre hemos buscado que la escolarización salga con el máximo consenso", ha remarcado.

La Voz de Galicia

Dos informáticos vigueses prueban lo fácil que es estafar con la voz falsa del jefe recreada con IA

Antonio Fernandes charló en el congreso de ciberseguridad RootedCon en Madrid usando la voz robada de un prestigioso director general del sector informático

E. V. PITA. VIGO / LA VOZ 11 mar 2024

Suena el teléfono de un contable y este reconoce la voz de su jefe, el CEO de la empresa, que le apremia para que ingrese urgentemente 60.000 euros en una cuenta porque tiene que cerrar una operación comercial en menos de diez minutos. Diligente, el empleado cursa las órdenes sin sospechar que al otro lado del teléfono se oculta una máquina que, apoyada en una aplicación de inteligencia artificial, reproduce la voz de su jefe. Habla y responde cómo él y el contable no desconfía. Ha picado en una nueva versión de la estafa del CEO pero, en vez de enviar las órdenes por correo electrónico, los delincuentes hicieron una llamada con la voz robada al director general. Este tipo de estafas todavía no proliferan pero no tardarán. No hay que olvidar que la comisaría de Vigo registró en los primeros nueve meses del 2023 un total de 1.992 denuncias de ciberestafas, la cuarta parte de todos los delitos conocidos en la ciudad.

Los jáquers éticos vigueses y expertos en ciberseguridad de la inteligencia artificial, Antonio Fernandes y Daniel Fernández, quisieron probar que este tipo de estafas cibernéticas ya se pueden efectuar y son muy fáciles de hacer desde casa. Eligieron como escenario el congreso RootedCon, celebrado la pasada semana en la Ciudad de la Imagen de Madrid. Se trata del evento de seguridad y tecnología que cuenta con mayor número de asistentes en España.

Ambos investigadores vigueses hicieron un simulacro en su ponencia titulada *Carlos Latre in the box*. Al igual que el famoso imitador de televisión, Antonio Fernandes impartió su discurso con la voz robada a otra persona. En tiempo real, una máquina reemplazaba su habla por la de un reconocido CEO del sector de la ciberseguridad, recreada mediante IA, que fue la que escuchó el auditorio. Luego, le pasó el micrófono al público para que hablasen ellos con la voz simulada del directivo. «Explicamos lo fácil que es robar la voz a un director general. Esto se puede hacer desde tu casa con un ordenador portátil de tipo *gamer* que tenga una buena tarjeta gráfica y que cueste unos 1.400 euros. La máquina habla en tiempo real y te cambia la voz, esto es un paso más allá en el mundo de las estafas. Hay *software* libre y gratuito que puedes usar», afirma el experto informático.

«Yo hablaba en el micrófono mientras en tiempo real sonaba la voz de otra persona. El ordenador entendía lo que yo decía pero ponía la voz del otro. Esto muestra lo fácil que es engañar, puedo darle instrucciones a la aplicación de la IA para que apremie o dé prisa o que use un sesgo de autoridad que haga la conversación más creíble. Carlos Latre era un gran imitador de voces pero ahora, con la IA, cualquiera puede imitar cualquier voz de forma exacta», dice Fernandes.

Tanto él como Daniel Fernández alertan del siniestro panorama que se abre para el cibercrimen gracias a la IA generativa, la misma que usan los estudiantes para hacer trampa con sus trabajos de clase. «Ahora le puedes pedir a una IA generativa que te escriba en perfecto español un mensaje de *phishing* de tu banco que antes iba repleto de erratas y faltas de ortografía, lo que le restaba credibilidad», afirma Fernandes. «La IA cada vez hace algo nuevo y los malos tienen mucha pasta para invertir, pero ahora es que cualquiera lo puede hacer desde su casa. Te lo escribe en cualquier idioma, en el que quieras imitar, se abre un sin fin de posibilidades de engañar a la gente», dice.

Fernandes recordó el reciente timo de 24 millones de euros a una empresa del Reino Unido. Los ciberdelincuentes enviaron un vídeo grabado suplantando a un gerente, con su voz copiada, y el personal se lo creyó e hicieron la transferencia millonaria.

«Lo que nosotros estamos trabajando es en crear herramientas para saber cómo detectar estas estafas con imitaciones de voz, no siempre basta el sentido común y las buenas prácticas como llamar de vuelta al CEO. Para saber defenderse de un ciberdelincuente hay que saber cómo ataca», indica este jáquer ético.

Sobre la inminente aprobación de la ley de IA: «Regular está bien pero los malos van delante»

Este jáquer vigués explica que la voz personal se ha convertido en un preciado bien privado que está totalmente expuesto en las redes sociales. «Cualquiera puede buscar un par de postcads de alguien famoso y entrenarlo para que reproduzca un mensaje falso con muy poco metraje de audio. Se puede hacer muy fácil», avisa.

El Parlamento Europeo debatirá estos días la aprobación de la propuesta con enmiendas de la Ley de Inteligencia Artificial (AI Act). Antonio Fernandes admite que «regular está bien pero los malos van a ir por delante». Una cuestión que agradece es que la ley permite a los jáquers éticos y expertos en ciberseguridad hacer test controlados (*sandbox*). «Esto nos permite enfrentarnos a escenarios que no son legales y que nosotros, los investigadores, podemos recrear en entornos controlados», afirma Fernandes.

Tanto este experto como Daniel Fernández, un nómada digital que retornó a Vigo, se están especializando en inteligencia artificial porque ven que es un campo en continuo crecimiento.

Fernandes lleva más de dos décadas en el mundo de la ciberseguridad. En su biografía profesional cuenta que ha descubierto fallos de seguridad en empresas como Google, Facebook, Twitter o el Departamento de Defensa de Estados Unidos. En su currículum figura la evaluación de proyectos de innovación y ciberseguridad para la Comisión Europea en la European Innovation Council o la European Defense Agency. Además, es miembro del subgrupo de expertos del Artificial Intelligence (AI) Connected Products and Others new Challenges in Product Safety, vinculado al Consumer Safety Network (CSN).

Diario de Sevilla

Andalucía restringirá por completo el uso de teléfonos móviles hasta Segundo de la ESO

REDACCIÓN ANDALUCÍA 11 MARZO, 2024

La consejera de Desarrollo Educativo y FP, Patricia del Pozo, ha anunciado este lunes que aplicará en las aulas andaluzas las recomendaciones del dictamen que el Consejo Escolar de Andalucía ha hecho público sobre el uso de teléfonos móviles en los centros educativos y que supondrán un aumento de las restricciones ya implantadas por medio de las instrucciones del pasado 4 de diciembre. La aplicación de esta mayor limitación, como propone el órgano mayor de participación y consulta de la comunidad educativa andaluza, se llevará a cabo mediante la modificación de los decretos que regulan el funcionamiento de los centros educativos.

El Consejo Escolar de Andalucía ha propuesto restringir "cualquier tipo de uso del móvil y otros dispositivos personales análogos hasta segundo de la ESO inclusive" en todas las enseñanzas de competencia de la Consejería de Educación. A partir de tercero de la ESO, recomienda "limitar su uso en la jornada escolar a determinados momentos puntuales con fines exclusivamente didácticos y con criterios pedagógicos debidamente justificados en el proyecto educativo de los centros, teniendo en cuenta, en todo caso, la edad del alumnado, su maduración y sus características psicoevolutivas". La regulación se extiende a toda la jornada escolar, incluyendo recreos, actividades complementarias, extraescolares y transporte, y a todos los espacios de los centros educativos, incluyendo comedores, pasillos y zonas comunes.

Del Pozo ha considerado que el Consejo Escolar "no sólo respalda el acierto y oportunidad de las medidas adoptadas por la Consejería en un tema de alta sensibilidad social, que genera una honda preocupación en las familias y los docentes por su impacto en la convivencia en los centros y en el rendimiento académico, sino que recomienda endurecer aún más las medidas que ya hemos adoptado en dos aspectos: que la limitación del uso del móvil se recoja en una norma de rango superior a la instrucción, como así haremos, y que la excepción de los usos pedagógicos sólo sea aplicada a partir de 3º de ESO. Es decir, restringiremos cualquier tipo de uso del móvil y otros dispositivos análogos hasta 2º de la ESO inclusive".



El dictamen también recoge la necesidad de proporcionar formación y orientación a las familias, docentes y alumnos sobre el uso responsable de los dispositivos móviles y que los centros dispongan de suficientes dispositivos digitales para cubrir las necesidades del alumnado, reduciendo así su dependencia de estos dispositivos personales.

La consejera ha agradecido el trabajo del Consejo Escolar de Andalucía para la elaboración de este informe que les solicitó y que ha contado con la participación de expertos de ámbitos como la educación, la salud mental, la universidad y las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, entre otros.

En este sentido, la Consejería ha puesto ya a disposición de los centros más de 410.000 dispositivos tecnológicos y el 45% del profesorado cuenta con un nivel de competencia digital A1 o superior. El objetivo es que al final del presente curso un total de 4.578 centros hayan mejorado su nivel de competencia digital.



Solo vascos y navarros creen que la escuela es mejor ahora que antes

Son los únicos ciudadanos del Estado que piensan que los alumnos salen más preparados

NTM. Bilbao | 11-03-24

Los ciudadanos vascos y navarros son los que tienen una percepción más positiva de la escuela actual y los únicos de todo el Estado que creen que los alumnos salen ahora mejor preparados que hace años, según los resultados de la I Encuesta de percepción social de la innovación educativa. Elaborada por la Fundación Cotec para la innovación con la colaboración de la empresa demoscópica 40dB, que ha realizado más de 7.000 entrevistas en todo el país para obtener estos datos, la encuesta señala además que andaluces, riojanos y extremeños son los que más apoyan la escuela pública y madrileños y catalanes los que más confían en la privada.

La "gran disparidad" entre territorios que ha detectado este trabajo al investigar la percepción de los españoles sobre su sistema educativo comienza cuando se pregunta si la escuela de ahora es mejor que la de antes y se mantiene respecto a todas las cuestiones que se plantean excepto la necesidad de aumentar el presupuesto de educación, sobre lo que hay casi unanimidad.

Que la escuela de ahora es mejor que la de antes lo creen únicamente una mayoría de ciudadanos en Navarra (el 60%), País Vasco (58 %), Canarias (52%) y Cataluña (51%), así como la mitad de los extremeños. Del resto, los andaluces son los menos pesimistas (48%, igual que la media nacional) y aragoneses (39%), baleares (41%) y murcianos (43%) los que tienen una visión más negativa.

Alumnos peor preparados

La confianza en el actual modelo educativo se reduce aún más cuando se pregunta por su resultado en los alumnos, ya que en este caso únicamente navarros y vascos consideran que los estudiantes salen ahora mejor preparados que antes, y solo con un 58 y un 57%, respectivamente, de respuestas positivas.

Catalanes (48%) y andaluces (47%) también superan la media del 45%, que igualan los ciudadanos canarios, mientras que no llegan al 40% los que piensan así en Asturias (34 %) o Cantabria (35%).

El mismo patrón aparece en respuesta a la pregunta de si la escuela responde a las necesidades actuales de la sociedad, con navarros (creen que es así el 54% de ellos) y vascos (52%) como los únicos por encima del 50%

Puestos a solucionar los problemas del sistema educativo, aumentar el presupuesto es una buena opción para entre ocho y nueve españoles, pero solo entre cinco y seis estarían dispuestos a pagar más impuestos para obtener esos fondos extra.

Los más favorables a subir el presupuesto educativo son los canarios y madrileños (el 89% en ambos casos) y menos los baleares (82%), los castellanoleoneses (84%) y los navarros (85%). Al mismo tiempo, los más dispuestos a pagar más a Hacienda por ese motivo son los extremeños (64%), los asturianos y los gallegos (60% en ambas comunidades) y los menos favorables a que les suban los impuestos en favor de una mejor educación son los catalanes, los castellanomanchegos, los baleares y los aragoneses (el 52% los cuatro).

También se valora en mayor medida el rendimiento que se obtiene en los centros privados y concertados sobre los centros de enseñanza pública. En este sentido, las comunidades donde más personas perciben la escuela pública como favorecedora de buenos resultados educativos son Andalucía (61%) y La Rioja y Extremadura (60%).

El algoritmo y sus descontentos

Instagram y Facebook no solo son plataformas adictivas, sino también perjudiciales para el bienestar de los menores

MARIANA MAZZUCATO / ILAN STRAUSS. 10 MAR 2024

En una nueva demanda legal en EE UU contra Meta, 41 Estados y el Distrito de Columbia sostienen que dos redes sociales de la empresa (Instagram y Facebook) no sólo son adictivas, sino también perjudiciales para el bienestar de los menores. Se acusa a Meta de poner en práctica un “esquema para explotar a jóvenes usuarios con fines de lucro”, que incluye mostrarles contenido nocivo que los mantiene pegados a sus pantallas. El uso de algoritmos pensados para maximizar la vinculación de los usuarios es el modo que tienen las tecnológicas de maximizar el valor para los accionistas, con el resultado de que las ganancias a corto plazo suelen imponerse a los objetivos empresariales a largo plazo.

Facebook comenzó como un servicio básico para conectar a amigos y conocidos en internet, pero con el tiempo su diseño evolucionó de la satisfacción de las necesidades y preferencias de los usuarios a mantenerlos dentro de la plataforma y alejados de las otras. En pos de este objetivo, la empresa desestimó una y otra vez las preferencias explícitas de los consumidores en relación con la clase de contenido que desean ver, la privacidad y el uso compartido de sus datos.

La primacía de las ganancias inmediatas implica inducir a los usuarios a hacer clic, incluso si el resultado general de esta estrategia es dar prioridad a materiales sensacionalistas de baja calidad, en vez de dar su debida recompensa a un universo más amplio de creadores de contenido, usuarios y anunciantes. A estas ganancias las denominamos “rentas algorítmicas de la atención”, porque se generan mediante una posesión pasiva (como la de los terratenientes) en vez de una actividad productiva orientada a satisfacer las necesidades de los consumidores.

La identificación de comportamientos rentistas en la economía actual exige comprender de qué manera las plataformas dominantes explotan el control algorítmico que tienen sobre los usuarios. Un algoritmo que degrada la calidad del contenido que promueve está abusando de la confianza de los usuarios y de la posición dominante reforzada por el efecto red. Es así como Facebook, Twitter e Instagram pueden salirse con la suya y seguir llenando sus páginas de anuncios y contenido adictivo recomendado.

La demanda contra Meta tiene que ver, en definitiva, con sus prácticas algorítmicas, diseñadas para maximizar la vinculación de los usuarios: mantenerlos en la plataforma por más tiempo y provocar más comentarios, *likes* y republicaciones. Suele ocurrir que un buen modo de lograrlo sea exhibir contenido nocivo y lindante con lo ilegal, y convertir el tiempo pasado en la plataforma en una actividad compulsiva, mediante funciones como el desplazamiento infinito y el envío incesante de notificaciones y alertas.

Ahora que los avances en inteligencia artificial (IA) comienzan a potenciar las recomendaciones algorítmicas y hacerlas incluso más adictivas, se necesitan con urgencia nuevas estructuras de gobernanza orientadas al bien común (en vez de a una estrecha idea de valor para los accionistas) y alianzas simbióticas entre las empresas, los gobiernos y la sociedad civil. Afortunadamente, está dentro del alcance de las autoridades reformar estos mercados para ponerlos al servicio del bien común.

En primer lugar, en vez de apelar exclusivamente a la legislación antimonopólica y de defensa de la competencia, las autoridades deben adoptar herramientas tecnológicas que impidan a las plataformas encerrar a los usuarios y a los desarrolladores. Un modo de evitar la creación de recintos cerrados anticompetitivos es exigir la portabilidad e interoperabilidad de datos entre servicios digitales, para que los usuarios puedan pasar fácilmente de una plataforma a otra si aquella en la que están no satisface sus necesidades y preferencias. En segundo lugar, es esencial una reforma de la gobernanza corporativa, ya que lo que llevó a las plataformas a la explotación algorítmica de los usuarios fue el principio de maximización del valor para los accionistas. En vista de los conocidos costes sociales de este modelo de negocio, la reforma de la gobernanza exige una reforma de los algoritmos.

Un primer paso hacia la creación de un modelo básico más saludable es exigir que las plataformas revelen los indicadores a cuya optimización apuntan los algoritmos, así como el modo en que monetizan a los usuarios. En un mundo donde los ejecutivos de las tecnológicas van todos los años a Davos a hablar del “propósito” social de sus empresas, una publicación de datos fidedigna los presionará a cumplir lo que dicen y ayudará a reguladores e inversores a distinguir entre ganancias merecidas y rentas indebidas.

En tercer lugar, los usuarios deben tener más influencia sobre el modo en que los algoritmos priorizan la información que se les muestra. De lo contrario, el desdén por las preferencias de los usuarios seguirá causando daño, al crear los algoritmos ciclos de retroalimentación propios en los que inducen a los usuarios a hacer clic en determinados contenidos y después infieren erróneamente que esas son sus preferencias.

En cuarto lugar, la metodología de “prueba A/B”, estándar en la industria, debe dar paso a evaluaciones de impacto a largo plazo más integrales. El uso deficiente de la ciencia de datos lleva al cortoplacismo algorítmico. Por ejemplo, una “prueba A/B” puede mostrar que aumentar la cantidad de anuncios en pantalla tendrá un efecto positivo a corto plazo sobre las ganancias sin provocar un deterioro evidente en la retención de usuarios; pero esto supone pasar por alto el impacto sobre la adquisición de usuarios nuevos, por no hablar de casi



todos los otros efectos potencialmente nocivos a largo plazo. La ciencia de datos bien usada muestra que optimizar los sistemas de recomendación de tal modo que no se busque una recompensa inmediata es la mejor manera que tienen las empresas para reforzar el crecimiento y la rentabilidad a largo plazo. En 2020, un equipo dentro de Meta determinó que en un horizonte temporal más largo (un año), reducir la cantidad de notificaciones intrusivas mejoraría la utilización de las aplicaciones y la satisfacción de los usuarios.

En quinto lugar, hay que poner en acción una IA pública para evaluar la calidad de los resultados de los algoritmos, en particular en el área de la publicidad. En vista de los considerables perjuicios que supone la flexibilización de los criterios de aceptación de anuncios por parte de las plataformas, la autoridad británica encargada del control de la publicidad comenzará a usar herramientas de IA para analizar los anuncios e identificar a los que formulen “afirmaciones dudosas”.

Crear un entorno digital que recompense la creación de valor a partir de la innovación y castigue la extracción rentista de valor es el desafío económico fundamental de nuestros tiempos. Para preservar la salud de los usuarios de las grandes tecnológicas y de la totalidad del ecosistema hay que evitar que los algoritmos estén supeditados al afán de ganancias inmediatas de los accionistas. Si los directivos de las empresas realmente creen en el principio de valor para las partes interesadas, deben aceptar que es necesario un cambio radical en el modo de crear valor, sobre la base de los cinco principios detallados antes. El juicio inminente contra Meta no puede deshacer los errores del pasado. Pero mientras nos preparamos para la próxima generación de productos de IA, tenemos que instituir mecanismos para una correcta vigilancia de los algoritmos.

Mariana Mazzucato es directora del Instituto para la Innovación y el Propósito Público en el University College de Londres e Ilan Strauss es investigador asociado. © Project Syndicate 1995-2024. Traducción de Esteban Flamini.

EL DEBATE **OPINIÓN**

El Sanchismo y la Educación en España

No cabe ninguna duda de que, a través de las políticas educativas, la política termina afectando a la educación, a su calidad y, a la postre, a sus principales destinatarios

Francisco López Rupérez 12/03/2024

Las relaciones entre política y educación definen un entramado complejo de conexiones causales que van, principalmente, en el sentido de la política hacia la educación. Sólo en el largo plazo cabe esperar una acción retroactiva de la educación sobre la política; retroacción que será positiva si la educación tiene éxito, toda vez que una buena educación es capaz de contribuir a generar una política buena.

En una columna anterior analizamos los vínculos entre la política y las políticas educativas, centrando la atención en tres de ellos: las concepciones que se tengan sobre el poder y su ejercicio, las características del marco ideológico inspirador y los posicionamientos de naturaleza epistemológica que se adopten sobre las relaciones entre conocimiento y realidad.

No cabe ninguna duda de que, a través de las políticas educativas, la política termina afectando a la educación, a su calidad y, a la postre, a sus principales destinatarios. Pero existen otros canales de influencia más inmediatos, que conciernen a la generación de una atmósfera social, intelectual y moral, cuya función estructurante sobre las concepciones, principios y valores –que son asumidos, como por impregnación, por los niños y los adolescentes– resulta francamente relevante en el plano formativo. Aunque su condición de personas adultas pueda proteger a los profesores de esa influencia, estos actores intermedios no están en modo alguno aislados en una burbuja, sino que ejercen sus funciones envueltos en dicha atmósfera.

La educación reposa en España, como en otros muchos países, en un soporte ético de carácter transversal que tiene que ver con los ideales de honradez, de justicia, de libertad, de igualdad, de pertenencia a un proyecto común y de solidaridad entre personas y territorios; ideales que anidan en los textos constitucionales y encuentran en ellos su primera concreción. De tal modo que cuando ese soporte se ve amenazado por decisiones y comportamientos políticos, guiados por un enriquecimiento ilícito o por el puro ejercicio del poder y su cruda preservación, ese suelo, que otorga significado a una parte de las tareas de todos aquéllos que nos dedicamos a la educación, se tambalea bajo nuestros pies.

Hace unas semanas leía algunas declaraciones de profesores de Derecho constitucional en las que confesaban que, si se llegara a aplicar la Ley de Amnistía no sabrían qué Derecho enseñar a sus alumnos. Algo similar podría decirse de sus derivadas para aquellos que nos ocupamos de las políticas educativas. Por ejemplo, ¿dónde quedaría el sentido –más allá de lo puramente científico– de una preocupación académica por la desigualdad efectiva de oportunidades entre los diferentes territorios en materia educativa? ¿Dónde el de los análisis de las brechas entre comunidades autónomas? ¿Dónde el ideal de justicia y cohesión social que comportan? Nuestras enseñanzas mutarían hacia lo puramente tecnocrático y, en ese proceso, habrían perdido su alma.

Cuando se desciende al nivel de los estudiantes de la educación escolar y de sus profesores, cabe preguntarse ¿cómo sostener las lecciones escolares sobre la honradez personal y el respeto a lo ajeno? ¿cómo conciliar la corrección de comportamientos agresivos de alumnos hacia alumnos, cuando son testigos frecuentes, a través de la televisión, de una suerte de bullying político permanente en el que se ataca sin piedad al adversario con todas las herramientas retóricas que estén al alcance, sean éstas verdaderas o falsas? ¿Qué valor ejemplarizante puede asistir al titular de la cartera de Educación cuando se entrega con aparente fruición a esas prácticas, nada formativas, en apoyo de su partido?

Como parte del proceso de regeneración política que necesitamos, nunca más en España un ministro de Educación habría de ser, a la vez, portavoz del partido al que pertenece. Y es que la auctoritas intelectual y moral que requiere el ejercicio de esa noble función debería ser uno de los requisitos imprescindibles de los candidatos a desempeñarla, porque en ello también se ventila la calidad de nuestra educación.

En el plano de las enseñanzas y de los aprendizajes cognitivos, el respeto por los hechos y el compromiso con la verdad forman parte de la mejor tradición intelectual –y moral– de la civilización occidental; tradición que alcanza a los alumnos a través de las actitudes de sus maestros y del grueso de las materias del currículo. Pero si esas actitudes, que se valoran en el medio escolar como ideal transdisciplinar, contrastan con conductas del ámbito político en donde los hechos significan, pura y simplemente, lo que en cada caso se necesite; en donde las palabras pierden su valor, y la verdad y la mentira son intercambiables según convenga, se genera una disonancia intelectual –pero también moral– que resulta francamente peligrosa para las personas en formación. Lo antipático que puede resultar el rigor de los hechos, o las exigencias de la coherencia personal, frente a lo cómodo de lo laxo y lo sugestivo de la posverdad, sin más requerimiento que lo puramente coyuntural, comportan un hándicap evidente para las tareas tanto de enseñar, como de aprender.

En este contexto, característico del sanchismo, el objetivo deseado y deseable consistente en lograr un pacto educativo entre los principales partidos, que otorgue al sistema educativo la estabilidad necesaria en una serie de aspectos básicos, se aleja de nuestro horizonte. Y con ello, su contribución al avance de la educación en España.

Cuando pase esta pesadilla histórica, un gran esfuerzo constructivo, de los políticos y de todos los actores relevantes del mundo educativo, será imprescindible a fin de dotar a nuestra educación del impulso de mejora que necesita.

Francisco López Rupérez es autor de “La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones” y expresidente del Consejo Escolar del Estado.



Jornada escolar partida o continua: ¿cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 12/03/2024

El pasado verano, todas las alarmas saltaron cuando la OCDE recomendó a España quitar la jornada continua, entre otras medidas, para reducir el abandono escolar temprano. Si se mejoran o no los resultados, es algo que, de momento, se desconoce porque hay muy poca investigación al respecto que tenga en cuenta la realidad social, económica o educativa española.

«Nosotros hemos tenido desde siempre la jornada continua», apunta Francisco Villena, jefe de estudios del Colegio Diocesano Internacional Virgen de Gracia. «Nuestros colegios tienen jornada partida», apunta por su parte Raúl Adames, director del Área de Colegios del CEU y director del Colegio Abat Oliba Loreto (Barcelona).

Ambas realidades conviven en la ardua tarea de formar a los menores. Y en ambos centros, los resultados de sus alumnos son excelentes. «El tipo de jornada sólo es un factor que, aunque es importante, incide en el rendimiento de los alumnos. Sólo tener más horas o distribuir las de forma diferente no va a incidir en un mejor rendimiento», explica Adames, quien reseña que los resultados de un colegio no provienen sólo de un tipo de jornada, sino de numerosos y distintos factores tales como la atención a la diversidad, crecimiento del alumnado dentro de la institución, transmisión de valores del centro escolar a sus estudiantes y cómo éstos los interiorizan y hacen propios esos valores... «También esos aspectos forman parte de los resultados de un colegio y el hecho de que no sean medibles fácilmente no puede hacernos perder de vista que también son muy importantes».

«Ahora bien –prosigue– si nosotros hemos optado por la modalidad partida es porque consideramos que, en la mayoría de las circunstancias y realidades de las familias españolas, es la que mejor responde a sus necesidades. Pero nadie sabe qué es mejor para un hijo más que su propio padre y madre: es imperativo que la familia tenga la posibilidad de escoger para sus hijos lo que ellos consideran que es la mejor opción».



Análisis

Según el estudio 'Proyecto Time: el tiempo en la infancia, un mapeo de España', del investigador Daniel Gabaldón, sociólogo de la Universidad de Valencia y uno de los pocos expertos que lleva años analizando el tipo de jornada escolar y cómo incide en los menores, la continua hace que los niños descansen y coman peor, dediquen más tiempo a las pantallas y tengan más deberes. Todo ello sin mejorar, además, el rendimiento de los estudiantes ni la conciliación de las familias.

Y es que, según el análisis, los alumnos con la intensiva madrugan más y se acuestan un poco más tarde; llegan a casa y comen a deshora; pasan más tiempo con las pantallas y tienen más deberes que sus compañeros de jornada partida.

En este sentido, el responsable de los colegios CEU recuerda que «la partida está más alineada con los ritmos biológicos de los estudiantes, permitiéndoles descansar y recargar energías antes de la segunda parte del día, lo que mejora su capacidad de concentración. También puede permitir a los estudiantes participar en actividades extracurriculares después de las clases, lo que puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y físicas. Estas actividades también tienen un impacto positivo en el rendimiento académico general».

Muy importante también es la edad de los menores a la hora de analizar el impacto del tipo de jornada. «La exigencia va aumentando de manera progresiva durante los años de forma acorde a sus capacidades», subraya Adames. «También su capacidad de concentración va variando en función de su momento evolutivo. Por lo general, los alumnos de Infantil y Primaria están más despejados en las primeras horas del día. Por el contrario, cuando entran en la adolescencia, acostumbran a estar más dormidos».

Familia y docentes

«La jornada partida, por lo que las familias nos trasladan, tiene el inconveniente de llevar y traer al pequeño en la hora de comer. Y eso es incompatible con el horario laboral de los progenitores», puntualiza por su parte Villena. «Sin embargo, la mayoría de nuestros alumnos usa el comedor», sobre todo los de Infantil y Primaria. «En Secundaria y Bachillerato, las necesidades de las familias y de los alumnos mayores, cambian. Por eso, suelen irse a casa en la comida», cuenta.

«Las familias quieren que sus hijos crezcan y estén atendidos de una forma adecuada. Que el colegio ofrezca alternativas a horarios laborales a veces muy exigentes», recuerda Adames. «Hay colegios donde se oferta atención de niños pequeños desde horas muy tempranas hasta horas bastante tardías. Muchas veces no es lo ideal, pero la sociedad lo demanda».

El Colegio Diocesano Internacional Virgen de Gracia lleva muchos años con la jornada continua. «Y los resultados de nuestros estudiantes son muy buenos», recuerda el jefe de estudios. «Existen también planteamientos que aluden a reducir el tiempo de las clases y que sean de 50 minutos en vez de una hora – continua-. Lo importante es valorar la trayectoria en conjunto de los alumnos, desde que entran en Infantil hasta que se preparan para ir a la universidad. A lo largo de esos años, es vital seguirles de cerca, analizar sus resultados y ver si hay algo que mejorar, un aspecto que no depende en exclusiva, en mi opinión, del tipo de jornada».

A su vez, la labor del docente es vital en el éxito de los menores. «Queremos que nuestros jóvenes se encuentren con profesores que les muestren el conocimiento de una manera adecuada y atrayente, que estén exigidos para adentrarse en una cultura del esfuerzo. La experiencia de cualquier docente es que hay horas de alta productividad intelectual y horas de menos productividad. Hay otros factores que también influyen en este aspecto, como la distribución adecuada de asignaturas: no tiene el mismo tipo de exigencia una clase de matemáticas, que una clase de educación física. Por eso, es también vital que los horarios escolares se planteen de forma que favorezcan el aprendizaje, pero no sólo el académico, sino también el crecimiento personal del alumno», concluye Adames.



El niño, sí; su hermana, no: así esquivan la ley tres colegios andaluces que segregan por sexo para salvar su concierto con la Junta

Tres colegios católicos de Sevilla –Altair, Ángela Guerrero y Nuestra Señora de Lourdes– ofertan este mes una educación diferenciada financiada por el Gobierno andaluz, disuadiendo a las familias de formalizar la matrícula de alumnos del sexo contrario para sortear así el veto del Constitucional

Sara Rojas / Daniel Cela. 12/03/2024

Andalucía tiene nueve centros educativos privados concertados que segregan a su alumnado por sexo. Todos reciben financiación pública del Gobierno andaluz, pero, desde la sentencia del Tribunal Constitucional (TC) en abril de 2023, están abocados a perder esos fondos (si mantienen el modelo diferenciado) o a reconvertirse en escuelas mixtas.

Sin embargo, tres de esos centros, de ideario católico, han encontrado una vía intermedia para intentar salvar su concierto con la Junta sin renunciar a la segregación en las aulas: informar a los padres de que su modelo de educación segregada sigue vigente. Se trata del colegio masculino Altair, gestionado por el Opus Dei en Sevilla; y los colegios femeninos Ángela Guerrero (Sevilla) y Nuestra Señora de Lourdes (Carmona).

La legislación básica actual –LOMLOE (2020)– prohíbe explícitamente la educación diferenciada en “los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos”. Este precepto legal fue recurrido ante el Tribunal Constitucional por los afectados alegando una vulneración del derecho a la libertad religiosa. La Conferencia Episcopal, el PP y Vox son abiertos defensores de la educación segregada por sexos sostenida con fondos públicos, como una expresión más del llamado “derecho a decidir” de las familias.

No es la primera vez que el sector más conservador de la sociedad echa este pulso a un Gobierno socialista: en Andalucía hubo varios asaltos legislativos y judiciales, de los que siempre salió indemne la escuela segregada. Pero sí es la primera que el Constitucional zanja el asunto denegando la financiación pública a colegios que prohíben la entrada a niños o a niñas. Estas escuelas pueden continuar con su modelo de enseñanza, pero como centros íntegramente privados.

El pasado 1 de marzo empezó el plazo de escolarización en Andalucía para el curso 2024/2025, que estará abierto hasta el 1 de abril. Es el primer año escolar tras el fallo del Constitucional que, en teoría, obliga a los nueve centros con educación diferenciada a admitir alumnado de ambos sexos.

La Consejería de Desarrollo Educativo les remitió hace dos meses la sentencia del TC, para que tuvieran en cuenta el cambio de modelo educativo que pueden ofertar de cara al curso 2024/2025. “Estos centros conocen la legislación en vigor y saben que tienen que ajustarse a ella”, explican desde el departamento de Patricia del Pozo. Sin embargo, no está ocurriendo exactamente así, como ha podido constatar este periódico.

Sin solicitudes, no se incumple la ley

Todos estos centros siguen protegidos por los conciertos en vigor, que la Junta les otorgó justo antes del fallo del TC (pero después de que se aprobara la LOMLOE en 2020): los de Primaria se renovaron en enero de 2023 para seis años, y los del resto de etapas se renovaron en 2021 y expiran el próximo enero, de cara al curso 2025/2026.

La situación es particularmente compleja en el segundo ciclo de Infantil (de 3 a 6 años), principal puerta de acceso al sistema escolar andaluz, con nueve de cada diez alumnos de nuevo ingreso. Su concierto expira este curso y los tres colegios que segregan por sexo están disuadiendo explícitamente a las familias que acuden a informarse estos días, durante las jornadas de puertas abiertas, para evitar que matriculen a sus hijas. O a sus hijos, según el caso. Porque, de formalizarse esas matrículas, los tres colegios estarían obligados por ley a admitirlos a todos.

Esta redacción ha podido constatar los mensajes disuasorios, la falta de veracidad o directamente la información falsa que los responsables de estos colegios están transmitiendo a las familias que se han interesado por matricular a sus hijos en estas escuelas, con la esperanza de que este curso se abrirían a tener aulas mixtas en Infantil.

No obstante, el profesorado y el equipo directivo que atiende a los padres y madres en estas sesiones informativas tratan de que, en la práctica, el centro siga siendo exclusivamente masculino o femenino por ausencia de demanda de alumnos de ambos sexos. En esas sesiones, a preguntas de las propias familias, se ha reiterado que el centro era exclusivo de niños o de niñas (pese a haber borrado todo rastro de este modelo en su página web). Es decir, que o bien sigue prohibida la entrada a las niñas (en el caso del Altair) o bien no aceptan a los niños (en los otros dos centros).

Aferrarse a un modelo con las aulas vacías

Los tres colegios se resisten a acoger alumnos del sexo contrario aun cuando las aulas de Infantil de todos ellos están prácticamente vacías por la “baja natalidad”, como explican sus propios directores. Esta misma razón es la que arguye el Gobierno de Moreno para justificar el *cierre de aulas en las escuelas públicas*. De hecho, se han suprimido unidades de Infantil con mayor demanda que estos tres colegios católicos: en el Altair cuentan con la mitad de niños que la ratio legal –25 por aula– y en el de Carmona, la falta de alumnas hace que se mezclen niñas de distintas edades en una misma aula y, aún así, apenas suman una docena.

El colegio Altair, del Opus Dei; el Ángela Guerrero, un centro gestionado por monjas en pleno centro de Sevilla; y el centro Nuestra Señora de Lourdes, en Carmona, también de monjas, se presentan en privado como escuelas “de educación diferenciada” concertadas (esto es, sostenidas con fondos de la Junta de Andalucía). Al ser cuestionados sobre la LOMLOE y el pulso en los tribunales contra la segregación en las aulas, un miembro del Altair respondió así: “No, el Gobierno de Juanma Moreno ha blindado la educación diferenciada”.

En el caso del Altair, ubicado en el distrito obrero de Cerro-Amate, se ha invitado a los padres a matricular a sus hijas de tres años en el Ángela Guerrero, a cinco kilómetros de allí, sirviéndose de un autobús privado que



el propio AMPA del centro de niñas pone a disposición de las familias para facilitar el desplazamiento. La convivencia entre ambas escuelas –una exclusiva de niños y otra sólo de niñas– sirve para solventar “el problema de los hermanos, sobre todo de los mellizos o gemelos”, que tienen que separarse porque están vetados juntos en la misma escuela.

Este periódico ha recabado fuentes de familias que han asistido a estas jornadas durante los meses de enero, febrero y marzo, y también se ha personado en esas charlas introductoras que la dirección del centro y el profesorado ha ofrecido a padres y madres interesados en escolarizar a sus hijos allí. Estas son algunas de las escenas que ha podido presenciar este periódico:

Colegio Altair, Sevilla (solo niños)

Una pareja acude con su hijo a una de las jornadas de puertas abiertas que ofrece el colegio Altair las semanas previas a que se abra el periodo de escolarización. Durante la visita al edificio de Infantil, la madre plantea algunas dudas y se muestra muy interesada en escolarizar allí a su pequeño.

La directora de esta etapa, Concha Feliú, la tranquiliza diciendo que no va a tener problemas en que su hijo entre porque, como ha afirmado el director del centro durante la bienvenida: “Todo el que quiera puede entrar, en Infantil va a haber plaza seguro”. El problema llega cuando esta madre plantea, al final de la visita, otra pregunta: “Quería saber si mi hija también podría matricularse”.

La directora de Infantil responde tajante: “Es un colegio de educación diferenciada”. Y cierra así la puerta a que esta madre y cualquier otra escolarice a sus dos hijos en el mismo centro que da cobertura a barrios humildes de Sevilla. Sin embargo, le ofrece una alternativa: llevar a la pequeña al colegio Ángela Guerrero, en el Casco Antiguo, con el que “compartimos ideario” y con el que están conectados gracias a un autobús con parada en el Altair que ofrece el AMPA del colegio exclusivo de niñas.

Al día siguiente, este periódico contacta con el director del Altair, Javier Delgado, para preguntarle por esta cuestión y el responsable asegura que “ya somos un colegio mixto”, contradiciendo la versión que dan en privado, al seguir identificándose como educación diferenciada. Delgado asevera estar “cumpliendo la normativa”, en alusión a que este curso ya han entrado alumnas en la etapa de Formación Profesional (FP). Pero Infantil, Primaria y Secundaria siguen siendo cursos masculinos.

Al preguntarle por la posibilidad de acoger también a niñas en Infantil, el responsable del Altair se escuda en que “a día de hoy, no hemos tenido ninguna solicitud de chicas”. “¿Van a llegar niñas? No lo sé, el futuro no lo conozco, estamos ahora mismo con un problema de descenso de natalidad que hace que la mitad de los colegios estén vacíos, la gente querrá ir al colegio que tenga al lado y no querrán sus padres que estén con 50 chicos, pero nosotros estamos cumpliendo la normativa y a día de hoy no hemos tenido solicitudes”, declara a elDiario.es Andalucía.

Colegio Ángela Guerrero, Sevilla (solo niñas)

La directora del colegio Ángela Guerrero también identifica el centro como un colegio de “niñas nada más” cuando una pareja le plantea la posibilidad de matricular a sus mellizos. Esta vez la conversación se produce en una entrevista previamente concertada con la directora en su despacho. Ni por teléfono ni por escrito.

Ante la negativa, el padre comenta que “había leído que eso ya cambiaba este año” y que ahora abría aulas mixtas en esta escuela. Y entonces, la directora sale del paso diciendo: “Estamos ahí a la espera, no sé desde Delegación [de Educación] qué podría pasar. Nosotros tenemos muchas [alumnas] con hermanitos, que van a coles cercanos, no sabemos de aquí a unos años...”.

En esta ocasión, la directora ofrece como alternativa opciones de colegios públicos cercanos en los que matricular a los hermanos juntos con “facilidad”, aludiendo nuevamente al desplome de la natalidad: “Si vivís cerquita, en todos los colegios que vais a encontrar vais a poder meterlos tranquilamente a los dos porque hemos bajado la ratio”.

El padre pregunta si no han barajado la posibilidad de aceptar a niños para contrarrestar la paulatina pérdida de alumnas a la que se refiere la propia directora minutos antes. Pero la responsable del centro responde: “No nos lo hemos planteado la verdad, si hay una necesidad ya se vería, estamos abiertos, pero como es una cosa institucional desde siempre, mientras se pueda, se mantiene”.

Tras la reunión con esta pareja, el periódico contactó con la dirección del centro, que declinó “dar esa información públicamente”.

Colegio Nuestra Señora de Lourdes, Carmona (solo niñas)

Tampoco la directora del centro privado concertado Nuestra Señora de Lourdes, en Carmona, responde a las preguntas que le plantea elDiario.es Andalucía por teléfono. “Todos los temas de matriculación los hablamos presencialmente”, apunta, cortante. “Aquí vienen familias de Sevilla y nos preguntan lo que necesitan saber, acérquese por aquí”. Y cuelga.

Las explicaciones que no da por teléfono a preguntas de los periodistas las reserva para una pareja joven que visitó el centro en la primera semana del periodo de escolarización, interesados en matricular a su hija y a su hijo juntos. La directora rechaza al niño y defiende el modelo diferenciado. “Está ya reconocido que no estamos

discriminando porque en Carmona hay ocho colegios. Lo hemos hablado con el inspector de educación y todo", apostilla.

La directora de Nuestra Señora de Lourdes es la que se muestra más vehemente en su defensa del modelo diferenciado inherente al centro desde hace dos siglos: "En ningún momento estamos discriminando porque es una oferta que los padres exigen, que traen a sus niñas expresamente porque quieren un colegio solo de niñas, por eso también lo mantenemos, vivimos en una sociedad democrática, esto es una opción más, si no sería una dictadura", manifiesta.

Comenta también el problema de la natalidad. "La mayoría de las niñas son hijas únicas", señala después de recorrer las diferentes aulas, todas ellas compuestas por grupos muy reducidos de alumnas. Tanto es así que las más pequeñas (tres y cuatro años) comparten la misma clase. "Sería muy injusto que nos cerraran un colegio cuando hay padres que quieren y además con unos rendimientos académicos tan buenos como dice el inspector", advierte.

Por último, menciona que en el currículo trabajan "muchísimo la coeducación"— esa que exige la normativa estatal para todos los centros financiados con fondos públicos. "Hacemos juegos de niños y de niñas, cambiamos los roles de los cuentos, hacemos teatros, participamos en todas las actividades que hace la Junta... Y las niñas por las tardes se relacionan con sus amigos, con sus primos, se desarrollan totalmente normal", justifica, antes de terminar la conversación confesando: "No entiendo ese afán de quitarnos del medio".

Otros colegios segregados en Andalucía

Además de estos tres colegios de Infantil y Primaria, en Sevilla hay otros tres centros educativos concertados de educación superior que han sido tradicionalmente exclusivos de niñas: Ribamar (de Secundaria y FP), Albaydar (FP) y Elcható (también de FP en Brenes). El resto de colegios segregados (de Bachillerato y FP) se encuentran en la provincia de Córdoba: Zalima (en la capital), Torrealba (en Almodóvar del Río) y Yucatal (en Posadas).

A diferencia del patrón identificado en los centros diferenciados de Infantil y Primaria, la redacción de elDiario.es en Andalucía ha podido comprobar que los de Bachillerato y FP se muestran ante las familias abiertos a acoger alumnos y alumnas indistintamente, aunque algunos como el Zalima insisten en hacer una entrevista presencial.

Es también lo que plantea el instituto Ribamar, centro del Opus Dei adscrito al Ángel Guerrero para dar continuidad a las niñas que se gradúan en sexto de Primaria. "Es cuestión de hacer una entrevista y hablarlo en el centro", informan desde el Ribamar cuando se plantea la posibilidad de matricular a dos hermanos.

Los conciertos con los tres centros católicos de Infantil en Andalucía se renovaron en 2021 —con el marco legislativo de la LOMLOE en vigor— y expiran en enero de 2025. De modo que para seguir manteniendo esa financiación, "necesariamente tienen que cumplir con ese precepto legal", como afirma Juan Luis Rubio, profesor de Política y Legislación Educativa en la Universidad de Sevilla, en referencia a la disposición adicional 25 de la LOMLOE en la que se prohíbe la financiación pública a los centros que segregan por sexo.

A nivel nacional, informa este profesor universitario, "la tendencia que se observa es que los centros se están transformando, integrando la coeducación". "Ya van quedando casos aislados, es una característica que progresivamente va tendiendo a desaparecer", diagnostica este experto en Política y Legislación Educativa.

En Sevilla, el Albaydar es ejemplo de un centro que ha mantenido el concierto sólo en FP abriéndose al modelo mixto, mientras que ha privatizado su línea de Bachillerato para seguir limitándolo exclusivamente a alumnado femenino.

Sin embargo, los tres colegios segregados que siguen concertando etapas de Infantil y Primaria en Andalucía se aferran al modelo con el que nacieron, aunque para ello tengan que andar de puntillas para no pisar la legalidad. Si las familias desisten de matricular a sus hijos en el centro que les ha negado esa posibilidad, la ausencia de matrículas del sexo contrario será un hecho imputable a las familias que no se han matriculado y no al centro (que las ha disuadido de hacerlo).

LA VANGUARDIA

Familias exigen "recuperar el nivel educativo", contra la innovación "no contrastada"

Carme Picart. AGENCIAS.

Barcelona, 12 mar (EFE).- Unas 400 familias se han unido a la 'Plataforma por la recuperación del nivel educativo público' exigiendo "la mejora de la calidad académica" en escuelas e institutos y volver a metodologías clásicas de enseñanza, "lejos de la actual presión innovadora excesiva" que está conduciendo a la "degradación escolar evidenciada en los malos resultados de PISA".



Promueve la iniciativa Dori Huertas, una licenciada en Farmacia y doctora en Biología Molecular que es madre de cinco hijos y que, en una entrevista con Efe, ha afirmado que los malos resultados cosechados en las pruebas de PISA "demuestran que la innovación pedagógica que se lleva a cabo en Cataluña no está contrastada" y que "nuestros hijos están siendo conejillos de indias".

Los datos de PISA "han sacado a la luz que los alumnos catalanes han retrocedido el equivalente a dos cursos en lectura, un curso y medio en matemáticas y uno en ciencias, respecto a PISA 2012", ha denunciado la plataforma.

Según ha manifestado Dori Huertas, "en Cataluña, en los últimos años, hemos asistido a una serie de propuestas y reformas educativas que, lejos de mejorar la educación, la ponen en riesgo" y que "se basan en teorías y modas pedagógicas que no tienen suficiente soporte científico o empírico e ignoran la evidencia de lo que funciona en materia de enseñanza".

Como consecuencia, ha añadido que las escuelas "se están vaciando de contenidos académicos", lo que está conduciendo a que "las familias que ven lo que ocurre, estén optando por enseñar en casa a sus hijos, se planteen cambios de escuela y pasar de los centros públicos a concertados donde la innovación pedagógica no es tan aplastante" o "los que pueden pagarlo, optan por la educación completamente privada".

También ha afirmado que "no son pocas las familias que están apuntando a sus hijos a clases de refuerzo tras el horario escolar" en las que "les enseñan lo que no pueden aprender en el colegio", con lo que "casi se están duplicando las jornadas lectivas".

"Es todo un despropósito y hay mucha inconsciencia en la sociedad, ya que la mayoría de las familias no ven el alcance del descalabro que estamos viviendo", ha declamado con enfado la mujer, que ha denunciado "el gravísimo nivel de degradación escolar".

"La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad" y "es demasiado importante como para dejarla en manos de experimentos pedagógicos que pueden tener consecuencias irreversibles" como "está ocurriendo ahora", defiende la plataforma.

En Cataluña la enseñanza actual "es vivencial" y los alumnos "a penas escriben", según la mujer, quien, al comparar el nivel educativo de sus hijos pequeños con el de los mayores, dice que se hecha "las manos a la cabeza" y se "asusta" porque "van al mismo colegio y no saben ni la mitad de lo que sabían sus hermanos mayores a su edad".

"Los cuadernos de verano tienen que ser de cursos inferiores para que los niños los puedan seguir", ha constatado Dori Huertas junto a otras madres.

Según la mujer, con "la innovación pedagógica actual está convirtiendo a nuestros hijos en gestores de proyectos" ya que "son capaces de buscar información" pero "sin una base de conocimientos y sin metodología de estudio" porque "no hay nada que sea sistémico".

"No puede ser que en primaria los niños de las escuelas públicas sólo trabajen por espacios de aprendizaje" porque de este modo "no aprenden aspectos fundamentales y básicos" y esto "serán lagunas que arrastrarán a las etapas siguientes", ha lamentado la promotora.

Profesores en la resistencia

La situación de "falta de aprendizaje" en Cataluña es "muy grave" y "son muchos los profesores y tutores que también lo están viendo" y que se están convirtiendo en "una especie de resistencia a la innovación no contrastada" que "a menudo ejercen a espaldas de la dirección de los centros" y aplican "didácticas más tradicionales", ha afirmado la promotora de la plataforma.

Apoyándose en las opiniones vertidas por profesores que se han unido a la plataforma, Dori Huertas asegura que "muchos claustros están divididos y que los docentes son víctimas de esta situación".

La plataforma ha colgado un manifiesto en la red change.org para recopilar adhesiones, que han firmado más de 1.200 personas y que, entre otras cuestiones, piden "recuperar una educación de calidad", "una revisión exhaustiva de la metodología utilizada para implementar cambios urgentes porque el actual sistema educativo está claro no está funcionando" y "que haya una buena enseñanza y una buena estructura dentro de los colegios".

Entre las razones para apoyar el manifiesto, los firmantes exponen: "no tengo la sensación que se adquieran los conocimientos mínimos cuando se aprende por proyectos, porque se aprende desorganizadamente", "soy profesora de instituto y estoy más que de acuerdo con el planteamiento del manifiesto", "mis hijos tienen un nivel académico muy bajo para el curso que hacen" o "cada año el nivel es más bajo. Da miedo".

El objetivo de la plataforma es alcanzar las 1.500 adhesiones y entregar su posicionamiento a las autoridades educativas para "pedir que dejen de aplicar innovaciones educativas experimentales sin garantías", además de "la creación de un currículum estructurado basado en el conocimiento" y que "se atiendan las reivindicaciones de los docentes que están a pie de aula para recuperar el sistema educativo que funciona y que tiene evidencia científica".

La Escuela Pública estalla contra la Junta por "adoctrinar" a los colegios en Semana Santa

Las AMPAS y Adelante Andalucía señalan a la Consejería de Educación por "imponer" sus valores en los colegios públicos

V.F. Sevilla 12 MAR 2024

Visitas a ensayos de bandas, estudios de compositores y transcripción partituras. El Gobierno andaluz propuso este lunes una serie de actividades para promover la música de la Semana Santa en los colegios andaluces. Sin embargo, entre las propuestas hay algunas que han chirriado en la Escuela Pública como las visitas a capillas o la creación de museos cofrades. Las asociaciones de padres y madres han saltado contra la Junta por unas ideas que han sido criticadas como una forma de intentar "adoctrinar" a los más pequeños.

Si este lunes USTEA denunciaba la propuesta del Gobierno de la Junta por "imponer su posicionamiento ideológico a la comunidad educativa y usar los centros educativos para el adoctrinamiento", este martes ha sido CODAPA (Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado) quien ha señalado al Ejecutivo de Juanma Moreno de "imponer con calzador unos valores que no son los de la escuela pública". La Confederación ha insistido en que la sociedad andaluza es "más laica de lo que el propio Gobierno pretende" y ha pedido a la consejera Patricia del Pozo que no mande más circulares que no "suscitan interés" en los centros educativos.

La Consejería de Educación ya ha remitido a los colegios una guía sobre cómo pueden aplicar esta programación educativa, que tiene un carácter voluntario. En el documento la Junta explica qué actividades se pueden llevar a cabo, entre las que están las visitas a capillas, y dan material para poder hacerlo. Además, aclara que no solo implica a la asignatura de música, aunque es la principal, sino que también se puede profundizar en esta materia en Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural en Primaria y a través de Geografía e Historia y Cultura del Flamenco en Secundaria.

CODAPA ha acusado a la Consejería de intentar desviar la atención "al tiempo que cierra aulas en la escuela pública y permite que sigan existiendo ratios ilegales". Además, ha recordado que ya existe una asignatura de música y que, sin embargo, su carga lectiva se ha reducido a 45 minutos semanales, "donde no hay tiempo prácticamente para desarrollar nada de lo que aparece en el currículum".

Desde Adelante Andalucía, su portavoz en el Parlamento, José Ignacio García ha insistido en que es "totalmente inapropiado". Aunque el diputado ha defendido que la música cofrade y la Semana Santa son parte de la cultura andaluza, ha señalado que celebrarla en los colegios públicos es "bien diferente". "No tiene sentido que en los centros públicos se esté llamando a visitar capillas", ha indicado.

García ha comparado esta propuesta con celebrar el Ramadán y ha reiterado que es importante que ambas celebraciones se "expliquen y se valoren". El portavoz de Adelante ha denunciado que el Partido Popular busca "adoctrinar" en los colegios andaluces y "está metiendo" su ideología en las aulas, cuando los colegios públicos deben ser "laicos", ha recordado.

Desde la Educación subrayan que "la música de Semana Santa y la procesional constituyen uno de los referentes creativos más representativos del patrimonio musical de Andalucía". Además, sostienen que la Semana Santa es una manifestación representativa del patrimonio cultural inmaterial y que los decretos educativos fijan el objetivo de "conocer y respetar el patrimonio cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de nuestra cultura".

EL PAIS

Los sindicatos presionan a la Comunidad de Madrid para dejar por escrito las mejoras laborales de los profesores

Están en juego las reducciones de horarios de los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria y las bajas de las ratios

ANA PUENTES. Madrid - 13 MAR 2024

La Consejería de Educación de Madrid y los sindicatos con representación en la mesa sectorial tratan de revivir las negociaciones para reducir el horario a los profesores de Infantil, Primaria y Educación Especial de 25 a 23 horas a la semana y a los profesores de Secundaria de 20 a 18 horas, así como conseguir otras mejoras en la enseñanza pública. Aunque el jueves la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC OO) acusó a la consejería de romper las negociaciones al retirar la propuesta que les había hecho de forma verbal el 22 de



diciembre, las tensiones ahora parecen aliviarse. Los sindicatos se han reunido este lunes con el consejero de Educación, Emilio Viciano, que ha manifestado la voluntad de negociar “un acuerdo sectorial viable que permita continuar mejorando las condiciones de los docentes de la región”, según han confirmado fuentes de la consejería a Efe. Sin embargo, ha pedido tiempo para aterrizar la propuesta en un documento que incluya un presupuesto viable. Ahora, CC OO, ANPE, CSIF y UGT ponen una condición: el 8 de abril será la fecha límite para que la Comunidad de Madrid presente este documento escrito para tener una base sólida sobre la cual negociar.

Si la consejería no plasma la propuesta por escrito en ese plazo, el bloque de sindicatos no descarta convocar manifestaciones. Este martes, los cuatro sindicatos se han reunido y han acordado un calendario de actuaciones para que, en el caso de que la propuesta no recoja sus demandas, “se puedan iniciar las movilizaciones lo antes posible”, advierten en un comunicado. Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO, explica que el documento escrito es un salto clave para avanzar en las negociaciones, que vienen desde 2023. “Llevamos mucho tiempo en propuestas verbales que no se concretan en un documento. No hemos llegado a esa fase y tiene que existir para negociar, firmar y llevarlo al BOCM”, indica Galvín.

La reducción horaria es una petición histórica de los sindicatos desde que en 2011 se aumentara la carga horaria en Madrid, como también se hizo en territorios como Galicia, Navarra y Castilla-La Mancha. Fueron medidas que se implementaron de cara a la crisis económica para garantizar la educación pese a los recortes a los interinos. Una década después, los profesores de la Comunidad de Madrid siguen con la misma carga. Los sindicatos también han puesto sobre la mesa mejoras en licencias y permisos y reducción del trabajo burocrático para los profesores.

Una de las mayores dificultades en la negociación ha sido definir cuánto le costarían las mejoras laborales a la Comunidad. Por ejemplo, reducir los horarios lectivos semanales implica, al final, contratar más profesores. La Federación de Enseñanza de CC OO calcula que se necesitaría contratar 2.621 profesores de Secundaria y 2.148 maestros para reducir la intensidad horaria de los 23.587 profesores y 24.700 maestros que hay actualmente. De ahí, CC OO estima que el coste para el cambio de horario en Secundaria puede costar 52 millones de euros al año y el de Infantil y Primaria, 37 millones de euros al año. Todo depende ahora de la cifra que dé la Consejería de Educación y que defina si la puede costear en los presupuestos.

Otros sindicatos de enseñanza, que no tienen representación en la mesa sectorial, están a la espera de lo que se negocie y también han ejercido presión. A finales de febrero, CGT, STEM y CNT Comarcal Sur convocaron una huelga de tres días para exigir que la reducción de horario no fuera solo para Secundaria —como ha trascendido en diciembre— sino también para Infantil y Primaria. El grupo de sindicatos que entró en huelga señaló que no había transparencia “ni de la consejería ni de los sindicatos” de lo que se estaba discutiendo.

elPeriódico de Catalunya

El Parlamento Europeo aprueba definitivamente la ley que regulará la inteligencia artificial

La pionera normativa prohibirá la vigilancia masiva y afectará a modelos de IA generativa como ChatGPT

Carles Planas Bou. Estrasburgo 13 MAR 2024

La Unión Europea (UE) contará con la primera regulación integral de la inteligencia artificial (IA) del mundo. Este miércoles, el Parlamento Europeo ha aprobado definitivamente una ley “histórica” que tiene como principal misión limitar los peligros de esta tecnología sin perjudicar la innovación.

El texto aprobado este miércoles por la Eurocámara con una abrumadora mayoría de 523 votos a favor, 46 en contra y 49 abstenciones llega casi tres años después de la primera propuesta de la Comisión Europea. La normativa iba a estar lista a finales de 2022, pero el lanzamiento de ChatGPT y la meteórica popularización de la IA generativa obligó a los legisladores europeos a maniobrar para no dar a luz a un proyecto desfasado.

Uno de los aspectos más debatidos de la ley son las normas impuestas a los modelos de IA de propósito general, los sistemas capaces de generar textos, imágenes o vídeos que han comercializado grandes compañías como Microsoft, OpenAI o Google. Estos deberán aplicar criterios de transparencia que permitan identificar si sus aplicaciones han sido entrenadas con datos que presentan sesgos racistas o machistas o con contenidos que violan los derechos de autor. Y es que cada vez hay más denuncias en ambas direcciones. “Había muchos intereses en juego y nos mantuvimos firmes”, ha explicado el eurodiputado Brando Benifei, ponente de la ley. “Vamos a estar muy atentos a una aplicación rigurosa para que los artistas, músicos, editores y otros creativos sientan que sus derechos están defendidos”.

Durante meses, Francia lideró las presiones para rebajar estas exigencias, defendiendo así los intereses de la 'startup' gala Mistral AI, un actor de cada vez mayor peso en el sector. El Elíseo aseguró que eso ayudaría a impulsar a las compañías europeas de IA para convertirlas en alternativas a los gigantes tecnológicos de Estados Unidos y así garantizar la soberanía tecnológica de la UE. No solo no lo logró, sino que a finales de febrero Mistral AI anunció su alianza con Microsoft, la empresa más valiosa del mundo.

"Francia tuvo una estrechez de miras gigante", valora el eurodiputado socialista Iban García del Blanco en declaraciones a EL PERIÓDICO. "Si Europa quiere ser relevante en la competición tecnológica internacional debemos tener una estrategia conjunta y cooperativa, se equivocan mucho los países que tratan de ir por su lado". El organismo europeo de control de la competencia está analizando si hubo un conflicto de interés.

Categorización por riesgos

El pasado diciembre, y tras negociaciones de más de 35 horas casi sin interrupción, los eurodiputados sellaron un acuerdo político que da forma a una regulación pionera que categoriza la IA según sus usos y establece obligaciones más o menos estrictas en función de si suponen un "alto riesgo" o un "riesgo mínimo". Las multas por incumplimiento de las normas pueden alcanzar los 35 millones de euros o el 7% de la facturación anual mundial.

De esta manera, la ley prohíbe los sistemas algorítmicos que vulneran derechos fundamentales, como los sistemas de puntuación social, el reconocimiento de emociones, la vigilancia policial predictiva o el rastreo de datos biométricos para inferir la raza, orientación sexual u opiniones políticas de personas.

Exenciones para la policía

Sin embargo, la nueva normativa de la UE también incluye exenciones que han despertado muchas críticas. Es el caso de la IA usada con fines militares o de defensa nacional, que supone una competencia de los Estados miembros, pero también en contextos de vigilancia en las fronteras y para anticiparse a flujos migratorios.

Aunque la identificación biométrica a distancia en espacios públicos está prohibida, la policía podrá recurrir a tecnologías como el reconocimiento facial en situaciones de emergencia como la prevención de una amenaza terrorista, la localización de un menor desaparecido o la identificación de un sospechoso. En todos esos casos será obligatorio contar con una autorización judicial. Benifei ha remarcado que la ley no supone "ningún riesgo de vigilancia masiva" y que el texto está más cerca de la prohibición total que pedía el Parlamento que de lo que pedían los gobiernos europeos.

Denuncia civil

Sin embargo, decenas de organizaciones de la sociedad civil han descrito la ley como un "fracaso" y como una "victoria de la industria". Desde Amnistía Internacional a Access Now, han denunciado que el uso de herramientas "intrínsecamente discriminatorias" socavarán "el núcleo de los derechos humanos" y "exacerbará los abusos".

El Comité Europeo de Protección de Datos comparte esa preocupación. El lunes publicó una valoración en la que se mostró "profundamente preocupado" por la "ausencia de líneas rojas que prohíban desde el principio las aplicaciones de IA que planteen niveles inaceptables de riesgo" y por una "generalidad" de las obligaciones que "conduciría inevitablemente a una aplicación divergente" de la ley.

Aplicación de la ley

Con el voto de hoy, el Parlamento Europeo rubrica una ley que está llamada a marcar el rumbo tecnológico europeo de la próxima década. "Esto es solo el principio, ahora debemos construir la gobernanza para responder a nuevas cuestiones éticas", ha explicado el eurodiputado y ponente de la legislación, Dragos Tudorache. Está previsto que en los próximos meses se impulsen nuevas regulaciones más específicas, como una sobre el uso de IA en el trabajo.

Aun así, su implementación, definida como "crucial", no será instantánea. Primero, los gobiernos de cada país deberán refrendar el texto. La ley entrará en vigor a los 20 días de su publicación en el Diario Oficial de la UE y será "plenamente aplicable" dos años después. Las prohibiciones tendrán efecto a los seis meses y las obligaciones para los sistemas de IA de propósito general, como ChatGPT, a los 12 meses. Así pues, parte de la ley empezará a aplicarse antes de que finalice el año.

Los interinos estabilizados denunciarán a Educación si no prima la antigüedad para elegir plaza

Los funcionarios a través del concurso de méritos reivindican que no han empezado a cobrar trienios ni sexenios

Gonzalo Sánchez. València 14 MAR 2024



La herida de la estabilización de docentes aún sangra, y la cicatriz tiene divididos a los claustros escolares. Ahora son los interinos estabilizados los que amenazan con ir a los tribunales si Conselleria de Educación no recupera el baremo 1.1.1, que les da más puntos por antigüedad. La administración retiró este baremo recientemente, perjudicándoles a la hora de elegir destino.

El problema viene de largo: Una sentencia de la Unión Europea obligó a España estabilizar a gran parte de su personal interino al considerar que nuestro país abusaba de esta figura. En Educación fueron más de 7.500 docentes, y se hizo mediante un concurso de méritos. Los interinos mandaban una serie de documentación que demostrara sus años de docencia o nivel de idiomas y la administración, si cumplía unos requisitos, los convertía en funcionarios sin aprobar una oposición. Aún no lo son porque no se han publicado en el BOE.

Mientras sucedía este concurso de méritos (en verano), el sindicato CC OO llevó a Conselleria de Educación a los tribunales y le acusó de no sacar todas las plazas de las que disponía en el concurso de traslados de ese año, con 4.000 plazas. El juzgado entendió que en realidad Educación disponía de esas 7.555 plazas y las ocultó, así que ha obligado a Conselleria a repetir el concurso de traslados para docentes.

Opositores contra estabilizados

Esta decisión beneficia a los docentes que sí han aprobado una oposición por encima de los estabilizados por el concurso de méritos. Cabe resaltar que no peligrará ninguna plaza, sino el orden de elección. Lo natural es que muchos funcionarios elijan las plazas más deseadas y los interinos se queden con las que no quieren los primeros. Esta sentencia solo afecta en la práctica a secundaria (4.888 plazas).

Este es el contexto, un rompecabezas que Conselleria parecía haber zanjado repitiendo un concurso de traslados. El departamento dirigido por José Antonio Rovira (PP) se enfrentó a una situación nunca vista y tuvo que pedir un pilotaje al Ministerio de Educación, para ver cómo afectaban las sentencias de CC OO. Finalmente, decidió solucionarlo repitiendo el concurso de traslados.

Pero los problemas continuaron. Ahora son los interinos estabilizados los que reclaman sus derechos, en concreto, que se tenga en cuenta el baremo 1.1.1 mencionado al principio, que les da muchos puntos por antigüedad, y que Conselleria decidió quitar al conocer la sentencia como una forma de priorizar a los docentes que tienen una oposición.

El problema, explican los interinos, es que lo quitaron muchos meses después del concurso de méritos. Es decir, que los docentes aceptaron unos baremos, y mucho tiempo después Conselleria los cambió de manera unilateral. Esto es lo que denuncian los interinos estabilizados.

"No nos negamos a elegir por detrás de los docentes que tienen que repetir concurso de traslados, pero queremos la puntuación que se nos prometió cuando hicimos nuestro concurso de méritos. No puede ser que después de haber hecho el concurso, Conselleria nos cambie los puntos porque sí", critica Adrián Ortolá, uno de los estabilizados movilizados.

Trienios y sexenios

Otra demanda de los interinos estabilizados que llevan mucho tiempo trabajando es empezar a cobrar los trienios y sexenios prometidos. Al no haberse publicado su nombramiento en el BOE, no son oficialmente funcionarios y no han empezado a cobrar, pero piden hacerlo con efecto retroactivo. El grupo de interinos ya ha denunciado esta situación al Síndic de Greuges.

Sobre la baremación, critican que "no es justo que yo lleve 20 años trabajando y una persona que lleve dos años entre antes". De fondo queda un debate encendido en los claustros ¿Se es docente por haber aprobado una oposición o por ejercer de profesor? ¿Es mejor docente el que ha defendido una unidad didáctica delante de un tribunal o el que lleva dos décadas impartiendo materias delante de clases de 30 estudiantes?

La asociación de interinos insiste en que no quiere alimentar este conflicto enquistado en los claustros y que tampoco quiere perjudicar a otros docentes. "Aceptamos que ellos escojan plaza primero, pero pedimos que cuando empiece nuestro concurso de traslados tengamos los puntos que nos prometieron, solo eso", explican.

Ejemplo de Sanidad

La Conselleria de Sanidad está ahora en pleno proceso de estabilización de sus interinos, pero ya ha anunciado que dará prioridad a aquellas personas que hayan aprobado una oposición para elegir plaza y, tras estos, vendrán las personas estabilizadas por este proceso extraordinario. Es el proceso que reclamaban estos docentes y que trasladaron a Conselleria de Educación en una reunión, pero sin tener éxito.

El Congreso aprueba la Ley de Enseñanzas Artísticas con el apoyo de PSOE y socios, abstención del PP y rechazo de Vox

Alegría celebra la aprobación de una ley "profundamente participada": "Debemos cuidar de nuestros artistas, reconocer su labor"

MADRID, 14 Mar. (EUROPA PRESS) - El Congreso de los Diputados ha aprobado este jueves 14 de marzo la Ley por la que se regulan las Enseñanzas Artísticas Superiores y se establece la organización y equivalencias de las Enseñanzas Artísticas profesionales con el voto a favor de PSOE y sus socios parlamentarios, la abstención del Partido Popular, el BNG y UPN y el voto en contra de Vox. "Debemos cuidar de nuestros artistas, brindarles más oportunidades, reconocer su labor y fomentar nuevas vocaciones.

La creatividad y el arte son palancas imprescindibles del desarrollo social y económico de nuestra sociedad", ha señalado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, durante su intervención en el Pleno de la Cámara Baja en el que se ha aprobado la ley por 175 votos a favor, 139 abstenciones y 32 en contra. La ministra ha destacado que esta norma, que comenzará ahora su tramitación en el Senado para su aprobación definitiva, "es una ley largamente demandada que ha generado muchísimas expectativas y mucha participación". "Hoy se aprueba una ley coral, profundamente participada. Hemos recogido multitud de aportaciones de colectivos, asociaciones, sindicatos, administraciones y también de los distintos grupos parlamentarios", ha celebrado la responsable de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La ley, que afectará a 140.000 estudiantes y 14.000 docentes, prevé la creación de nuevas enseñanzas como las Audiovisuales y los alumnos de Enseñanzas Artísticas Superiores serán ahora reconocidos como estudiantes universitarios a la hora de recibir una beca.

La norma ha sufrido modificaciones en su tramitación en el Congreso de los Diputados, incorporando más de la mitad de las cerca de 350 enmiendas registradas por los grupos parlamentarios, entre las que destacan la incorporación de la Escritura Creativa o la creación de nuevas enseñanzas, como el Circo, o que se reconozca el derecho a huelga de los estudiantes. En concreto, el texto de la nueva norma se ha modificado incluyendo el derecho a la huelga del estudiantado tras aprobarse en la Cámara Baja una enmienda registrada por el Grupo Parlamentario Republicano gracias al apoyo de todos los grupos menos PP, Vox y UPN, que la han rechazado, según informaron a Europa Press fuentes parlamentarias.

Así, el artículo sobre los derechos relativos a la formación académica incluye un nuevo derecho de los estudiantes que les permitirá realizar huelga, un derecho que ya recogió la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). En cuanto a los derechos del alumnado, se ha incorporado a la ley otra enmienda de ERC por la cual los estudiantes tendrán derecho a la orientación e información sobre las actividades que le afecten y, en especial, a un servicio de orientación que facilite su itinerario formativo y su inserción social y laboral.

LA LEY INCLUYE LA ESCRITURA CREATIVA Y EL CIRCO

La Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores incluye también la Escritura Creativa y permitirá a las comunidades autónomas proponer al Gobierno para iniciar los trámites de creación de nuevas Enseñanzas Profesionales relacionadas con otras disciplinas artísticas con presencia territorial, como el Circo. Los grupos parlamentarios de la Cámara Baja también han acordado incluir en la norma la creación de un Estatuto Básico del Estudiante de Enseñanzas Artísticas Superiores.

Tras la entrada en vigor de la ley, el Gobierno deberá aprobar un Estatuto del Estudiante de Enseñanzas Artísticas Superiores, que será de aplicación a todos los estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores de centros públicos y privados españoles.

El PSOE ha aprovechado la tramitación en la Cámara Baja de esta norma para modificar, a través de una enmienda, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), con el objetivo de flexibilizar su implantación. "Esta ley, paralizada por el adelanto electoral, era la última en materia educativa que quedaba por reformar bajo el Gobierno de Pedro Sánchez. Contamos con los antecedentes de la LOMLOE, la de Formación Profesional y la LOSU. Las tres han demostrado con el tiempo carencias y debilidades que perjudican al sistema educativo español", ha criticado el diputado del Partido Popular Óscar Clavell.

Clavell ha lamentado que no se hayan tenido en consideración algunas aportaciones del PP que, a su juicio, "hubiesen enriquecido esta ley". En concreto, ha hecho referencia a fortalecer el Consejo de Enseñanzas Artísticas; que se rebaje la competencia del Gobierno en la elaboración del a prueba específica de acceso a las Enseñanzas Superiores; que no recoja especialmente las enseñanzas del videojuego y la animación; o que no se haya aceptado la participación de los alumnos en la elaboración del Estatuto del Estudiante.

EL PP PIDE LA DIMISIÓN DE ARMENGOL

El popular ha aprovechado su intervención en el debate de la ley para pedir la dimisión de la presidenta del Congreso, Francina Armengol. "Mi tiempo en esta intervención finaliza, pero si aquí hay alguien en tiempo de descuento es usted, señora Armengol. Su permanencia en el cargo es insostenible y esta institución no merece a una persona como usted, dimita", ha sentenciado.



Por otro lado, la diputada del PSOE Luz Martínez Seijo ha aplaudido que la Ley de Enseñanzas Artísticas salga adelante "con un amplio consenso, posiblemente el mayor que ha existido en las leyes educativas" de España, gracias al apoyo de los grupos parlamentarios que "con su trabajo y ganas de llegar a un acuerdo" han decidido aprobar esta norma. No obstante, Martínez Seijo ha cargado contra el Grupo Parlamentario Vox "cuyas enmiendas se han centrado en el rechazo frontal al lenguaje inclusivo y al estado de las autonomías, pero nada que ver con el contenido de la ley".

En la misma línea, el diputado de Sumar Nahuel González López ha criticado que "la extrema derecha se pone una vez más de espaldas a un sector que considera hostil". "La cultura sólo puede ser lo que ellos dictan", ha lamentado González López, al tiempo que ha afirmado que el impacto económico de esta norma "será muy positivo" y "mejorará sensiblemente un sector que emplea a 690.000 personas".

"Este proyecto de ley estaba bastante avanzado en la pasada legislatura cuando Pedro Sánchez disolvió las Cámaras. Esperábamos que en estos momentos hubiera un Gobierno bastante más responsable, sin embargo, por desgracia, nos hemos encontrado con otro todavía más irresponsable y apartado de los intereses de todos los españoles", ha respondido el diputado de Vox José Ramírez del Río.

Las enmiendas registradas por EAJ-PNV, según ha apuntado su diputado Joseba Andoni Agirretxea, perseguían el objetivo de "dignificar estas enseñanzas, colocándolas en el lugar que les corresponde, y aumentar la autonomía de los centros que las imparten para asemejarlos a los centros universitarios".

Durante su intervención, la diputada de ERC Montserrat Bassa Coll ha mostrado su satisfacción porque "por fin ya no se tendrá que estudiar por amor al arte, también por disfrutar de una titulación y de una profesión digna", mientras que el diputado de Junts Eduard Pujo ha incidido en que la Ley de Enseñanzas Artísticas es "una norma muy esperada".

Por último, la diputada de EH Bildu Marije Fullaondo ha agradecido a las asociaciones del sector, "quienes más conocen el tema", su trabajo y el diputado del BNG Néstor Rego Candamil ha advertido de que al PSOE "le faltó flexibilidad y capacidad de negociación para conseguir que esta ley se mejorara y tuviese un apoyo más amplio".

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Educación echa para atrás el decreto de Escolarización para el próximo curso ante las objeciones del Consultiu

Conselleria plantea hacer una resolución por la vía urgencia basada en la norma confeccionada por el equipo de Martí March para el próximo curso

Mar Ferragut Rámiz. Palma 14 MAR 2024

Educación echa para atrás el decreto de Escolarización para el curso 2024-2025 ante las objeciones presentadas por el Consell Consultiu y la falta de tiempo para enmendarlo de cara al próximo curso. El tema salió ayer en la comisión permanente del Consell Escolar de Baleares, aunque oficialmente la Conselleria no ha comunicado nada.

Ante lo ajustado de los plazos (el proceso debería empezar después de Semana Santa y Conselleria quería aprobar la normativa antes de que acabara marzo) y las pegas presentadas por el Consultiu en el dictamen hecho público esta semana, para el próximo curso la Educación hará finalmente una resolución de urgencia con los criterios de puntuación y las zonas escolares basadas en el decreto de escolarización del equipo de la conselleria de Martí March. Habrá que ver qué margen tiene el nuevo equipo para modificar e introducir cambios (como recuperar el punto de antiguo alumno o la adscripción directa de centros 0-3 a colegios de Primaria) cuando su punto de partida tendrá que ser el decreto aprobado por los antiguos gestores.

El Consultiu avaló el punto de antiguo alumno, al no verlo discriminatorio como habían denunciado varias entidades del sector educativo, si bien tres consellers emitieron un voto particular en contra. El informe del órgano consultivo que verifica la validez jurídica de los decretos del Govern (cuyo informe es preceptivo y vinculante) avaló este criterio de puntuación pero puso otras pegas al proyecto de Educación, como que no había pasado por las distintas mesas de diálogo de la Conselleria (ni por las sectoriales con los sindicatos, ni por la de Directores, ni por la de Padres, por ejemplo). Ese paso es preceptivo y sin embargo no se dio antes de que el documento llegara al Consultiu.

El Consell Escolar de Balears rechazó el punto de antiguo alumno y la adscripción directa entre centros 0-3 y determinados colegios, al considerar que eran discriminatorios. Educación desoyó al máximo órgano de consulta del sector (su informe no es vinculante) y ahora el Consultiu en su dictamen ha expresado varias críticas (no en la misma línea que el Consell Escolar) y finalmente Conselleria ha decidido retirarlo por el momento. La Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPA) ya había alertado de que podía estar obviándose pasos obligatorios en la tramitación y que por ello no descartaban acudir a los tribunales.

Hoy por la mañana el conseller Antoni Vera ofrece una rueda de prensa por otro tema y se espera que dé más información sobre cómo será el proceso de escolarización para el curso 2024-2025, del que están pendientes miles de padres que tienen que elegir colegio o instituto para sus hijos el próximo periodo escolar.

THE CONVERSATION

El feminismo no es igualdad y otras creencias antifeministas, según los universitarios

Nahia Idoiaga Mondragon. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Idoia Legorburu Fernández. Researcher, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Israel Alonso. Profesor en el departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Judith Muñoz Saavedra. Profesora Facultad Educación, Universitat de Barcelona

Maitane Picaza Gorrotxategi. Doctora en educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Según la última encuesta del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas de España), el 44 % de los hombres considera que el feminismo ha ido demasiado lejos. Un porcentaje que es incluso algo más elevado entre los hombres más jóvenes, de entre 16 y 24 años.

Para averiguar cómo de asentada está esta visión entre los estudiantes universitarios, hemos analizado la presencia de ciertas ideas antifeministas entre 350 alumnos y alumnas de los grados de Educación de la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco. En nuestro estudio, realizado con la Delegación en Euskal Herria de la Fundación Interred, pedimos que se completase un ejercicio de asociación libre de palabras para identificar las principales ideas antifeministas presentes entre el estudiantado universitario de educación.

La tarea consistió en escribir en un papel las cuatro principales ideas antifeministas que les vinieran a la cabeza, para más tarde explicarlas en profundidad en una conversación con quienes realizamos el trabajo. Finalmente se les preguntó en qué medida estaban ellos o ellas, sus amistades o la juventud en general de acuerdo con dicha idea.

Los análisis revelaron la existencia de cinco ideas antifeministas mayoritarias en las respuestas, aunque en muy diferente grado de adhesión e importancia. Se trata de las siguientes, de menor a mayor en cuanto a lo asentadas que se encuentran entre las personas jóvenes participantes en la investigación:

La idea menos compartida: tareas domésticas

Entre todos los argumentos compartidos por las personas jóvenes de ambos sexos la idea que menos se ha repetido es la de que las mujeres deben encargarse de las tareas domésticas (solo un 11,47 % de los argumentos hacía referencia a esta idea). La mayoría no piensa, ni cree que lo hagan sus amistades, ni la juventud en general, que esta afirmación sea cierta. La perciben como una idea histórica alejada de la realidad actual.

Mayor protección legal para las mujeres

En cuanto a la noción de que las mujeres tienen más derechos y beneficios a nivel legal que los hombres (un 16,20 % de los argumentos), consideraban que ni ellos ni ellas, ni sus amistades, están de acuerdo. Sí consideran que este argumento circula entre la gente joven en general aunque no sienten mucho vínculo por él.

¿Las mujeres son provocadoras?

Otro argumento antifeminista recurrente con el que dicen convivir es que las mujeres provocan sexualmente a los hombres para conseguir lo que quieren. Aunque ellos y ellas mismos afirman no estar de acuerdo con esta idea, sí que creen que sus amistades y la gente joven en general lo están.

El feminismo no busca la igualdad

La idea de que el feminismo no busca la igualdad es la más repetida entre las personas que participaron en esta investigación (un 31,87 % de los argumentos analizados hacían referencia a esta idea).

La diferencia entre la percepción del feminismo y la igualdad de género también es notable en el hecho de que los participantes afirman estar muy a favor de la igualdad (un promedio de 4,83 en una escala del 1 al 5); en cambio, su identificación con ser feministas es casi un punto más bajo, siendo un promedio de 3,96 también en la escala del 1 al 5.



Esta diferenciación entre feminismo e igualdad coincide con los resultados de otras investigaciones en las que se detecta la distinción entre un feminismo “bueno”, que solo busca la igualdad, y un feminismo categorizado como “malo” o “radical” que protesta y se enfrenta al *statu quo* actual.

Justificación de la brecha salarial en determinados trabajos

Por último, la idea con la que más a favor están las personas participantes de esta investigación es la percepción de que algunas mujeres pretenden cobrar lo mismo que los hombres en ciertos trabajos para los que “no están preparadas”, tales como las fuerzas policiales, el cuerpo de bomberos, deportes de élite, etc.

Los participantes de esta investigación afirman estar a favor de este argumento a un nivel medio y creen que sus amistades y la gente joven en general también lo están. Es decir: consideran legítima la brecha salarial en contextos como el del fútbol y los cuerpos oficiales de seguridad.

Yo no lo pienso, pero algunas de mis amistades sí

Para concluir, es importante destacar las diferencias en el grado de apego que muestran hacia las ideas antifeministas. Aunque perciben estas ideas como distantes de sus propias creencias, de las de sus amistades y de la juventud en general, siempre las consideran más alejadas de ellos mismos que de sus amistades o de la juventud en general. La estrategia de atribuir estas ideas a otras personas puede ser utilizada como una herramienta que responde a la deseabilidad social.

En resumen, las ideas antifeministas están al menos cohabitando y también en algunos casos calando en el estudiantado de educación. Nos parece necesario abordar y trabajar estas ideas, especialmente aquellas vinculadas a la noción de que los hombres están perdiendo derechos tanto judiciales como laborales, así como la idea de que el feminismo no busca la igualdad.

¿Se puede fomentar la lectura entre los escolares si sus futuros maestros apenas leen?

Alberto Escalante Varona. Profesor Permanente Laboral. Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de La Rioja

La lectura es indispensable para integrarnos en sociedad. Vivimos rodeados de información escrita con la que aprendemos. Pero también es una excelente actividad de ocio. En España, por ejemplo, un 98,1 % de personas mayores de 15 años *puede* leer. Reconoce grafías, letras y palabras y es capaz de seguir el hilo temático de un texto.

Pero si no hay voluntad para leer, si no se *quiere* leer, es imposible que esta actividad genere conocimiento o diversión. Y, para que los alumnos lleguen a ser miembros plenos de la sociedad, tienen que *saber* leer: o sea, comprender los textos. Para ello se necesita tiempo y constancia: crear un hábito.

La práctica y el hábito de la lectura

Leer es una técnica que se debe adquirir mediante una rutina continua y orientada. Es como montar en bici, tocar un instrumento o elaborar una manualidad: son tareas que necesitan práctica.

A esto deben contribuir el hogar y la escuela. El cuerpo docente, especialmente, debe estar preparado con técnicas y herramientas didácticas específicas para afrontar este reto.

Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿los futuros maestros, hoy estudiantes en facultades de Educación, han desarrollado un hábito lector? ¿Y están, por tanto, capacitados para transmitirlo y enseñar a *querer* leer a sus alumnos?

Veamos qué nos dice la investigación al respecto.

Barómetro de lectura

Cada año, el Ministerio de Cultura y la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) presentan el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. La interpretación de los datos varía dependiendo de en qué problema o éxito queramos enfocarnos. Pero podemos extraer algunas conclusiones claras.

Un 64,1 % de españoles mayores de 14 años leen en su tiempo libre al menos una vez al trimestre. Pero el porcentaje de lectores frecuentes (a diario o semanalmente) baja al 52 %. Y un 35 % de la población entre 25 y 64 años no lee nunca. A más edad, menos hábito.

Entre los jóvenes y menores de edad, el panorama es mejor. A un 76 % de menores de 6 años les leen en casa. Un 86 % de niños entre 6 y 9 años lee libros que no son de texto (o sea, literarios o de ocio). De los 10 a los 14 años, un 86 % lee al menos una vez al trimestre. Y el porcentaje baja al 74 % entre los 15 y 18 años.

Son datos, a primera vista, muy positivos.

Más allá del barómetro

Pero la investigación académica en hábitos de lectura en España ha ofrecido resultados muy diferentes en los últimos 30 años. Se observa un preocupante patrón: el hábito lector disminuye una vez comienza la Secundaria.

La lectura está asentada como actividad de ocio durante la infancia. Pero, a medida que entramos en la adolescencia, cae en picado.

Los factores pueden ser muchos: desinterés, rebeldía, distracciones, mayor oferta de ocio... Además, en Secundaria se comienza a tratar la Literatura como contenido teórico e histórico (el profesorado se ha especializado en Filología e Historia de la Literatura, no en Literatura Infantil y Juvenil y animación lectora) y ya no principalmente como actividad de disfrute. Eso puede contribuir a la “ruptura” del hábito.

La lectura debe servir también para formarnos, no solo entretenernos. Pero esto supone un importante reto en las aulas. Es necesario ampliar la función educativa de la literatura, del ocio al aprendizaje, pero sin que eso implique que el alumnado pierda el gusto y hábito lector adquiridos en Primaria.

El papel de los docentes

Para ello, hace falta un profesorado bien formado en competencias lectoras. Y ahí está el problema: ¿el perfil lector del alumnado de las facultades de Educación responde a este requisito? La investigación al respecto no dibuja un panorama muy alentador.

En un estudio reciente en el alumnado de Letras y Educación de la Universidad de La Rioja, constatamos una preocupante tendencia que se repite en otras facultades españolas de Educación. El futuro profesorado de Infantil y Primaria no tiene hábito ni interés lector.

Los porcentajes de alumnos a los que no les gusta leer oscilan en torno al 50 % de los encuestados. No suelen leer más de un libro al mes. Se detectan importantes carencias en su interés por la lectura formativa, a la que no siempre le encuentran utilidad. Y el tiempo que dedican a la lectura no supera las dos horas semanales.

De la teoría a la práctica

Esto dibuja un panorama grave para el futuro. Los docentes en las facultades de Educación insistimos en nuestras clases en la importancia de leer. Pero el alumnado, según arrojan las investigaciones realizadas, carece de esa percepción.

Esta situación no es exclusiva de las facultades de Educación. La tendencia en falta de hábito lector se repite en otras áreas de conocimiento y podría suponer un problema general en los estudiantes universitarios españoles. Eso sí, carecemos de estudios suficientes al respecto, por lo que aún no podemos trazar un mapa completo del estado de la lectura universitaria.

Romper un círculo vicioso

En todo caso, el problema es evidente y surge ya durante la educación obligatoria. Los índices de hábito lector y comprensión lectora en esta etapa no han mejorado significativamente en los últimos 30 años. Los últimos informes PIRLS y PISA son claros al respecto.

Aunque los programas públicos de animación a la lectura tienen éxito, el problema surge a la hora de educar en comprensión lectora: ahí sí hacen falta formadores preparados y con hábito lector.

Un reto de futuro

Necesitamos, en todo caso, profesionales de la enseñanza que eduquen en comprensión lectora y animación literaria. Y para ello deben ser lectores competentes. No hay otra manera.

Si la formación lectora falla desde la Primaria y la Secundaria, no habrá base de hábito lector y gusto por la lectura en el alumnado de las facultades de Educación. Alumnado que, en el futuro, tendrá que formar en competencias de las que tal vez carezca. La intervención en este problema ha de ser integral y global, o nuestro esfuerzo como formadores de futuros educadores caerá en saco roto.

¿Qué pueden hacer las universidades para mejorar los resultados de PISA?

Juan José Pastor Comín. Catedrático de Universidad. Área: Música. Investigación: Relaciones entre Música y Literatura, Universidad de Castilla-La Mancha

Cada vez que PISA publica un informe, suele caer como un jarro de agua fría entre quienes forman el sistema educativo: familias, docentes, administraciones y universidades.

Entre los docentes crece el desencanto y la desilusión. ¿Cuál es la responsabilidad de la Universidad, formadora de maestros y profesores? ¿Cómo puede acompañar más eficazmente a quienes llevan sobre sus hombros el peso de los buenos resultados académicos?

Evolución de la formación de maestros en España

Hace treinta años las Escuelas de Magisterio (cuyos docentes no solían ser doctores ni trabajar en el ámbito de la investigación) aceptaban a estudiantes que en algunos casos no realizaban la selectividad y cursaban sus estudios como diplomatura durante tres años (180 créditos). El Proceso de Bolonia y la reestructuración del



Espacio Europeo de Educación Superior transformó esta diplomatura en un grado de cuatro años (240 créditos), al igual que las enseñanzas de Historia, Matemáticas, Física o Derecho.

Hoy, a los estudiantes que desean realizar un doble grado como maestro en Educación Infantil y Primaria (en facultades con un profesorado relativamente joven y doctor, si bien no siempre consolidado en su carrera académica) se les exige unas notas de corte en la EVAU entre 13,4 y 11,6: uno de los más elevados dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

Bajar el número de estudiantes en grados de Educación

¿Qué factores lastran la formación actual del maestro? Por un lado, probablemente sea necesario redistribuir y ampliar la formación práctica en los colegios, tal y como sucede en otros países europeos, con una dimensión más transversal.

Por otro lado, y desde hace ya algunos años, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) viene advirtiendo del hecho de que las universidades públicas y privadas de las diferentes comunidades autónomas ofrecen un 50,5 % más de plazas que los puestos de trabajo que se crean. Es decir que las universidades forman un número de maestros muy por encima de la demanda.

¿No sería más apropiado reducir el número de estudiantes y propiciar una mayor atención en ratios menores para quienes van a tener en sus manos la educación del futuro del país?

Secundaria: hipertrofia disciplinar y atrofia pedagógica

En el caso de los docentes de Educación Secundaria, su formación universitaria se realiza en las facultades de cada área: estudios de Historia, Filologías, Arte, Física, Química, Matemáticas, etc... Todos los egresados terminan con la misma "mochila formativa", independientemente de si se plantean un futuro profesional docente como si quiere trabajar en el sector industrial o tecnológico. No existe en estas carreras ninguna asignatura específicamente pedagógica.

La adaptación a la enseñanza de los egresados de cada grado queda en manos del *Máster en Educación Secundaria*, sustituto del *Curso de Adaptación Pedagógica* de hace treinta años. Su limitación en el tiempo y su fuerte carga teórica se aleja de lo que hacen otros países de nuestro entorno.

Por ejemplo, en Francia, los futuros docentes, al matricularse en el Máster de Profesorado –que dura dos años–, también se inscriben en el proceso de selección. En el primer año compatibilizan el estudio con la impartición de una misma asignatura a dos grupos con el apoyo de un profesor tutor veterano.

En Alemania definen el perfil docente a través de los *Centros de Formación de Docentes* que tienen una doble formación pedagógica e interdisciplinar, con prácticas en centros educativos en formación dual antes de acceder al examen estatal.

Sistema de acceso y MIR educativo

En cuanto al acceso al ejercicio de la docencia, tenemos una alta tasa de inestabilidad e interinidad. Las oposiciones tienen temarios inespecíficos, y los opositores recurren a preparadores que hacen *tabula rasa* de la formación previa. La experiencia laboral del opositor se valora de forma cuantitativa sin que se evalúe su desempeño: se puede acreditar seis años de interinidad, por ejemplo, independientemente de cómo se haya realizado la labor docente durante esos seis años.

Este curso 2023-2024 se ha puesto en funcionamiento en Cataluña el ensayo de un MIR educativo que faculte a través de la residencia inicial del docente –similar a la médica– la adquisición de las competencias necesarias.

¿Y la formación continua?

La formación de los docentes está poco reconocida. No cuenta en sus expedientes para los procesos de concurso de traslados, recae a menudo en su tiempo libre y la voluntad de actualizarse fracasa a menudo ante la enorme cantidad de tiempo y energía que suponen las tareas burocráticas diarias de informes y expedientes.

Algunas administraciones, tras la crisis de 2008, renunciaron a programas formativos e incentivaron grupos de trabajo en los centros, y no existe en general una política formativa sistemática.

¿Qué pueden hacer las universidades?

En este contexto tan complejo, ¿qué pueden hacer las universidades para mejorar la formación del docente? La salud y la educación constituyen dos pilares esenciales de nuestra sociedad. De hecho, un buen sistema educativo que satisfaga el principio de igualdad de oportunidades para todos permitirá la cohesión social y formará, por ejemplo, nuevo personal sanitario –entre otros muchos posibles– no importe cuál sea su origen étnico o social.

Por ello, tal vez puedan considerarse los siguientes elementos para iniciar una mejora:

1. Consolidación de plantillas en las Facultades de Educación. La estabilidad de los formadores facilita la organización de mejores horarios –y en consecuencia aprovechamiento– para los estudiantes y un mayor compromiso con la investigación educativa.

2. Potenciar los departamentos y áreas de didácticas específicas –Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Experimentales o Sociales, de la Lengua y la Literatura, de las Artes– y generar un mayor diálogo con sus áreas disciplinares –Matemáticas, Física, Química, Lengua y Literatura, Música, Bellas Artes, etc.– para que conjuntamente participen en diseños pedagógicos y didácticos formativos.

3. Reducir el número de estudiantes en los Grados de Educación y aproximarlos a ratios de otros grados y disciplinas experimentales.

4. Negociar con la Administración una mayor retroalimentación entre la universidad y los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria, de modo que, más allá de la provisión de figuras de profesorado asociado, estos puedan compartir su experiencia con los futuros maestros y profesores.

5. Acordar con las Comunidades Autónomas programas sistemáticos para la formación continua del docente, con participación de profesorado de los distintos niveles educativos y valorar la posibilidad de incluir itinerarios didácticos en sus grados disciplinares.

6. Solicitar a ANECA y a las Administraciones la articulación y financiación de un MIR educativo que permitiera la formación y evaluación cualitativa de las capacidades docentes de los nuevos egresados como nueva forma de acceso a la carrera profesional.

Familias, docentes, universidades y gestores políticos no podemos dejar que el pilar educativo se erosione. PISA nos descubre lo que no nos gusta ver. Si la educación era para el filósofo francés Jean-François Lyotard el arte de hacer visibles las cosas invisibles, ¿no deberíamos tomarnos en serio este reto, abrir finalmente los ojos y aceptar nuestra responsabilidad con los niños y jóvenes del futuro?

MAGISTERIO

Los Premios Irene reconocen la labor de 17 centros educativos en la prevención de la violencia de género

El Ministerio de Educación creó estos galardones en 2006 para impulsar la lucha contra la violencia de género desde el sistema educativo.

REDACCIÓN. Viernes, 8 de marzo de 2024

El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, entregó ayer los Premios Irene 2023 a 17 centros educativos de todo el país por sus proyectos dirigidos a la prevención de la violencia de género y la lucha contra los estereotipos sexistas. Al acto de entrega han acudido más de 100 estudiantes y docentes de centros de todo el país.

En Educación Infantil y Primaria, se ha reconocido al CEIP Castillo de Doña Blanca (Cádiz) por su trabajo en la creación de la revista escolar *Sueños V*. Además, se ha premiado al CEIP San Isidro de Daimiel (Ciudad Real) por su proyecto de igualdad *El vuelo de las mariposas* y sus creativas actividades. Por último, el CEIP de Figueruelas (Zaragoza), por sus jornadas anuales de igualdad, presentadas en el proyecto *Pequeñas puntadas, grandes redes*.

En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el primer puesto ha sido para el IES Santa Engracia de Linares (Jaén), un centro con una parte significativa de alumnado hipoacúsico, por su proyecto *Digan lo que digan*, centrado en una obra de teatro. También ha sido premiado el IES Zaidín-Vergeles (Granada) por su proyecto *Violeta Free Tour*, destacando el original enfoque para promover la igualdad entre el alumnado. Finalmente, el IESO Sierra la Mesta (Badajoz), por su proyecto *Igual o desigual ¿equilibramos la balanza?*.

Los centros premiados en la categoría de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial han sido la EOI de Mérida (Badajoz), por su proyecto *EOIgualdad*, que aborda la igualdad desde la perspectiva de una Escuela Oficial de Idiomas; la Escola D'Art d'Eivissa (Illes Balears) por el conjunto de actividades desarrolladas en su *Proyecto de coeducación de la Escola D'Art D'Eivissa*; y, el CIFP Felo Monzón Grau-Bassas (Gran Canaria), por su proyecto *Nuevas miradas, nuevas oportunidades* y por la aplicación de la tecnología al trabajo con la igualdad.

Otros ocho centros han recibido una mención de honor: CEIP Costa Quebrada de Soto de la Marina (Cantabria); CEIP Torres De Balàfia de Sant Llorenç de Balàfia (Illes Balears); CEIP Altamira de Miranda de Ebro (Burgos); IES Sierra Almirajara de Nerja (Málaga); IES Los Tarahales de Las Palmas de Gran Canaria (Las Palmas); IES Alfaguar de Torrox (Málaga); Colegio de Educación Especial María Auxiliadora de Campo de Criptana (Ciudad Real); y CFP La Planilla de Calahorra (La Rioja).

En el acto, celebrado con motivo del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, han participado alumnas y alumnos del Grupo de Investigación de Feminismos y Estudios de Género de la Real Escuela Superior de Arte



Dramático de Madrid (RESAD), que han interpretado la performance *Nosotras*, concebida por la artista inglesa Denys Blacker.

Los Premios Irene fueron creados por el Ministerio de Educación en 2006 para fomentar la prevención de la violencia contra las mujeres mediante el impulso y difusión de experiencias realizadas en centros educativos de enseñanzas no universitarias.

Crónica de actualidad **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 11 de marzo de 2024

La edición y la publicación digital de textos y obras, de distintos y variados ámbitos, es una realidad consonante con la preponderancia o extensión de lo que puede considerarse, sin entrar en detalles de su pertinencia, ya como era digital –tomado el tiempo o la época–, o ya como cultura digital –en este caso, asunciones, principios y valores–.

Las ventajas de acceso, disposición, archivo y consulta de los textos en edición digital son innegables, pero es asimismo apreciable una defensa sensata y juiciosa de la edición en papel, bajo la canónica forma de los libros. Sobre todo, si se trata de reunir trabajos o escritos dispersos, como en el caso de los artículos, y su procedencia, además de por la diversidad de revistas y publicaciones digitales, también está repartida entre distintos países. María Antonia Casanova así lo entiende y justifica en la presentación de su libro **Educación: Crónica de actualidad**, publicado el pasado mes de febrero por la Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI). Se trata de una colección de treinta y cuatro artículos, además de algunas breves impresiones, cronológicamente reunidos desde diciembre de 2021 hasta diciembre de 2023, escritos al reclamo de la actualidad y con la intención de ofrecer análisis, ideas y propuestas.

Ciertamente, no escapará a la autora que tan actual **Crónica** tiene –más bien tendrá– no poco de relativa, dado que los modelos, las regulaciones, las opciones, las circunstancias o los asuntos educativos contemporáneos acabarán siendo revisados, modificados o sustituidos no muchos años adelante. Incluso aunque, al cabo, solo fuere para cambiar el nombre de las cosas que permanezcan. Ya que así ocurre, sobre todo en materia educativa, cuando se necesitan expresiones o conceptos “señaladores” de las innovaciones, reformas o cambios que no lo son de manera genuina, sino remoción de pretéritas concepciones. “¿Cambiar los nombres para que todo siga igual?” se pregunta la autora en uno de sus artículos.

Tal carácter relativo, empero, no resta valor a la **Crónica** referida, sino que le atribuye, además, el valor de reunir una constancia fundamentada de la actualidad educativa, favorecedora del debate y el análisis crítico, tanto en su tiempo propio, el actual, con en el venidero, cuando precisamente los aprendizajes en la era digital –primero de los artículos compilados en el libro–, la atención a la diversidad, la inclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje, las políticas educativas, el desarrollo curricular, los distintos ámbitos de la evaluación, la innovación, la formación docente, la supervisión educativa, la globalización, la incertidumbre, el acoso, la violencia de género o los suicidios tengan o no parecida relevancia, reciban o no el mismo nombre, acaparen o no la misma actualidad, o evoquen un tiempo pasado que, sabido deber ser, no siempre fue mejor, sino distinto, y conviene disponer de las páginas de los libros para apreciarlo en sus precisos términos.

Los directores de institutos, "preocupados" por la ruptura de la negociación con Educación

La Asociación de Directores de Instituto de Enseñanza Secundaria madrileña (Adimad) ha expresado su "gran preocupación ante la ruptura de las negociaciones" entre la Consejería de Educación y los sindicatos presentes en la mesa sectorial, que tiene como punto principal la reducción de las horas lectivas del profesorado.

EFE Miércoles, 13 de marzo de 2024

Reducir las horas de clase semanales permitiría a los docentes «disponer de mayor tiempo para la realización de las cada vez más importantes tareas que hay que abordar en un centro educativo», algo que junto a la bajada de las ratio de alumnos por grupo «aumentaría la calidad de la educación», indica Adimad en un comunicado. Las tareas de profesores y equipos directivos «han aumentado de forma significativa en los últimos años. Es preciso reducir el número de horas de clase de los profesores para atender mejor las necesidades de los alumnos».

El incremento de las responsabilidades y circunstancias excepcionales que deben gestionar en los centros educativos «requieren un compromiso y tiempo de dedicación por parte del profesorado y los equipos directivos y que en las circunstancias actuales es difícil de abordar». Entre ellas destacan «los protocolos de acoso, autolisis, bandas, violencia de género, procedimientos especiales, nuevas funciones como el responsable de bienestar, eficiencia energética, aula de emprendimiento, la atención a la diversidad, la tutoría a los alumnos, tareas de coordinación, la atención individualizada, Erasmus, el programa ACCEDE (préstamo de libros), rutas escolares, Xcelence (promovidos desde la propia Consejería)», entre otros.

La demanda de reducción de horas lectivas «no supone en ningún caso una reducción del horario laboral. Confundir el horario de clase del profesorado con su horario de trabajo es desconocer la enorme labor que se realiza en los periodos complementarios». «Es obvio» para cualquiera que observe el trabajo realizado a diario en los centros educativos, que estos «necesitan contar con personal suficiente que les permita llevar a cabo las gestiones e intervenciones que con mayor frecuencia hay que realizar fuera del aula».

Si se quiere que los centros «cubran las necesidades en materia de salud mental, acoso escolar, violencia de género... deberían contar con tiempo y personal formado para hacerlo», añade Adimad. La escuela se ha convertido «en la primera línea de defensa de los derechos y libertades del alumnado, y es por ello que tiene que estar dotada de profesionales (profesorado, psicólogos, psiquiatras, enfermeras...) que ayuden adecuadamente a nuestros alumnos». Invertir en la reducción de las horas de clase por profesor, a la vez que en la disminución del número de alumnos por clase, «redundará sin duda en la mejora de resultados».

Finalmente, resulta «fundamental para el buen funcionamiento de cualquier institución pública, la confianza y la colaboración entre los diferentes responsables: Consejería de Educación, equipos directivos y profesorado», concluye Adimad.

Después de que los sindicatos de la mesa sectorial –CCOO, ANPE, CSIF y UGT– acusaran a la consejería de romper la negociación de forma «unilateral», el consejero de Educación Emilio Viciano anunció que está estudiando la viabilidad económica de la propuesta de reducción del horario lectivo y la bajada de ratios.

Pedro Ramos: "Hay que cambiar cómo enseñar las matemáticas de Primaria y dedicarle más horas"



El profesor y matemático Pedro Ramos, uno de los pioneros en adaptar a España el Método Singapur, que estudian 55.000 alumnos en nuestro país, aboga por cambiar el modo de enseñar las matemáticas desde Primaria, dedicarle más tiempo y acabar con "el exceso" de asignaturas en la etapa de Secundaria.

MARINA SEGURA Miércoles, 13 de marzo de 2024

«Si queremos que el alumnado, sobre todo de primaria, entienda las matemáticas hay que empezar por lo concreto, poco a poco avanzar a la fase simbólica y enseñarle a pensar», subraya a Efe con motivo mañana del Día Internacional de las Matemáticas el profesor de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid), coautor del Libro Blanco de las Matemáticas de la Real Sociedad Matemática Española. Asesor del proyecto «Matemáticas Singapur» de la editorial SM, Ramos da formación al profesorado en esta metodología, que se imparte a 55.000 alumnos y alumnas, y cuyo enfoque se basa en que los niños participen activamente en la resolución de problemas y pasen de la memorización a una comprensión más profunda de lo estudiado, orillando las tareas mecánicas, rutinarias. En la última edición del Informe PISA, los escolares de Singapur obtuvieron los mejores resultados en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, siglas en inglés), que cada tres años realiza la OCDE; la pequeña ciudad-Estado asiática ha tenido históricamente mucho éxito, en particular en matemáticas.

Según Ramos, del departamento de Física y Matemáticas de la Universidad de Alcalá, las bases pedagógicas adoptadas por Singapur hace unos 40 años son todas occidentales y «ellos lo que hicieron fue una síntesis de ideas». La experiencia española «es positiva: los niños comprenden mejor y, por tanto, tienen más gusto por la materia, pero son solo opiniones de los docentes estaría bien cuantificarlo».

Sobre el plan de refuerzo en comprensión lectora y competencias matemáticas anunciado por el Gobierno, el miembro de la comisión de educación de la Real Sociedad Matemática Española de 2012 a 2021, cree que hay «un problema importante con la formación matemática de los y las maestras. Estudian en la carrera pero no es suficiente y a más de la mitad del alumnado de grado de Magisterio no les gusta esta materia, lo que se transmite cuando dan clase».

Tras advertir de que es «difícil» revertir en secundaria los déficits que pueda arrastrar un alumno desde primaria, el experto afirma que en España no ha cambiado «casi nada» en los últimos 25 años. «No soy catastrofista y no creo que sean resultados muy malos los de la última edición del informe Pisa, pero sí son mediocres, estamos estancados y lo que hemos logrado es un aprobado raspado». Para avanzar «hace falta cambiar el modo de enseñar matemáticas desde primaria. Cada vez hay más profesionales conscientes de ello y más centros aplican nuevas metodologías pero vamos muy despacio porque falta liderazgo en la enseñanza pública, ahí tienen ventaja la privada y la concertada porque la dirección tiene más poder».

También se necesita «un mejor currículo de matemáticas. El actual es muy poco concreto y la realidad es que son los libros de texto o los docentes los que están haciendo los que les parece. Está bien tener autonomía, pero hace falta concretar, es decir, al final de primaria qué debe saber el alumnado. Cuánto deben saber de fracciones, de problemas de geometría... no está precisado».

Por otro lado, añade, «cuando uno analiza el currículo de Singapur y sus libros de texto resulta que dedican más tiempo a cada cosa mientras que en España repetimos las cosas una y otra vez, explicamos en segundo de primaria un tema y como los alumnos no lo entienden lo volvemos a explicar en tercero y en cuarto y en 1º



de la ESO». Singapur dedica más tiempo a cada cuestión, pero «como lo hacen bien en ese momento no tienen que volver sobre ello tantas veces, al final consiguen avanzar más», agrega Ramos, que es partidario de más horas de matemáticas.

Otro problema de fondo, opina, es «el exceso de asignaturas en la secundaria. En 1º y 2º de la ESO hay diez u once asignaturas, eso una barbaridad para un niño de 12 años. Es muy difícil que se centren en las materias instrumentales como matemáticas o lengua si tienen diez asignaturas. Eso no ocurre en ningún país. Ocho ya son bastantes». El próximo 6 de abril, el profesor será el conferenciante principal del congreso «Inspirando Maestros: Pensar las Matemáticas», organizado por Escuni, Fundación SM y colegios Marianistas en Madrid. Su objetivo es brindar a los docentes herramientas y talleres de diversa índole que les ayuden en la práctica docente.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El nivel educativo alcanzado no es suficiente para igualar las condiciones laborales de las mujeres 🟣

Pablo Gutiérrez de Álamo. 08/03/2024

Que las jóvenes tienen mejor cualificación que sus iguales varones es algo que innumerables evaluaciones y análisis han demostrado. Llegan más lejos y con mejores resultados que los chicos, pero el mercado laboral es, al final, el que devuelve las tornas hacia la desigualdad.

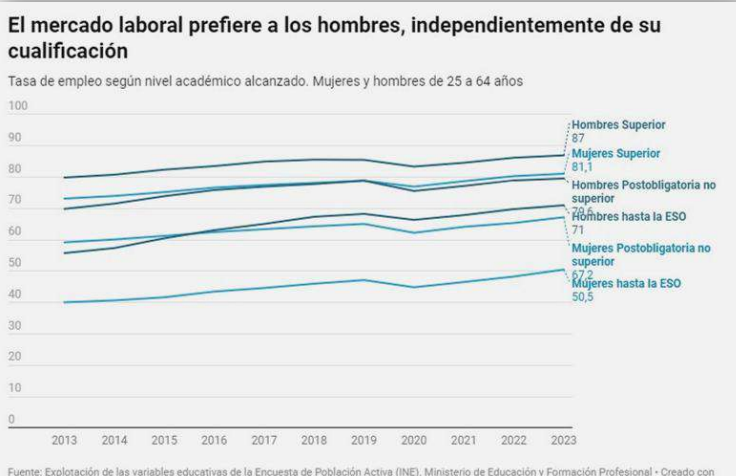
Las mujeres tienen más estudios superiores que los hombres. En general, son más las mujeres que estudian en la universidad, salvando determinados estudios. Y aunque llegan más lejos que ellos, una vez que salen al mundo del trabajo, las cosas no mejoran, no se vuelven más fáciles.

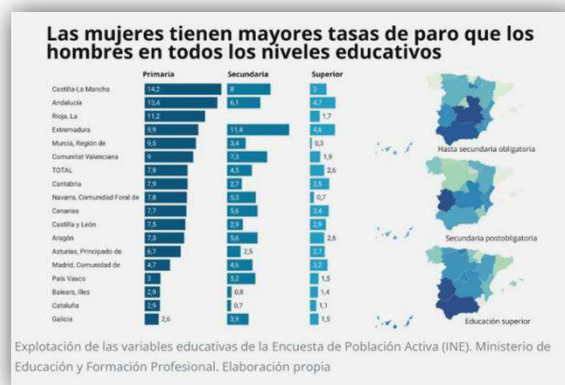
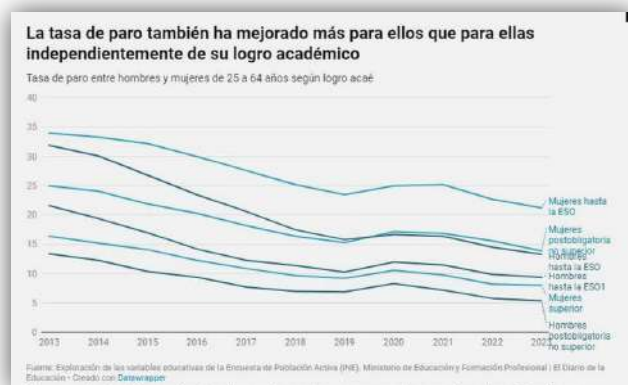
Las mujeres se encuentran con que el mercado laboral, independientemente del nivel de estudios que hayan alcanzado, prima a los hombres. Está claro que lo hace en mucha mayor medida con aquellas que tan solo consiguen un título de secundaria obligatoria.

Entre este grupo, solo la mitad tiene empleo en 2023, mientras que en el caso de ellos, lo tienen siete de cada 10; 20 puntos porcentuales más.

Según el gráfico, las mujeres con educación superior tienen la misma tasa de empleo que sus compañeros que tan solo han alcanzado la segunda etapa de la secundaria, es decir, el bachillerato o la FP de grado medio. Lo mismo les ocurre a las chicas que están en ese nivel de estudios, que tienen tanto empleo como los hombres que tan solo alcanzaron la secundaria obligatoria.

Con las tasas de paro sucede algo parecido en este periodo. Son los hombres quienes más se han beneficiado del crecimiento económico general desde 2013. Sobre todo quienes tenían menores logros académicos. Pero, mientras en el caso de los chicos con tan solo la secundaria obligatoria la tasa de paro se ha reducido en casi 20 puntos porcentuales, por debajo de la mitad, para las chicas con este logro académico las cosas han sido diferentes. Han visto reducido su tasa de paro en un 30 %, efectivamente, pero solo la han mejorado en 13 puntos porcentuales.





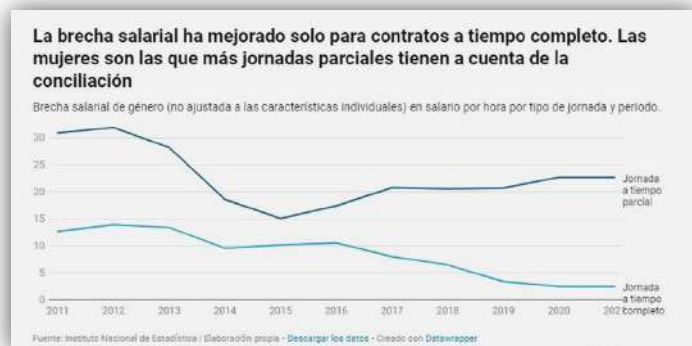
A pesar de las diferencias tanto en el empleo como en el paro, la educación sigue siendo la mejor herramienta para mejorar la situación laboral de las mujeres en nuestro país. A mayor nivel educativo, mejores trabajos y salarios y mayor paridad con los hombres.

Si se atiende a la variable geográfica, no se hay patrones claros en relación a las mayores tasa de paro. En la imagen pueden verse las diferencias en puntos porcentuales en la tasa de paro entre mujeres y hombres de 25 a 64 años atendiendo al nivel de formación y la comunidad autónoma.

Trabajo

Una vez que se obtiene un empleo, como hemos visto, las diferencias entre hombres y mujeres tampoco se desvanecen. Como recogían en su estudio EsadeEcPol esta semana, las mujeres ocupan un porcentaje de ocupación en trabajos STEM que los hombres. Trabajos, generalmente, muy competitivos y con altos salarios.

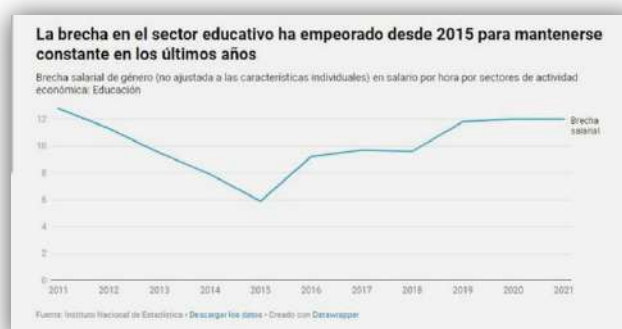
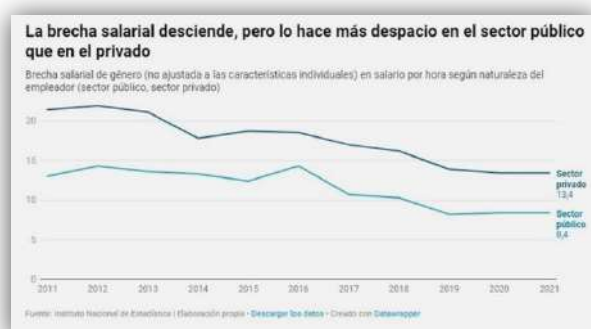
Una de las diferencias más importantes tiene que ver, efectivamente, con la brecha salarial. A igualdad de funciones, menor rendimiento dinerario. Según el INE, la brecha salarial ha tenido dos recorridos diferentes. Mientras que para las jornadas completas se ha ido reduciendo hasta situarse en el 2,5 %, en las jornadas parciales asciende, ligera pero constantemente desde 2015.



Es importante recordar que las mujeres son quienes ocupan en mayor medida las jornadas parciales en España, principalmente, para dedicarse al cuidado de menores o personas dependientes al cargo. Una labor enormemente feminizada que las administraciones públicas no han atajado ni en forma de escuelas infantiles adecuadas ni con servicios para hacer frente a la dependencia.

Y, aquí, el servicio público, no se libra de la brecha.

Aunque la ha reducido en los últimos años, la última cifra pública era del 8 %. Ello en un sector en el que las condiciones laborales están perfectamente reguladas y protegidas por la legislación. Aún así, cuestiones como las mencionadas jornadas parciales no ayudan a que las mujeres consigan igualar plenamente sus condiciones de trabajo. Preguntadas diversas fuentes, aseguran que no es posible conocer quiénes están asumiendo estas jornadas parciales en el sector público educativo por no disponer de los datos.





El INE, eso sí, tiene algunos pocos datos sobre la brecha salarial en el sector educativo. Aunque no especifica en este sentido nada. Esto incluiría desde la educación infantil hasta la superior; el sector privado y el público, así como múltiples otras variantes. En cualquier caso, es un sector altamente feminizado que, a pesar de esto o por su causa, tiene una importante brecha salarial que ha empeorado.

Masculinización de la oferta en la FP: ¿hacemos algo al respecto?

Marta Curran. 08/03/2024

Uno de los persistentes dilemas en la política educativa es cuáles son los criterios que tienen que guiar el diseño de la oferta educativa en la Formación Profesional (FP): según las supuestas necesidades del mercado laboral, según la observada inserción laboral de cada itinerario, según la demanda de los y las jóvenes o en función del sistema productivo que se pretenda proyectar en un futuro. Los datos nos demuestran que las preferencias entre estos criterios no siempre coinciden y que el encaje no siempre es fácil.

Sea como sea, el desequilibrio de la oferta de FP en clave de género es muy destacado: 15 de las 25 familias profesionales que se ofrecen en los Ciclos Formativos de Grado medio (CFGM) tienen un 75% de chicos, 4 de ellas con un 96% de presencia masculina: instalación y mantenimiento, fabricación mecánica, transporte y mantenimiento de vehículos y electricidad y electrónica.

¿Y este enorme desequilibrio en la oferta formativa a qué responde? Lo primero que nos puede venir a la cabeza es porque simplemente hay más chicos que optan por esta vía formativa. Y aquí es cuando las evidencias rompen el sentido común y hacen necesarias investigaciones y reflexiones que vayan más al fondo de la cuestión. La distribución del alumnado en CFGM por sexo el curso 2020/21 era de: 57,8 % chicos y 42,2 chicas. Estos datos seguían el mismo patrón de paridad en los ciclos formativos de grado superior, pero no para la FP Básica donde claramente había una mayor presencia de chicos, concretamente un 70%.

A pesar de la observada paridad de participación de chicos y chicas en la FP, lo que parece innegable es que históricamente un gran sector de las ramas de la FP ha estado más pensada y diseñada para los chicos. Y aquí otra vez habría que preguntarse el por qué. Son varios los supuestos que se pueden plantear al respecto: ¿la FP ha sido la vía pensada para el alumnado con trayectorias educativas menos exitosas (más suspensos, repeticiones, participación en grupos de diversificación curricular) y ahí están sobrerrepresentados los chicos?, ¿es que ello responde a una mayor masculinización de las ocupaciones para las que cualifica la FP, sobre todo los grados medios? Aunque intuyo que la respuesta es una combinación entre ambos factores, para mí, la pregunta relevante es qué hacemos al respecto: ¿creemos que es importante modificar este fuerte sesgo de género en la FP? ¿Por qué, para qué, cómo?

En los últimos años, la formación profesional se ha presentado como una de las recetas clave para reducir las tasas de abandono escolar temprano por varias de sus particularidades: se trata de un itinerario más corto, más especializado en un oficio y goza de una inserción laboral más inmediata, entre otros aspectos a destacar. Por otro lado, en los últimos años, aunque de forma muchísimo más modesta, estamos prestando mayor atención a las chicas que dejan los estudios de forma temprana. Y aquí tenemos que preguntarnos: ¿esta clara masculinización de la oferta de la FP podría estar frenando a un sector de estas chicas a continuar con su trayectoria educativa? De ser así, parecería necesario intervenir políticamente al respecto.

Los escasos estudios que se han focalizado en explorar cómo son las trayectorias y experiencias educativas de chicas que optan por itinerarios masculinizados [\[1\]](#), nos aseguran que para nada es un camino de rosas. Las chicas que optan por itinerarios formativos masculinizados tienen que hacer frente a un gran número de desafíos en contraste con los chicos que se escolarizan en sectores tradicionalmente más feminizados. Primero, en su paso por los estudios experimentan un mayor cuestionamiento de sus destrezas y tienen que hacer mayores esfuerzos para demostrar su valía que sus compañeros. Además, la evidencia nos muestra que tienen que enfrentarse a un lenguaje peyorativo y a actitudes condescendientes por parte de sus pares varones. Posteriormente, en su inserción en el mercado laboral estas dificultades no solo continúan, sino que empeoran. Las chicas en itinerarios laborales masculinizados tienen que hacer frente a una mayor dificultad para ser contratadas, más allá de la precarización generalizada de las mujeres en el mercado laboral.

Entonces, ¿cuál es la solución a todas las cuestiones planteadas hasta el momento? ¿Habría que intentar confrontar estas pautas de discriminación que experimentan las mujeres en itinerarios formativos masculinizados? ¿Tenemos que ampliar la oferta de itinerarios profesionales estereotípicamente femeninos? ¿Tenemos que ampliar la oferta de cursos menos sesgados en términos de género? Personalmente, no tengo una respuesta clara. Lo que sí tengo claro es que es fundamental que el fin no tiene que ser buscar la paridad en las estadísticas de participación de alumnado en la FP sino, más bien, transformar las instituciones educativas: revisar los contenidos que se enseñan en esta etapa educativa, repensar las estructuras organizativas y las plantillas de docentes, modificar las culturas institucionales y la forma en la que operan de forma que nos aseguremos de que chicos y chicas le vean sentido a lo que están aprendiendo, y sobre todo, se sientan a gusto en su paso por la escuela. También es fundamental incidir en las etapas educativas anteriores y aquí la orientación educativa tiene un papel clave. Hay que contribuir a ampliar los horizontes y las

expectativas educativas y laborales de las chicas para que ninguna joven se autoexcluya de ningún itinerario formativo (como pasa con la oferta STEM respondiendo a las siglas en inglés de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) por sentir que no es capaz.

Por último, hay en la actualidad una fijación académica y política con que más chicas estudien carreras universitarias STEM. ¿Por qué todo el debate sobre el sesgo de género en la educación se lo llevan las carreras universitarias STEM? ¿Por qué no nos preguntamos por qué no queremos que más chicas opten por itinerarios masculinizados en sectores menos cualificados? No soy ingenua, intuyo la respuesta. Pero para mí, lo importante es que tenemos que poner todo nuestro empeño en resignificar qué quiere decir que una profesión sea feminizada y masculinizada, que intentemos equilibrar el menor prestigio y las peores condiciones de las profesiones feminizadas, que valoremos como sociedad las profesiones que no se trasladan a un valor productivo en el mercado laboral pero que dedican su jornada a cuidar de nuestras personas más vulnerables, que les ofrezcamos de una vez por todas unas condiciones dignas como en el resto de profesiones que sí gozan de un mayor reconocimiento social.

Notas

[1] Aquí un par de ejemplos: Termes, A. (2020). *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral* Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona y Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. & y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 432-450.

Marta Curran. Profesora de Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de Grupo de Sociología de la Educación (GRISE-UCM) y del Grupo de Investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS-UAB)

Comprensión lectora, pensamiento creativo e inteligencia artificial

Lejos de entender estos tres conceptos alejados entre sí en su aplicación educativa, sus métodos de enseñanza deben ser redirigidos de modo interconectado hacia el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje.

M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara. 12/03/2024

Los recientes resultados en competencia lectora del alumnado español en PISA (Programme for International Student Assessment) vuelven a estar sobre la mesa en el debate político y educativo actual. La comprensión lectora es un indicador del éxito académico y, consecuentemente, una de las habilidades fundamentales para prosperar en la sociedad actual. Por ello, ante la alarmante caída de las puntuaciones en lectura, el Gobierno ha avanzado como medida la puesta en marcha de un plan de refuerzo que contempla la reducción de estudiantes por aula, profesorado de apoyo y formación docente. Estos resultados no han supuesto una novedad a los docentes que día tras día se esfuerzan por conducir a sus estudiantes hacia el logro académico, a partir de la organización curricular existente, con un determinado horario lectivo, una ratio establecida por grupo y por medio de los diferentes recursos disponibles en sus centros educativos. Tampoco es un descubrimiento para dichos docentes comprobar que cada vez se lee menos y, en consecuencia, cada vez se comprende menos lo que se lee.

Por otra parte, también PISA acaba de evaluar el pensamiento creativo del alumnado al final de su etapa educativa obligatoria, cuyos resultados podrán ser conocidos en breve. Esta nueva competencia evaluable en PISA 2022 pretende medir la capacidad de los estudiantes para responder a las demandas de un mundo en constante cambio, donde la innovación y la creatividad son elementos clave para la adaptación. PISA define el pensamiento creativo como la competencia para participar de forma productiva en la generación, evaluación y mejora de ideas que pueden dar lugar a soluciones originales y eficaces, avances en el conocimiento y expresiones de la imaginación. Lejos de considerar el pensamiento creativo como una capacidad de dominio general, este fue estructurado en su marco conceptual en cuatro contextos de dominio: expresión escrita, expresión visual, resolución de problemas sociales y resolución de problemas científicos.

Sin duda, esta iniciativa de evaluación merece nuestro aplauso. No obstante, nos planteamos al respecto la siguiente cuestión: ¿Estamos formando a nuestro alumnado para el desarrollo, la mejora y el logro de dicha competencia? La LOMLOE destaca entre las finalidades de la educación el desarrollo de la creatividad, por lo que se comprueba un verdadero interés por su trabajo en el ámbito educativo. Sin embargo, no existe un desarrollo curricular reglado, concreto y definido que permita el trabajo de la creatividad en los diferentes niveles educativos.

Con respecto a la tercera cuestión que nos ocupa, la inteligencia artificial empezó a ser objeto de debate fundamentalmente con la aparición de ChatGPT; debate que continúa en un punto álgido en relación con el uso ético de la gran variedad de sistemas de inteligencia artificial que hoy en día ya se encuentran a disposición de la sociedad y, en particular, del alumnado de prácticamente cualquier nivel educativo. A esto se suma el polémico contexto actual sobre el uso de las pantallas y su prohibición en los centros educativos. No obstante, si la inteligencia artificial generativa ha conseguido revolucionar en poco tiempo la manera en la que vivimos,



trabajamos y aprendemos, ¿no deberíamos entonces abordar desde el ámbito de la investigación educativa cómo introducir su colaboración al servicio de la educación?

La educación no puede quedarse atrás y desde este triple enfoque de necesidades (resultados en comprensión lectora, interés por la evaluación del pensamiento creativo y uso de la inteligencia artificial), quienes enseñamos e investigamos en educación hemos de promover urgentes medidas de actuación. Todo planteamiento de soluciones que pretenda reconducir la situación competencial del alumnado debe ser respaldada por la investigación educativa. Como docentes y especialistas en nuestro ámbito queremos y necesitamos que se nos consulte en cualquier desarrollo que involucre la mejora académica de estudiantes.

Así, fruto de nuestra investigación y en coherencia con las medidas que deberían ser abordadas, consideramos que el desarrollo de la comprensión lectora puede beneficiarse en gran medida al ser abordada desde una perspectiva que fomente la creatividad, según estudiamos en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (RIFOP), 97(36.3). Debemos otorgar la importancia que corresponde al nivel creativo que contempla el proceso lector. Además, hemos de asumir que uno de los desafíos educativos más apremiantes es cultivar la creatividad en el alumnado, como una habilidad esencial en un panorama laboral cada vez más impulsado por la innovación y la originalidad. En este sentido, si definimos el pensamiento creativo como los procesos cognitivos necesarios para llevar a cabo un trabajo creativo, la lectura requiere del pensamiento creativo de la persona en su proceso de recepción. ¿Se ha planteado este nivel creativo del proceso lector en las aulas para el desarrollo conjunto de ambas habilidades: competencia lectora y pensamiento creativo?

En el marco del pensamiento creativo de PISA, el dominio de la expresión escrita evaluado se concreta en el desarrollo de una escritura creativa, centrada en la generación de ideas de modo imaginativo por el alumnado. Por tanto, en este ámbito, la escritura no podrá desligarse de la lectura o, dicho de otro modo, se ha de dar una especial importancia a las manifestaciones creativas derivadas de la lectura, pues dichas actividades de escritura creativa ayudan a establecer una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.

Por otra parte, según los procesos de comprensión lectora establecidos para la evaluación en la etapa de Educación Secundaria por medio de PISA, como para la evaluación en Educación Primaria en el marco de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), la interpretación e integración de información implica el propio conocimiento del alumnado, lo que lleva a conexiones y nuevas ideas a partir de un texto base. Se promueve el desarrollo de pertinentes redes de significado en un revelador espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las de quien realiza la lectura. Dichas conexiones ofrecen una oportunidad para la activación de ideas y el desarrollo creativo en el dominio verbal. En definitiva, la lectura posibilitará que el alumnado se desarrolle cognitivamente, emocional y creativamente a través de procesos de comprensión. A su vez, la interacción personal del alumnado con los textos leídos promoverá el desarrollo de su creatividad verbal.

Una vez conectada la comprensión lectora con la creatividad, avanzamos en nuestra propuesta con la introducción de la inteligencia artificial en el aula y, en este sentido, apostamos por una colaboración humano-máquina para el desarrollo de la creatividad verbal del alumnado, según ya hemos comprobado en un reciente estudio publicado en la prestigiosa revista *Comunicar*, 31(71). ¿Qué tipo de herramientas pueden ser útiles para trabajar la creatividad? No interesa aquí una discusión sobre la presencia o ausencia de la tecnología en el aula, sino el uso y el provecho didáctico de la misma para adquirir competencias educativas. Así, dada la gran variedad de aplicaciones de inteligencia artificial para la escritura, es fundamental seleccionar aquellas que aportan un valor añadido y fomentar que el alumnado sea capaz de emplearlas con criterio y responsabilidad a lo largo de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, puede resultar provechoso introducir estas herramientas en el aula y enseñar al alumnado a trabajar eficazmente con la inteligencia artificial en la generación de ideas. Concretamente, la inteligencia artificial será de gran utilidad al proporcionar gran número de ideas relacionadas con un tema (lo que vinculamos con el indicador creativo de la fluidez en el campo científico), así como una notable variedad de estas (indicador creativo de la flexibilidad). A partir de las ideas generadas, el alumnado podrá trabajar en el desarrollo del producto creativo para lograr un resultado novedoso y original.

No obstante, la información proporcionada por la inteligencia artificial deberá ser revisada mediante el desarrollo del pensamiento crítico, en la fase fundamental de valoración y reflexión que implica la competencia lectora. Por otra parte, el modo en el que la inteligencia artificial escribe habrá de ser personalizado, contextualizado e integrado en el mundo humano, a través del pensamiento creativo. La creatividad no sucede en una mente aislada, sino en la interacción de la persona con un contexto sociocultural.

Finalmente, según todo lo comentado anteriormente, el desarrollo de la comprensión lectora requiere de nuevas perspectivas en conexión con las posibilidades que ofrece el interés por el pensamiento creativo en el panorama de la evaluación internacional. El trabajo de la competencia lectora y el pensamiento creativo evaluados en PISA deberán ser foco de nuestra atención. Por otra parte, escribir y generar ideas originales con la ayuda de la inteligencia artificial sugiere un replanteamiento de la escritura y su desarrollo creativo en educación. Sin duda, los cambios en la práctica educativa de los próximos años estarán determinados por los avances de la inteligencia artificial. En estas líneas hemos pretendido plantear la pertinencia de nuevas formas de aprendizaje, a partir de un enfoque interconectado de la comprensión lectora, el pensamiento creativo y la

inteligencia artificial, tres cuestiones de interés en el actual debate educativo. Por todo lo dicho, será necesario apostar por una investigación en plena colaboración con docentes, líderes educativos y alumnado, con el fin de garantizar la puesta en marcha de adecuadas políticas educativas.

M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara. Profesora Titular en la Universidad de Murcia. Secretaria General de la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL). REINDE. Red Transdisciplinaria de Investigación en Educación

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Natalia Rodríguez, ex-jugadora de baloncesto, ingeniera y emprendedora: “Hay que cambiar la percepción cultural y ofrecer más referentes femeninos en áreas STEM”

Una figura destacada en la Selección Española de Baloncesto que ganó la plata en los Juegos Olímpicos, y ha dejado su carrera deportiva para perseguir su pasión por la ingeniería. Se convierte en la primera mujer en recibir el prestigioso Premio Nacional de Innovación 2023 en la categoría de Joven Talento Innovador, reconocimiento que resalta su destacada contribución al sector tecnológico español.

Noelia García Palomares. 08-03-2024

Natalia Rodríguez, exjugadora de baloncesto española, se ha destacado como científica tras abandonar las canchas. Con una amplia experiencia como ingeniera, ha desarrollado proyectos tecnológicos con un enfoque social, destacando Saturno Labs, que le ha valido el Premio Nacional de Innovación.

Su compañía cuenta entre sus clientes con reconocidas instituciones como Adecco, Fundación ONCE, Fundación FAD (antes fundación de ayuda contra la drogadicción) y Saski Baskonia. Su enfoque se adapta específicamente a las necesidades de cada cliente, utilizando una combinación de voz, gestos táctiles y escritura. Una parte significativa de su trabajo se realiza a través de chatbots que permiten evaluar el estado físico y emocional de los usuarios, así como el rendimiento de los deportistas. Esta aproximación personalizada y tecnológica demuestra el compromiso de Saturno Labs en brindar soluciones innovadoras y efectivas para sus clientes.

En una llamada, Diana Morant le recordó a Natalia Rodríguez la importancia de sentirse orgullosa como mujer al ser una referencia en el sector tecnológico, aún dominado por perfiles masculinos. Esta realidad se refleja también en las aulas de la Universidad Politécnica de Madrid, donde Rodríguez inició sus estudios de Ingeniería de Telecomunicación por pura curiosidad. Su trayectoria incluye más de un año en una escuela de desarrollo de *software* en Pekín, China, donde continuó su formación para potenciar su creatividad. Más tarde, Margarita Álvarez (Adecco), la reclutó.

¿Cómo ha sido su transición desde ser jugadora de baloncesto de la selección española a convertirse en ingeniera de telecomunicaciones y emprendedora?

La transición de ser una jugadora de baloncesto en la selección española a convertirme en ingeniera de telecomunicaciones y emprendedora ha sido, sin duda un reto, pero también algo que ha merecido la pena. El baloncesto me enseñó disciplina, trabajo en equipo, y a tener mucha paciencia. Valores que son super importantes en el mundo emprendedor. Luego siempre he sido una persona muy curiosa, así que el comprender mejor las tecnologías, fue una de las razones que me llevó a estudiar «teleco».

¿Qué te motivó a fundar Saturno Labs?

Saturno Labs fue fundada a partir de una combinación de ser una «frikí» de la tecnología más puntera y el deseo de generar un impacto social positivo. Quería crear una empresa donde pudiéramos utilizar la tecnología más avanzada para resolver problemas reales de la sociedad. Y también quería ser un laboratorio de innovación, es decir, un grupo de investigación privado para hacer proyectos más allá.

¿Dónde está el secreto del éxito?

¡Pues ojalá tuviera la receta maestra! Pero seguro que tiene que ver con la perseverancia, el trabajo en equipo, y mantener una visión clara de tus objetivos. También es crucial contar con el apoyo de un equipo multidisciplinar. En nuestro caso, siempre intentamos aprender de los mejores de cada sector.

¿Puede la Inteligencia Artificial mejorar la vida de las personas? Antes de Saturno Labs, fundaste «Mujeres que Corren». ¿Qué aprendizajes clave obtuviste de esa experiencia?

«Mujeres que Corren» fue un proyecto precursor en muchos sentidos y me enseñó la importancia de la comunidad y el apoyo, especialmente entre mujeres. Aprendí la relevancia de atreverse (porque este proyecto surgió porque un día me animé a escribir un tweet a una persona que yo admiraba), y también aprendí muchas cosas técnicas, ya que desarrollé íntegramente yo la aplicación.



Como CEO de una empresa que busca potenciar perfiles femeninos en el sector tecnológico, ¿qué iniciativas o programas ha implementado Saturno Labs para alcanzar este objetivo?

En Saturno Labs y yo a título personal, nos esforzamos por estar cedrca del talento joven y también de favorecer que más chicas estudien STEM. Por ejemplo, vamos a desarrollar las hackatones de AWS en este año, he sido imagen del programa STEMITAS de la embajada americana o participamos activamente en eventos sobre el tema.

¿Se está haciendo lo suficiente para fomentar en las mujeres las vocaciones STEM?

Aunque se están haciendo esfuerzos para promover las vocaciones STEM entre las mujeres, aún queda mucho por hacer. Es fundamental cambiar la percepción cultural y ofrecer más modelos a seguir femeninos en estas áreas. Sí que es importante que los equipos sean diversos, porque si no, se introducirán sesgos inevitablemente en la tecnología.

¿Qué podemos aprender de los países de nuestro entorno? ¿Hay en ellos más mujeres en disciplinas STEM?

Observando a nuestros países vecinos, se nota que algunos han avanzado más en la inclusión de mujeres en disciplinas STEM, gracias a políticas educativas inclusivas y programas de mentoría. Algo que se hace de manera más troncal. Podemos aprender de sus estrategias para implementar iniciativas similares, aunque me costa que se están empezando a llevar a cabo muchas estrategias sobre ello, y yo misma acabo de participar en una con el ministerio de ciencia.

¿Alguna vez en su trayectoria ha influido de alguna manera su condición de mujer?

La verdad es que yo he tenido la suerte de que esta condición no me ha influido de ningún tipo en mi carrera. Pero es evidente que en ocasiones he vivido situaciones incómodas por el hecho de ser mujer y joven. Pensar que estas cosas ya no pasan, sería hacernos trampas al solitario.

¿Quiénes han sido tus referentes femeninos?

Pues la primera es mi madre. La mejor profesional que he conocido en mi vida. Y voy a decir dos nombres más, que tengo la suerte de tener cerquita, y me siguen inspirando porque son auténticas referentes en su ámbito: Emma Fernández y Nítida Pastor.

¿El deporte sigue formando parte de tu vida?

Claro, sigue siendo parte importantísima. Entreno 6 días por semana y práctico diferentes deportes. ¡Me encanta!

¿Machismo en las aulas? Como concienciar para evitar el bullying a niñas y adolescentes

Sabemos que el bullying tiene un objetivo: hacer daño. Usar la fuerza, el abuso de poder o la violencia para generar dolor en la otra persona de forma consciente y constante. Pero ¿Qué pasa cuando socialmente, además, tienes poca ayuda? ¿Qué pasa cuando una víctima de maltrato puede ser revictimizada simplemente por el hecho de ser una niña o una mujer?

César De La Hoz Pérez. 8-3-2024

El bullying es una acción de maltrato. De búsqueda de hacer daño. De abuso de poder. Esto hace que una posible víctima de bullying sea vea desatendida y sin herramientas para poder afrontar esta situación tan complicada. Pero si además de sufrir daño, no tiene apoyo social necesario por ser niña o mujer, nos encontramos ante una situación muy complicada de afrontar.

De hecho, no es difícil corroborar esta información si atendemos a los datos. Según el estudio, «La caja de la masculinidad» del Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación FAD Juventud:

- La percepción de que las desigualdades de género son importantes aumentó en las mujeres en el último lustro (entre 6 y 7 puntos porcentuales) hasta representar al 72,9% en 2021, pero se redujo en los hombres (entre 2 y 4 puntos) hasta llegar al 42,6%.
- Uno de cada diez hombres directamente negaba la existencia de desigualdades.
- A pesar de que una amplia mayoría de jóvenes considera que la violencia de género es un problema social muy grave, la percepción era mayor entre las mujeres (74,2%) que entre los hombres (50,4%).
- En la misma línea, resulta. alarmante comprobar los significativos acuerdos con las afirmaciones que tienden a normalizar o a invisibilizar la violencia de género en las respuestas de los hombres, como la de que es un fenómeno inevitable, aunque sea indeseable (24,4%), que es un invento ideológico inexistente (20%) o que no es algo problemático si es de baja intensidad (15,4%), porcentajes que prácticamente doblan al de las mujeres y que, además, se han duplicado en los últimos cuatro años.

Es en este sentido, es muy importante implementar políticas educativas que faciliten por un lado la detección precoz, y por otro, el tener personal especializado y cualificado en los diferentes niveles educativos para poder afrontar esta problemática que, por desgracia, se da en todos los centros con mayor o menor incidencia.

CAMBIO DE MENTALIDAD:

Cuando se pregunta a adolescentes ¿qué entienden por este tipo de violencia? según señalan desde la FAD:

- Los adolescentes se centran en el daño ejercido sobre el cuerpo y desvían la atención a la «violencia doméstica», como algo que no tiene género.
- Es dominante en sus discursos señalar al feminismo como culpable de la falta de presunción de inocencia de los hombres en las situaciones de violencia de género.
- También muestran acuerdo con que las violaciones son un problema en España, pero que se están complicando mucho los temas del consentimiento sexual y que esto pone en una situación complicada a los hombres jóvenes por el mero hecho de serlo.
- A la vez, si se les pregunta explícitamente por la violencia psicológica, lo señalan como un daño irreparable, un tema grave con el que se alinean algo más en su imaginario y está más próximo a la **violencia machista**.

Nos encontramos, entonces, con una serie de afirmaciones que ahondan en el problema, no sólo de negación de la violencia de género, sino de la victimización del rol masculino lo que aumenta los factores de riesgo de sufrir bullying por ser niña.

Los factores de riesgo son características, acontecimientos o condiciones que se relacionan con un aumento de la probabilidad de poder tener un problema de conducta, de salud, o de tipo social.

Según La alianza para la protección y prevención del riesgo social en niñas, niños y adolescentes en su estudio Indicadores para la identificación del riesgo psicosocial de estudiantes, una mirada a la niñez en riesgo psicosocial (2012), «el riesgo psicosocial se define como: el conjunto de circunstancias, hechos y factores personales, familiares o sociales, relacionados con una problemática determinada, que aumentan la probabilidad de que un sujeto inicie o se mantenga en situaciones críticas que afectan a su desarrollo integral, o que sea víctima o autor de la violencia u otras situaciones mencionadas».

EL AFECTO NEGATIVO:

El afecto negativo, ser proclive a tener o experimentar emociones negativas y pobre percepción de uno mismo, es un factor de riesgo. Como señalan Alicia Puente Marque y otros (2016): «el afecto negativo puede servir como desencadenante de una agresión. A mayor culpa y vergüenza más riesgo de violencia. La vergüenza genera malestar, confusión en la víctima e impide la acción, y la culpa cumple una función reparadora sobre las conductas negativas del agresor y mantiene a la mujer en la situación de maltrato (Etxebarria, Ortiz, Conejero y Pascual, 2009; Sheikh y Janoff-Bulman, 2010). Por otra parte, el miedo se asocia a la huida y aleja a las mujeres de la situación de violencia, sin embargo, en situaciones de violencia crónica hace que la mujer se mantenga en la relación y favorece el ejercicio de nuevas conductas violentas (Echeburúa et al., 2002; Folkman, 2010; Moral et al., 2011; Stith et al., 2004)».

En el estudio sobre bullying y acoso escolar que realizaron la Universidad Complutense de Madrid y la fundación Cola Cao el año pasado, también encontramos datos significativos que relacionan el sexo y la orientación sexual con el bullying. En este sentido el estudio señala lo siguiente:

- Contrariar estereotipos sexistas es asociado a la victimización por un 54,4% de chicos y un 40,2% de chicas entre quienes la han presenciado o ejercido, que la atribuyen, respectivamente, a ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría de los chicos o de las chicas.
- En relación con lo cual cabe considerar que el 31,4% atribuya la victimización a la orientación sexual. El hecho de que estos tres porcentajes sean muy superiores al preguntar a quienes han presenciado o ejercido acoso que a quienes lo han sufrido, puede estar relacionado fundamentalmente con la visibilidad que estas características de la víctima han tenido en la agresión o con su gravedad.

Además, según dicho estudio, los porcentajes de chicas que reconocen haber sufrido estas situaciones (2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses) son más elevados que los de chicos en agresiones de tipo relacional y sobre el aspecto físico:

- Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen: 9,6% de chicas y 6,8% de chicos.
- Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo: 8,1% de chicas y 5,7% de chicos.
- Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal: 7,5% de chicas y 6,3% de chicos.

RECONOCIMIENTO, EMPODERAMIENTO Y RESPONSABILIDAD:

Son tres conceptos fundamentales para educar en la igualdad: empoderar a las víctimas de maltrato y reconocerlas para transformar pensamientos e ideas irracionales, cómo que los hombres estamos victimizados debido al feminismo. Y hay que hacerlo, tanto en la escuela como en casa, para fortalecer factores protectores que se solapan claramente con acciones dirigidas a promocionar un ambiente saludable de igualdad de derechos.



The Center for Study of Social Policy's señala cinco factores de protección como fundamento de la guía Strengthening Families (2011):

- Resiliencia.
- Conexiones sociales.
- Apoyo concreto en situaciones de necesidad.
- Conocimiento sobre la crianza y el desarrollo de los niños.
- Competencia social y emocional.

En general, estos factores de protección tienen que ver con características de relacionados con estrategias de afrontamiento pro activas, como pueden ser la autoestima, resiliencia, pensamiento positivo, habilidades sociales y de resolución de problemas y habilidades de manejo del estrés. Pero hay algo fundamental: si no generamos el contexto adecuado estamos responsabilizando a la víctima de ser maltratada por el hecho de ser mujer, y fomentando un proceso de revictimización por sus propias características.

El camino es trabajar en la escuela esta percepción irracional de la realidad para cambiarla, educar en la igualdad y evitar patrones de comportamiento violento hacia niñas y adolescentes por el mero hecho de serlo. Y, además, tenemos que generar contexto de igualdad en todas las etapas educativas donde no haya violencia o discriminación por cuestión de género.

Nuno Crato: Presidente de iniciativa educación catedrático de matemáticas y estadística de la Universidad de Lisboa. Exministro de Educación de Portugal

La agenda de nuestro invitado, estrechamente relacionada con la Educación, es compleja y, sobre todo, diversa. En esta ocasión, aprovechamos su visita a Madrid para entrevistarnos con él y profundizar en temas educativos, de los que es un referente, y conocer también más sobre la labor que llevó a cabo junto a su equipo durante su época como ministro de Educación de Portugal (2011-2015). Un período en el que este país vecino redujo las tasas de abandono escolar del 23-27% al 13,7%, y las tasas de retención mejoraron, cayendo a niveles históricamente bajos. Además, las evaluaciones internacionales de TIMSS y PISA en 2015 mostraron una mejora muy significativa, con Portugal alcanzando los mejores valores de su historia.

Marta Montserrat. Directora del Colegio Safa Trilema

Siempre nos gusta iniciar las entrevistas conociendo la trayectoria vital de nuestro entrevistado. Por eso queremos conocer más sobre usted. ¿Quién es Nuno Crato?

Empecé estudiando Física y Matemáticas, después me dirigí hacia la Economía. Los años en los que profundicé en la Física, aunque fueron pocos, me marcaron. Siempre he ahondado en el ámbito de las ciencias puras. Estudié en la Universidad de Lisboa y al término de mis estudios trabajé en el Instituto Superior de Economía y en la Universidad de las Azores. Pero, pronto, entendí que lo que más me gustaba era la investigación universitaria y viajé a los Estados Unidos para cursar un doctorado. Una vez finalizado permanecí allí durante bastantes años. Trabajé en el Stevens Institute of Technology y en el New Jersey Institute of Technology, antes de regresar a Portugal, en el año 2000, para incorporarme a la Universidad de Lisboa.

Cuando regresé a Lisboa empecé a escribir de manera más asidua en periódicos, algo que ya venía haciendo desde hacía algún tiempo atrás, dado mi interés por la comunicación científica. Escribía una o dos crónicas por semana donde contaba historias sobre ciencia, matemáticas, astronomía o física que me parecían interesantes para los lectores.

Después, la educación...

Durante mi época en los Estados Unidos había comenzado un debate sobre los problemas de lectura y de pedagogía en general, una controversia que data ya de los años 60 donde ya se discutía sobre el empleo del llamado método global frente a la utilización del método fonético en la lectoescritura. Personalmente, pensaba que el uso del primero era una equivocación, algo que posteriormente se comprobó: el método global fue un fracaso.

Seguidamente, empecé a profundizar en ese tema conversando con personas dedicadas al mundo de la educación y percibí que era un debate muy profundo. Así que indagué y me relacioné con personas del ámbito educativo en Europa y Estados Unidos, lo que aumentó mi interés por esos problemas.

En realidad, mi interés por la pedagogía empezó durante mi adolescencia, cuando tenía alrededor de trece años, porque mi padre era licenciado en matemáticas y, cuando quiso ser profesor, uno de los requisitos era que cursara cuatro asignaturas relacionadas con Pedagogía. De esta manera, empecé a interesarme en la lectura de los libros que él estudiaba y recuerdo que me llamaba la atención que hubiera una discusión por los métodos de cómo enseñar.

Los problemas de educación son muy complejos y al mismo tiempo simples.

Está usted considerado uno de los grandes artífices de la mejora de la educación de Portugal, consiguiendo que, pese a la crisis económica, los resultados mejoraran de forma constante y significativa. ¿Cuándo empieza a gestarse este cambio de paradigma?

Cuando regresé a Portugal, tras mi estancia en Estados Unidos, tuve la impresión en un primer instante de que la educación estaba peor que cuando me fui. Todavía hoy no se contesta a esta pregunta porque las evaluaciones sistemáticas comparables, fiables, empezaron con PISA; los exámenes en Portugal varían, también las asignaturas, y es difícil de comparar lo que sucedía cuando yo estudiaba con la escuela de después. Pero, mi primera impresión era que la educación no estaba bien.

Entonces inicié un recorrido por diferentes escuelas. Al mismo tiempo, me eligieron presidente de la Sociedad Portuguesa de Matemáticas, una sociedad científica y de intervención pedagógica que, entre sus funciones, explica puntos de vista sobre la educación y anualmente analiza los exámenes y los valora, para posteriormente dar una opinión al Gobierno. Coincidiendo con esta época, empecé a escribir más sobre Educación, no solo artículos sino también algunos libros, y poco a poco me convertí en una persona conocida en este ámbito. De esta manera, comencé a entender más sobre las matemáticas y su aprendizaje; y, sobre todo, a conocer cómo hacer para que los niños adquiriesen el interés por esta materia. Me di cuenta de que, al igual que sucede con la lectura, es importante adquirir unos conocimientos mínimos, y que su aprendizaje solo se alcanza desde la disposición personal por querer incorporar esas enseñanzas. La idea de que todo deriva del gusto es una idea equivocada porque, aunque es verdad que para el aprendizaje de una materia es bueno que te guste para lograr su conocimiento, no es menos cierto que es imprescindible su estudio para alcanzar el gusto por esa disciplina. De hecho, las investigaciones más modernas destacan el movimiento del conocimiento hasta el gusto, y no el contrario.

En este camino por adentrarme más y más en estos temas, un día recibí una llamada del primer ministro Pedro Passos Coelho ofreciéndome integrarme en su gobierno como ministro de Educación y Ciencia de Portugal. Lo valoré y acepté por dos razones: primero, porque cuando una persona tiene ideas y está convencida de que puede hacer aportaciones buenas, es su obligación hacer lo posible para ponerlo en práctica y; en segundo lugar, si no daba ese paso, dada mi exposición sobre temas educativos, la gente no entendería que habiendo tenido esa oportunidad no la hubiera aceptado.

Fui ministro durante cuatro años. En el inicio de mi cargo como ministro, Portugal ya estaba mejorando en PISA y también en las evaluaciones nacionales, pero creo que durante mi mandato ayudé a mejorar aún más.

¿Cuáles fueron las principales directrices que se implementaron en el sistema educativo? Usted ha comentado que una de las líneas que favoreció el período de reformas fue «centrarse en lo esencial»

Diseñamos un currículum muy bien definido dando prioridad a las asignaturas principales. Analizamos los programas sin cambiar mucho, centrándonos en lo que definimos como *metas curriculares*, que facilitan una clarificación de los contenidos fundamentales de los Programas y permiten mayor claridad en los desempeños deseados, lo que favorece que los maestros consulten cuál es el objetivo que debían alcanzar.

Seguidamente, nos centramos en la evaluación a todos los niveles y al final de ciclo incorporamos una prueba estandarizada nacional. ¿Por qué? Porque si tienes una prueba estandarizada al final del ciclo los alumnos, los padres y los maestros entienden mejor cuáles son los objetivos o metas que se quieren lograr y trabajan para ello.

Posteriormente, reforzamos la autoridad de los docentes, porque la prueba estandarizada diseñada por el Ministerio da a los maestros más autoridad frente a aquellos niños o padres que, con una formación menos avanzada, suelen comentar: ¿para qué saber todo eso? Además, si se realizan pruebas, sabes mejor cuáles son las metas a alcanzar y, como profesor, conoces el nivel en el que te encuentras. Si tienes una referencia nacional lo haces mejor. Es decir, la evaluación sumativa estandarizada nacional ayuda a la evaluación formativa y a la sumativa hecha en clase.

Pero solo lo anterior no es suficiente porque hay alumnos que tienen más dificultades que otros por cuestiones socioeconómicas, de desarrollo propio de la edad, o solo porque estuvieron enfermos, por ejemplo. En estos casos, los niños necesitan de un apoyo especial. Hay un dilema que se repite en la educación cuando se dice: «si soy muy exigente, los más desfavorecidos sufren. No puede ser». Pero también se dice: «si no elevamos la exigencia, todos sufren». Ambas premisas pueden ser verdad, pero hay una respuesta y es que apoyos especiales deben reforzar a los niños con más dificultades.

Entonces entra en juego la autonomía de la escuela para gestionar los recursos con los que, por ejemplo, apoyar ese tipo de refuerzos... ¿Es así?

Así es. Para dar mayor autonomía a las escuelas organizamos un sistema de recursos personales adicionales para los colegios que probasen que lo estábamos organizando adecuadamente para mejorar los resultados. Después establecimos un sistema de evaluación de la escuela sobre esos resultados.

Portugal es un sistema muy centralizado, en el que los maestros son empleados por el Ministerio. Me gustaría que ese proceso fuera diferente. Pero es así. El Ministerio puede decir qué número mínimo de profesores necesitan las escuelas incluyendo la posibilidad de ampliarlo. Es un sistema flexible. Si la escuela presenta un plan que es efectivo, entonces se puede ampliar el personal ofrecido primeramente por el Ministerio. Este



sistema de autonomía con evaluación, con responsabilidad, correspondería al cuarto punto de política educativa que introdujimos en las escuelas.

Existe una discusión muy interesante desde el punto de vista social porque hay quien piensa que los recursos deben facilitarse a aquéllos que no progresan, pero creo que ésta es una idea totalmente errónea, porque los recursos no son gratis, detrás estamos todos los que estamos pagando. Los recursos deben darse a quienes los utilicen bien, a aquellos colegios que logran un valor añadido, y que consiguen el progreso de la escuela comparado con el curso anterior.

Establecemos un sistema complejo de puntuación en el que se tiene en cuenta las notas que han puesto los maestros y las puntuaciones de evaluaciones externas; y después entre las notas que los maestros dan y las notas de las pruebas estandarizadas porque si no se hiciera así existe la posibilidad de que haya una tendencia inflacionista de los resultados. Además, se penaliza a aquellos colegios que poseen una alta tasa de repetición.

¿Y cuál sería el último punto que pusieron en práctica?

La Formación Profesional. Ampliamos la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, pero antes de eso es necesario ofrecer una salida a muchos jóvenes que no quieren seguir estudios universitarios. De esta manera implantamos un programa que permitía a los jóvenes que lo desearan salir con una doble certificación, la profesional y la de la escuela de escolaridad obligatoria.

¿Qué ventajas encuentra en la ampliación de la escolaridad hasta los 18 años?

¡Que los jóvenes están mejor preparados! Por eso es necesario dar más peso a la Formación Profesional. He aprendido dos cosas con la experiencia de la Formación Profesional: una de ellas, es que no puedes cursar una formación profesional buena si no implicas a las empresas. Esta coordinación puede ser a través de un sistema Dual o más flexible, pero tienes que involucrarlas. La otra es que no puedes pagar a las empresas, si se les paga, les estás dando un incentivo desacertado. Lo que hay que conseguir es que las empresas paguen por incluir ese talento en sus organigramas. Al principio, nos tacharon de locos, pero el tiempo nos dio la razón. ¿Cuál es la lógica? Voy a explicarlo con un caso práctico. La empresa nacional de electricidad se puso en contacto con el Ministerio para consultarnos que necesitarían 5.000 técnicos en redes en 8 o 10 años y que, si no conseguían cubrir esos puestos, tendrían que buscarlos fuera de Portugal. Así que desde el Ministerio propusimos colaborar. De qué manera. La empresa nos dijo qué necesitaban y que disponían de ingenieros para dar formación; a cambio, nosotros, a través de las escuelas públicas, contactamos con jóvenes que tendrían que formarse en esa materia. De manera conjunta diseñamos el programa, la parte práctica la enseñaba la compañía en sus instalaciones y la teoría la impartían los maestros de las escuelas. Así, la compañía estaba pagando con sus instalaciones, con sus recursos humanos, con su tiempo.

No tuvimos ningún problema cuando decidimos incrementar la escolaridad obligatoria a los 18 años.

Además de estas medidas, pusieron el aprendizaje del inglés en el centro del currículum

El inglés, antes de incluirlo en el currículum como una materia obligatoria, era el idioma escogido mayoritariamente por el alumnado porque era obligatorio cursar una segunda lengua, aunque no fuera el inglés, durante tres años.

Nosotros planteamos la obligatoriedad de estudiar inglés durante siete años. Se empieza en 3º de Primaria, cuando ya tienen la lectoescritura desarrollada en su lengua. Así que les estábamos dando una herramienta que es muy poderosa.

A los profesores les formamos en esta materia con un sistema variable. A los docentes que enseñaban inglés en Secundaria les dimos formación durante algunos meses con acompañamiento de otros maestros para que pudieran enseñar el idioma en Primaria.

¿La decisión de empezar a aprender inglés en 3º y no antes tiene que ver con el desarrollo lectoescritor del alumnado?

Fundamentalmente, con los recursos que se tienen. Es difícil hacer las dos lenguas al mismo tiempo salvo que tengan los recursos culturales en casa que les ayuden a reforzar los aprendizajes de los idiomas en el aula. Hacer las dos cosas en un colegio bilingüe requiere de una inversión muy elevada, por parte de las escuelas y de los alumnos, algo que en ocasiones resulta complicado.

Asimismo, ustedes reforzaron las horas de matemáticas en Educación Básica. ¿Cuáles fueron los principales objetivos de incrementar esta materia?

Para nosotros una de las cosas esenciales del currículum fue la concentración de esfuerzos iniciales en las disciplinas fundamentales: la lectoescritura y las matemáticas. ¿Cómo lo hicimos? Poniendo más atención en ambas, aumentando sus horas en el aula a través de un programa más desarrollado y específico y ofreciendo más formación a los maestros.

En educación no hay fórmulas mágicas. A lo largo de los años hemos presenciado multitud de cambios educativos con la esperanza de que cada uno de ellos fuera la solución final. En estos momentos, se habla de la inteligencia artificial, las computadoras, las tecnologías audiovisuales, pero las propuestas revolucionarias

son únicamente formas de evitar lo esencial. Todo es más sencillo. Hay que incorporar asignaturas esenciales, enseñanzas explícitas, acompañadas.

En la época en la que escribía artículos -muchos de ellos dedicados a las matemáticas- recibía cartas de personas que me preguntaban cómo podían entusiasmar a sus hijos con las matemáticas. Mi respuesta era siempre la misma: ¡enseñarles matemáticas! No hay un gusto artificial por las matemáticas que puedas dar a tu hijo. Tienes que ayudarlo a entender las matemáticas. Y los docentes tienen que tener una formación adecuada en esta materia. La formación docente es un problema esencial. En la mayoría de los países europeos, pero también en muchos otros, no funciona bien por dos razones: una, por la falta de conocimiento, en ocasiones, sobre las materias que ofrecen. El buen dominio de las materias que se enseñan es fundamental. Segunda razón, el profesor debe tener alguna formación pedagógica, pero la formación pedagógica que se ofrece en la mayoría de nuestros países no es moderna, está anticuada.

Este número de Cuadernos de Pedagogía está dedicado al aprendizaje durante toda la vida. ¿Cómo ayudar, desde los sistemas educativos, a que los niños y niñas sean conscientes de que el aprendizaje permanente es un requisito esencial en esta sociedad actual?

Hay dos cosas importantes: primero, darles conocimientos de base. Una persona no puede cambiar su vida si no domina muy bien algunos conocimientos y algunas destrezas básicas como la comunicación verbal y escrita, la lectura, etcétera. Porque cuanto más conoces más te adaptas a un conocimiento nuevo. Para esto, las dos cosas iniciales más importantes son la lectura y las matemáticas.

Después, cuanto más general sea tu cultura, mejor. Cuanto más sepas de física, de matemáticas, de ciencia, de sociología, de historia, de geografía, mejor te adaptarás a las cosas nuevas. «Cuanto más sabes más puedes conocer» es uno de los principios fundamentales de la psicología cognitiva moderna. Y cuanto más sabes mejor adquieres los nuevos aprendizajes.

Hay una segunda parte, que es decir a los niños que van a tener que estudiar toda la vida. Capacitarlos, darles ejemplos variados para que puedan encuadrar esas enseñanzas en la vida diaria y que sepan que los conceptos tienen varias aplicaciones. Eso es fundamental para que se preparen para aprender más y tener sentido crítico. Actualmente, se hace hincapié en que debemos enseñar a los niños a tener sentido crítico, pero tú no puedes desarrollarlo si no sabes nada. Es necesario saber unos contenidos para poder trasladarlos a la práctica.

¿Qué opinión tiene sobre el uso de dispositivos en los colegios?

En Portugal, los niños pueden entrar con el móvil en el aula. Esto es un problema social grave. Soy partidario del móvil en el aula solo en momentos puntuales en donde el maestro considere necesario su uso.

La revista Cuadernos de Pedagogía la leen maestros y maestras en España y América Latina. Me gustaría que les enviara un mensaje

Que no se olviden de seguir transmitiendo conocimiento a los jóvenes.

Así es cómo las matemáticas desplazan a las niñas de mejores oportunidades laborales

Un estudio de EsadeEcPol analiza cómo la falta de interés de las niñas por las matemáticas desde la educación primaria influye en la brecha laboral y salarial de género, señalando la necesidad de abordar este problema desde temprana edad para promover la igualdad de oportunidades en el futuro profesional.

Noelia García Palomares. 12-03-2024

El estudio «Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral», difundido por el Centro de Políticas Económicas de Esade, revela una brecha de género significativa en el campo de STEM (acrónimo en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Según el estudio, solo un 5,5 % de las mujeres están empleadas en carreras STEM, en comparación con un 13 % de los hombres. Esta disparidad de género se observa desde las etapas tempranas de la educación primaria y persiste en la trayectoria laboral.

El enfoque del estudio se centra en los ámbitos con mayor incidencia de las matemáticas, donde las brechas de género son más pronunciadas. Esto sugiere que las disparidades de género en STEM no solo son evidentes en términos de cantidad de empleo, sino también en la influencia de las matemáticas en la participación femenina en estos campos.

Los autores del estudio, Lucía Cobreros, Jorge Galindo y Teresa Raigada, señalan que desde la etapa de Primaria se observan discrepancias en los resultados de matemáticas entre géneros. Esto se manifiesta en una menor confianza en sí mismas, una mayor ansiedad hacia las matemáticas y un impacto emocional más pronunciado en las niñas, lo que conduce a resultados académicos inferiores en este campo.

De hecho, el estudio que se basa en informes como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) destaca que las niñas tienen un 9% menos de probabilidades de expresar sentimientos positivos hacia las matemáticas, lo



que influye en su percepción de ser buenas en esta materia y en su capacidad de aprendizaje rápido en comparación con los niños.

Jorge Galindo, director adjunto EsadeEcPol, considera que «las brechas de autopercepción emergen y crecen a lo largo de la etapa educativa». Diversos estudios longitudinales observan que no hay diferencias significativas antes de que los niños comiencen la escuela, pero luego se vuelven significativas, aumentando a lo largo de los años escolares. «Esto indica que hay factores de contexto y de socialización que podrían marcar este tipo de evolución, al no ser constante desde un inicio». La evidencia también apunta a un mecanismo de transmisión intergeneracional del rendimiento y la ansiedad en matemáticas. «Cuando los padres muestran mayor preocupación por las matemáticas, sus hijos aprenderían menos y tendrán más ansiedad por la materia, pero solo cuando los progenitores brindan ayuda frecuente con las tareas».

Manos Antoninis, director del *Informe de Seguimiento de la Educación Mundial*, un estudio anual independiente publicado por la UNESCO en el que se analizan los avances en la consecución de las metas relacionadas con la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pone de relieve la importancia de abordar la confianza y la ansiedad de las niñas en las materias STEM desde una edad temprana. La disparidad entre géneros puede atribuirse a diversos factores, «como los estereotipos sociales, los prejuicios de los profesores y la falta de modelos de conducta. Para abordar este problema, es crucial llevar a cabo intervenciones educativas que fomenten la confianza y las actitudes positivas hacia STEM entre las chicas».

Igualmente, Antoninis señala que «los prejuicios de los profesores y las expectativas de la sociedad pueden influir en las creencias de las niñas sobre sus capacidades en matemáticas». Para combatir estos factores, es esencial cuestionar los estereotipos, proporcionar una educación integradora y ofrecer oportunidades de tutoría que capaciten a las niñas para sobresalir en matemáticas y otros campos STEM. «Si damos prioridad a políticas y programas educativos que tengan en cuenta las cuestiones de género, podemos animar a las niñas a seguir carreras STEM y contribuir a una mano de obra más diversa e innovadora», añade.

Menos entusiasmo por las matemáticas

Además, se observa también que las niñas muestran menos entusiasmo por las matemáticas. Tienen un 15% menos de probabilidades de considerar las matemáticas como su materia favorita, y una probabilidad un 8,7% y un 7,9% menor de que les gusten o disfruten aprendiendo esta materia, respectivamente, en comparación con los niños.

Los hallazgos adicionales del estudio revelan que las niñas tienen una probabilidad estimada un 13% mayor de estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación «me preocupa sacar una nota baja» y una probabilidad un 14,1% mayor de preocuparse por la dificultad en comparación con los niños. Además, en términos de nerviosismo al enfrentarse a deberes o problemas de matemáticas, las chicas tienen una probabilidad estimada un 15,6% mayor en el primer caso y un 21,3% mayor en el segundo en comparación con los niños.

En algunos estudios que carecen aún de un consenso científico, se ha sugerido que en las primeras etapas de la vida, los niños y las niñas podrían tener habilidades espaciales diferentes. No obstante, es importante destacar que estas diferencias no son absolutas. Las habilidades espaciales son flexibles y pueden ser mejoradas con práctica y experiencia. Por lo tanto, es fundamental evitar generalizaciones y fomentar un ambiente inclusivo que promueva el desarrollo de todas las habilidades en niños y niñas, independientemente de su género.

Un par de estudios publicados en el *European Journal of Psychology Education* examinaron las diferencias de género en la experiencia emocional de los niños y las niñas respecto a las matemáticas, su desempeño en esta materia y la relación entre estas variables. Se observaron diferencias de género únicamente en la ansiedad ante los exámenes, siendo menor en los niños que en las niñas. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la experiencia emocional de las matemáticas y el rendimiento en la asignatura.

Eva Díaz, cofundadora de STEM Women Congress, considera que «los prejuicios implícitos, dentro y fuera del aula, que rodean a aquellos que no destacan en el aprendizaje de las matemáticas, puede hacerles creer que no tienen esa habilidad».

Igualmente, en esta línea, Carles Perea, psicopedagogo y profesor de la Universidad Carlemany, asegura que los principales factores que contribuyen a la diferencia en la autopercepción y ansiedad matemática entre niñas y niños desde una edad temprana «son sociales, culturales y contextuales. El contexto, aún estereotipado, incide directamente en la autopercepción y ansiedad de las niñas puesto que, asociado a una falta de trabajo del sentido crítico en el consumo de información digital y educación informal, impacta directamente en sus creencias y en las propias percepciones». Entre ellas, las relacionadas con las matemáticas, y los trabajos aún clasificados por sexos en la mente de las personas. Todo ello, y volviendo al tema de las matemáticas, «hace que las niñas desarrollen sentimientos de desafección por una falta de motivación e ideas auto infundadas de no ser lo suficientemente buenas con lo que socialmente el contexto les inculca».

La percepción positiva de la propia capacidad en matemáticas, así como el interés y afecto hacia esta materia, están asociados de manera positiva con los resultados académicos, destaca el informe de Esade. Sin

embargo, la ansiedad relacionada con las matemáticas tiende a disminuir la calificación promedio, aunque esta relación ha disminuido considerablemente en la última década.

Y es que se prevé que la demanda de las profesiones en estos ámbitos se dispare en los próximos años y, a día de hoy, nos enfrentamos a una importante sequía de vocaciones científicas. «No tenemos ingenieros, las aulas de las Escuelas de Ingeniería no se llenan. Es una situación curiosa, más aún si tenemos en cuenta de que se trata de un colectivo en el que, prácticamente, no existe el desempleo», sostiene Ana Jáuregui, vicepresidenta del Consejo General de Colegios de Graduados e Ingenieros Técnicos Industriales de España, COGITI.

Según la Fundación Telefónica, el 65% de los niños que cursan Primaria se proyecta que desempeñarán trabajos que aún no existen. Este pronóstico plantea un desafío significativo en la formación de estos jóvenes, no solo en términos de contenidos educativos, sino también en el manejo adecuado de las nuevas tecnologías.

Las mujeres representan solo el 29,2 % de la fuerza laboral STEM en 146 países evaluados, en comparación con casi el 50% de las ocupaciones no STEM, según el *Informe Global sobre la Brecha de Género (2023)*.

Es tal la brecha que personas como Inés Vázquez Ríos, cofundadora & CEO de Adalab (la primera escuela de España especializada en formación tecnológica para mujeres decidió poner su granito de arena a este asunto. «La brecha de género que aún a día de hoy existe en las carreras y profesiones STEM me parece muy preocupante, tanto que hace años decidí crear una escuela para combatirla».

Destaca que para las mujeres supone «no formar parte de los campos que están impulsando la revolución digital y muchos de los empleos del presente y el futuro». Para las empresas está suponiendo no acceder al talento del 50% de la población para potenciar su crecimiento con perfiles de estas áreas. «Para que las empresas puedan atraer más talento femenino es necesario revisar sus políticas de reclutamiento para eliminar posibles sesgos; desarrollar programas específicos para la incorporación y acompañamiento de perfiles femeninos junior de áreas STEM (formadas tanto en ámbitos reglados como no reglados como puede ser nuestra escuela); así como estrategias de retención del talento femenino como el fomento de la flexibilidad, la conciliación y los planes de carrera», añade.

Bachillerato, FP y universidad

En Bachillerato, las mujeres están menos presentes en las ramas científico-técnicas, a pesar de que tienen un índice de éxito en la finalización de los estudios superior al de los hombres. En las pruebas de acceso a la universidad, las mujeres eligen con menos frecuencia materias como Física o Dibujo Técnico, a pesar de obtener notas similares o ligeramente superiores en el acceso a carreras que las requieren.

En los grados universitarios STEM, la proporción de mujeres matriculadas rara vez supera el 50%, siendo especialmente baja en disciplinas como Matemáticas (36%), Física (27%), Telecomunicaciones (23%) e Informática (13%).

En este sentido, la Fundación CYD ha publicado un estudio titulado «*Mujer y universidad: ¿Qué factores influyen en la elección de sus estudios?*», basado en una encuesta dirigida a 800 mujeres graduadas universitarias o estudiantes actuales. Según los resultados, la mayoría de las encuestadas perciben una falta de representación de las mujeres en las profesiones científicas y técnicas, aunque reconocen avances significativos en los últimos años para mejorar esta situación. Beatriz Hernández, rectora de la Universidad Politécnica de Cartagena, enfatiza la necesidad de orientar más vocaciones hacia las disciplinas STEM desde etapas educativas tempranas. Propone reforzar la enseñanza de las matemáticas en las etapas iniciales, ya que son fundamentales para el pensamiento lógico. Asimismo, sugiere reintroducir prácticas de ciencia y tecnología en niveles educativos preuniversitarios para resaltar las capacidades de la ingeniería en la mejora de la sociedad, especialmente destacando su faceta social, que puede resultar relevante para las mujeres.

En la Formación Profesional, la brecha de género es aún más marcada. Apenas el 7% de las mujeres se gradúan en ámbitos STEM, en comparación con el 52% de los hombres. En la mayoría de los grados STEM, tanto en niveles medios como superiores, la proporción de hombres respecto a mujeres es de aproximadamente 9 a 1.

En esta línea, el estudio realizado por CaixaBank Dualiza y Orkestra — Instituto Vasco de Competitividad revela que la brecha de género en profesiones tecnológicas de Formación Profesional persiste. En los trabajos vinculados a STEM, las mujeres experimentan una menor inserción laboral, reciben salarios más bajos que sus contrapartes masculinas y enfrentan condiciones laborales desfavorables.

El estudio revela que de las 11 familias profesionales clasificadas como STEM, solo cuatro no presentan una dominancia masculina: Industrias alimentarias, Química, Imagen y sonido, y Edificación y obra civil, donde al menos el 30% de los estudiantes son mujeres. A nivel global, solo un 12,3% de los titulados en familias STEM son mujeres, a pesar de que estas profesiones suelen ofrecer una mejor inserción laboral que las no STEM. Además, aunque ha habido una ligera mejora en el porcentaje de mujeres que obtienen títulos en estos campos STEM, esta mejora se ha dado principalmente por una reducción en el número de hombres que obtienen titulaciones, en lugar de un aumento significativo en el número de mujeres.

Jáuregui afirma que «a la educación de nuestro país le hace falta una actualización. Introducir nuevas materias, actualizar las existentes y apostar de lleno por la práctica. Hacen falta profesores de robótica, pero también



hacen falta profesores de IA o de machine learning. He aquí de nuevo la falta de profesionales de las que hablaba anteriormente».

Por su parte, Díaz declara que para evitar los estereotipos «debemos centrarnos aumentar la autoconfianza de las niñas en el aula, en casa, en los entornos sociales. Que no tengan miedo a destacar, a preguntar... debemos eliminar las críticas al estilo de comunicación y eliminar las suposiciones sobre sus capacidades sólo por una cuestión de género». Además, añade que la clave es «trabajar unidos y creer que es un problema global», que afecta a nuestra sociedad y a su competitividad, y por ello «debemos implicar a hombres y mujeres» y a todos los agentes del ecosistema: familias, sistema educativo, empresas y administración.

«En la historia de la ciencia tenemos muchos ejemplos de desigualdad, como la imposibilidad de publicar en revistas científicas en el siglo XIX, o el hecho de que la titulación en matemáticas solo se otorgara a los hombres, a pesar de que hubiera mujeres, como Joan Clarke, que la hubieran superado con éxito», señala Alicia Palacios Ortega, directora del Máster Universitario en Didáctica de la Física y la Química en Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). La sociedad ha evolucionado mucho en los últimos años en temas de igualdad de oportunidades y, aunque «aún queda mucho por hacer, las mujeres cada vez se encuentran menos trabas en el camino cuando deciden ser científicas». Aun así, algunos factores contra los que luchar son los estereotipos de género, la conciliación familiar o los prejuicios y barreras que de manera inconsciente nos impone la sociedad.

Desde Esade creen que para combatir la brecha y las diferencias es necesario enfrentar problemas estructurales en nuestro sistema educativo, como la rigidez curricular y la falta de herramientas pedagógicas adecuadas, puesto que beneficiaría a todos los estudiantes que parten con desventaja en matemáticas, impactando por tanto muy significativamente en la participación de las chicas en STEM. Además, «proponemos dotar a los docentes de herramientas necesarias para impartir una educación en STEM más inclusiva, individualizada y dinámica, centrada en la resolución colaborativa de problemas científico-matemáticos, con el fin de minimizar los sesgos de género», sostiene Galindo.

A nivel global, cabe destacar un logro significativo en el ámbito de la educación superior, donde las brechas de género en las tasas de abandono escolar se han reducido drásticamente en el año 2020, según datos de la UNESCO. Ahora, por cada 100 hombres inscritos, hay 114 mujeres en la educación superior en todo el mundo. Esta igualdad en la matriculación es un avance importante hacia la equidad de género en la educación. Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten áreas de exclusión en la educación, especialmente en regiones como África y países como Afganistán.