

## **TEXTOS Y AUDIOS**

### **ESPAÑOL**

Semestre 3

2018-2019

## TEXTO 1

### *Los ‘neuromitos’ que llevan a educar sin base científica*

**Las malas interpretaciones cuajan con fuerza en el ámbito educativo, creando falsas creencias que generan una amplia oferta comercial**

CATHERINE L’ECUYER 4 JUL 2017 - 09:19 CEST

En los últimos años se han multiplicado los métodos educativos y las aplicaciones y los dispositivos llamados inteligentes que pretenden potenciar la inteligencia de nuestros hijos. Lo que no sabe la gran mayoría de la población es que esos argumentos de venta, que han sido motivo de la proliferación en el mercado de cientos y miles de métodos educativos y de productos tecnológicos que se usan tanto en las aulas como en los hogares, carecen de fundamento educativo-científico.

La palabra *neuromito* se refiere a malas interpretaciones de la neurociencia, trasladadas al ámbito educativo. Esas malas interpretaciones se dan por supuesto en la literatura popular (noticias, algunos folletos de la industria de la educación, libros de autoayuda, blogs en Internet, libros y en conferencias sobre educación con ponentes que son iniciados en neurociencia, etc.), y acaban cuajando con fuerza en el ámbito educativo, creando falsas premisas sobre las que se van construyendo métodos educativos que no tienen ninguna base científica y generando una oferta comercial cada vez más amplia para esos productos.

Uno de los *neuromito* más difundidos es que “**el niño tiene una inteligencia ilimitada**”, o que “**solo usa el 10 % de su cerebro**”. Hoy sabemos que es falso que el ser humano no use una gran parte de su cerebro. El profesor de neurociencia cognitiva Barry Gordon, investigador del Johns Hopkins Medical Institution de la identificación e implementación de métodos para mejorar el lenguaje, la memoria, el pensamiento y el aprendizaje, dice que ese mito es de una falsedad irrisoria, ya que “usamos virtualmente cada parte del cerebro, casi todo el cerebro está activo casi todo el tiempo”. La rápida difusión y el éxito de ese mito es de alguna manera consecuencia de la vanidad y la dificultad de reconocer nuestras limitaciones humanas. Como decía Huxley, una verdad sin interés puede ser eclipsada por una falsedad emocionante. La imperfección de nuestros hijos – y la nuestra- es una verdad sin interés, por ello recurrimos a falsedades emocionantes que nos reconfortan, en la carrera colectiva frenética hacia el niño “genio” que nos vendió la industria de la pseudoeducación.

Ese *neuromito* se ha trasladado a una gran velocidad, sin base científica alguna, al ámbito de la educación. Estudios revelan que un 44% de los maestros españoles creen en ese mito. Este mito ha sido acaparado por los departamentos de *marketing* de muchas empresas de *software* y *hardware* para convencer a los «buenos padres» de que adquieran sus productos para el buen desarrollo cerebral de sus hijos. Partiendo de esa premisa, les hacemos

«divertirse aprendiendo» con la maquinita, con la promesa de estimular y multiplicar su inteligencia. Llegamos a la conclusión de que más es mejor, porque confundimos más estímulos y más información con «más inteligencia». **De ese mito viene la conocida expresión “el niño es una esponja”.** El método de la estimulación temprana de Glenn Doman ha sido el vehículo por excelencia de ese neuromito. Resulta incongruente que muchos colegios élitos que se encuentran en los rankings de los mejores colegios en España hayan vendido ese método a lo largo de los últimos 50 años como una innovación educativa, mientras las principales asociaciones profesionales del mundo (Neurology, la Academia Americana de Pediatría, etc.) lo consideran, desde el año 68, como un método pseudocientífico fraudulento. Dadas las circunstancias, quizás no sea demasiado atrevido preguntarnos por la oportunidad, para el bien de la educación de nuestro país, de revisar los criterios de esos rankings.

**Uno de los *neuromitos* más difundidos es que “el niño tiene una inteligencia ilimitada”, o que “solo usa el 10 % de su cerebro”**

**Otro de los *neuromitos* más difundidos es que “un entorno enriquecido aumenta la capacidad del cerebro de aprender” y que “los tres primeros años son críticos para el aprendizaje”** y por lo tanto decisivos para el desarrollo posterior. Un 94% de los maestros españoles cree que un entorno enriquecido aumenta la capacidad del cerebro de aprender y un 30% cree que existen periodos críticos en la infancia, después de los cuales una serie de cosas no pueden ser aprendidas.

El principal argumento para llegar a esa falsa conclusión es la plasticidad del cerebro. Esta es un hecho, pero hoy por hoy sabemos que ocurre toda la vida, no solo durante los primeros años. Pueden existir periodos sensibles con respecto al desarrollo de ciertos aspectos cognitivos durante los primeros años, pero no por esto deben considerarse “ventanas de oportunidad” que se cierran a los tres años. Por ejemplo, puede ser más fácil para un niño aprender chino durante el primer año de vida. El problema surge cuando de ese hecho se llega a la conclusión de que un bebé se desarrolla mejor asistiendo a clases de chino que pasando tiempo con su cuidador principal. El problema surge cuando se llega a la conclusión de que el niño puede y debe aprender chino viendo la pantalla. En definitiva, el problema surge cuando una sociedad está convencida de que aprender chino solucionará la vida del niño, pasando por alto una de las dimensiones más importantes para el buen desarrollo del niño: la afectiva. Hoy sabemos que durante los primeros años lo que más importa para el buen desarrollo de un niño no es la cantidad de información que recibe, sino la atención afectiva que recibe, a través del modelo de apego que desarrolla con su cuidador principal.

Por lo tanto, resulta contradictorio aumentar el número de horas que un niño pequeño pasa delante de un DVD supuestamente educativo, o del juego supuestamente educativo de una tableta inteligente, con el argumento de no querer desechar una oportunidad de aprendizaje cuando sabemos que a esas

edades lo importante no es el bombardeo de información, sino la consolidación del vínculo de apego con los padres o con otro cuidador que cumple con las condiciones para poder asumir ese trabajo. ¿En cuántos casos esos neuromitos habrán contribuido a despojar de su sentido el trabajo de las madres, de los padres, dejándoles creer que tenían que sobreestimular a sus hijos en todo momento, y que ese trabajo era delegable a una pantalla? Sin duda, **los neuromitos han contribuido a alejar a muchos padres de su sensibilidad y de su sentido común en el ejercicio de su maternidad y de su paternidad.** Las relaciones interpersonales son las que dan sentido a los aprendizajes durante la infancia y gran parte de la adolescencia, porque configuran nuestro sentido de identidad.

Cuántas expectativas frustradas podríamos evitar si fuéramos realistas, si el punto de partida de la educación fuera la búsqueda de la perfección de la que es capaz cada alumno, no la que nos venden los neuromitos. Cabe preguntarse si esos mitos podrían tener algo que ver con el desinterés por aprender del alumno. Sin darse cuenta de ello, el niño se pregunta a sí mismo: ¿por qué y para qué aprender si ese aprendizaje no me da oportunidades de entrar en sintonía con lo que necesito?, ¿para qué aprender si ese aprendizaje me pide perfecciones de las que no soy capaz?

En definitiva, padres, educadores, colegios, y otros agentes educativos, hemos de aplicar sentido común, rigor, y sobre todo el perenne principio de la prudencia, no todo lo que luce es oro. Los métodos educativos no son verdaderos por ser innovadores, son innovadores por ser verdaderos. Y los métodos son verdaderos por responder a lo que reclama la naturaleza del alumno y por fundamentarse en las evidencias, no lo son por obedecer a las ansias de novedad, a los caprichosos argumentos de venta o a las lógicas económicas de la industria de la seudoeducación.

---

Catherine L'Ecuyer es autora de *Educación en el asombro* y de *Educación en la realidad*. Su blog: [www.catherinelecuyer.com](http://www.catherinelecuyer.com)

Fuente:

[https://elpais.com/elpais/2017/06/27/mamas\\_papas/1498571794\\_215924.html](https://elpais.com/elpais/2017/06/27/mamas_papas/1498571794_215924.html)

## TEXTO 2

### Estudiar cuando parecía que era tarde

Una escuela para mujeres adultas en Ecuador les ayuda a salir del analfabetismo y la falta de formación

SORAYA CONSTANTE

Quito 13 AGO 2018 - 00:15 CEST

Entre los méritos de la ecuatoriana Blanca Paucar está haber aprendido las letras en su madurez. “Yo era de las que pensaba que para qué iba a aprender a leer y escribir. Siempre nos han puesto que el hombre es el que trabaja, el hombre es el que trae, y la mujer es la que no hace nada, la que pasa en la casa, entonces no debe aprender”, cuenta. Y confiesa que con las letras vino la seguridad de salir a la calle, tomar buses y buscar direcciones. “Yo era de las personas que no veía a los ojos de nadie, pensaba que iban a ver a través de mis ojos que no valgo nada”.

Detrás del voto de confianza que se da Blanca a sí misma está la Escuela de Mujeres de Frente. El proyecto educativo [se empezó a gestar en la cárcel dpara mujeres](#) de Quito, donde un grupo de feministas empezó a trabajar con las reclusas. La solicitud de una de una de ellas, que se había beneficiado de un indulto masivo concedido y no hallaba trabajo por la falta de un título, empujó la creación de la escuela fuera de los muros de la prisión, en 2008.

Pascale Laso asumió las primeras clases por su formación pedagógica. Al principio eran tres alumnas, pero también llegaron los hijos y los nietos de las exreclusas, que tampoco habían sido escolarizados mientras ellas estuvieron presas. Al cabo de un año y medio, las activistas entendieron que no podían funcionar de manera informal y tuvieron que repensar el proyecto.

La escuela tal como funciona ahora se reabrió en 2011. Está basada en los preceptos del pedagogo brasileño Paulo Freire, que promueve un trabajo educativo con las clases dominadas para generar un [cambio estructural de la sociedad](#). Cuatro profesoras se apuntaron al proyecto de educación popular y la convocatoria atrajo a 22 mujeres. Para sorpresa del colectivo, las alumnas ya no eran únicamente las que habían estado en prisión, sino asistentas del hogar, vendedoras ambulantes, trabajadoras sexuales, amas de casa...

Las clases estaban estructuradas por módulos y debían completarse en un tiempo determinado, pero el nuevo traspíe fue que muchas de las nuevas estudiantes no podían comprometerse con las cuatro horas de clases diarias y tuvieron que flexibilizar el horario para que cada una avanzara a su ritmo. “A mi me conmovía sobre todo una lavandera que tenía una gran voluntad y deseo de terminar su estudio, pero solo podía venir media hora o 40 minutos cada día”, cuenta Pascale.

Algo que tampoco calcularon las gestoras del proyecto es que el aula, además de darles los conocimientos para que superen una prueba y consigan el anhelado título, también se transformaría en un lugar para que sus ocupantes hablaran de la violencia que vivían. Por alguna razón Gloria Armijos, que trabajaba en la cárcel y también es parte del colectivo femenino, se convirtió en la profesora de muchas de ellas. “Hay una mujer que se casó cuando tenía 12 años y el marido 35. La tiene dominada y le

pega con una correa. Ella me pregunta '¿qué hago, tía Gloria?'. No puedo darle una respuesta, pero lo que hacemos en la escuelita es como un empujoncito para que ellas miren de otra manera la vida, que pasen por encima de esa piedra con la que tropezaron, que la salten y sigan adelante", dice.

**“Yo era de las que pensaba que para qué iba a aprender a leer y escribir. Siempre nos han puesto que el hombre es el que trabaja”**

Pascale dice que su labor es acompañarlas y respetar las decisiones que toman. “Tú no fuerzas las cosas que una mujer no está lista para hacer, aunque a nosotros nos den ganas de ir y hacer un escrache al maltratador. Hemos tenido maridos que han venido aquí para asegurarse de que es una escuela de mujeres y otros que las encierran para que no vengan”.

Los ejercicios de matemáticas y de escritura que se practican en el aula también les ayudan a darse cuenta de la violencia, la precariedad y la explotación laboral que aguantan en sus vidas. Cuando una maltratada describe su barrio se da cuenta que se quiere mudar para olvidarse de "todos los malos recuerdos de su exesposo". Cuando una empleada doméstica calcula la cantidad de minutos que dedica a su labor concluye que en la casa de sus patrones trabaja un total de 330 minutos (es decir casi seis horas), por un sueldo de 200 dólares al mes, y que en su vivienda trabaja otros 540 minutos (nueve horas), sin percibir sueldo alguno.

Todo esto se puede ver en unos folletines artesanales que sirven de material para otras estudiantes y que también son vendidos bajo los títulos *La ciudad de las mujeres* y *Las mujeres y los números* para conseguir fondos propios. El proyecto se ha financiado con pequeños fondos de la cooperación internacional, pero desde el último año todo es autogestión. Llevan a cabo al menos una feria de ropa usada al mes que les deja unos 150 dólares, lo que les permite costear los refrigerios y los materiales para el aula. Por eso Pascale insiste en que, si quieren apoyar la iniciativa, lo mejor es que les donen ropa en buen estado para poderla vender.

La Escuela de Mujeres de Frente ya ha logrado que 15 adultas terminen la primaria y un par de ellas están a un año de terminar el bachillerato. Es un granito de arena, pero también contribuye a erradicar el analfabetismo que Ecuador afecta más a las mujeres (7,7% tasa de analfabetismo) que a los hombres (5,8%), según los resultados del último censo realizado en Ecuador en 2010.

Fuente : [https://elpais.com/elpais/2018/07/23/planeta\\_futuro/1532351445\\_158091.html](https://elpais.com/elpais/2018/07/23/planeta_futuro/1532351445_158091.html)

## TEXTO 3

### Los colegios que se implican con los niños trans

*Cada vez más centros escolares adoptan medidas para garantizar la diversidad de género*  
**BEATRIZ PORTINARI** 30 JUN 2017 - 09:59 CEST

En el segundo trimestre de gestación, los bebés ya tienen un sexo asignado porque se comprueba con una simple ecografía la evidencia física: “Es un niño”. Entonces se llamará Daniel. Ya está todo dicho. Sin embargo, un porcentaje de esos nombres masculinos cuando crecen -a edades tan tempranas como los tres o cinco años- puede que no se identifiquen con su sexo biológico. Y Daniel puede que se sienta Daniela, porque es el cerebro y no el cuerpo quien determina la identidad de género de cada persona. Iniciará entonces un tránsito para expresar quién es y, en el mejor de los casos, ser aceptada en ese cambio para llamarse Daniela. Según un estudio de la Human Rights Campaign, solo el 20% de los niños trans se sienten integrados en sus comunidades.

Incluso los hijos de famosos siguen siendo tratados con un nombre con el que no se sienten identificados, como cuando se habla de “Shiloh, la hija de Angelina Jolie y Brad Pitt”. Tiene hoy 11 años y lleva desde los tres diciendo que se llama John. A esa edad no entendía de modas, no se trataba de una influencia externa: simplemente era un niño desde el primer momento.

Si ya es difícil superar la discriminación en entornos privilegiados, lo es mucho más en el día a día de cualquier menor trans. Por suerte, la comunidad escolar se ha dado cuenta de que su ejemplo ante la sociedad es clave y cada vez más colegios están adoptando medidas concretas para garantizar la protección de la diversidad de género en las aulas.

#### Colegios integradores

“El objetivo es que seamos conscientes de que todos somos seres humanos, que las etiquetas en muchos casos discriminan, que es cierto que hay que conocerlas pero no alejarnos de lo importante, que son las personas. Fomentar desde la educación el respeto a todos los seres humanos y abrazar las diferencias. Tan sencillo y tan complicado al mismo tiempo. Lo único que quieren estos niños es ser niños y niñas como todos los demás y cuando entramos en tecnicismos absurdos nos alejamos de lo más importante, que son ellos. Por eso es fundamental que cuando el profesor hable en clase sobre el mundo en el que todos vivimos, ellos también se sientan reflejados: sientan que forman parte de ese mundo”, describe África Pastor, vicepresidenta de la Fundación Daniela.

Esta organización sin ánimo de lucro lucha contra la discriminación de los menores transgénero y transexuales. Y para ello colabora con centros escolares que quieran mejorar en su atención a todos los colectivos. El Colegio Escandinavo de Madrid, por ejemplo, ha sido el primero en ser reconocido por la Fundación con el “Certificado de Diversidad de Género”. Esto implica una formación específica al profesorado, a los alumnos e incluso a las familias, que en ocasiones son las que comentan en corrillos de patio las últimas habladurías sobre este o aquel niño.

“En el colegio tenemos una niña trans, pero desde el principio hemos respetado que sea ella quien cuente su historia cuando quiera contarla. De momento, es una niña más de clase, sin más explicaciones. De hecho, cuando a veces viajo a Noruega y comento con excolegas que tengo una niña trans en el colegio, me suelen responder “¿Y? Yo tengo tres en una clase”. Llevamos

más de 60 años trabajando en el respeto y enseñando que no todos somos iguales , pero todos tenemos el mismo valor. En Primaria lo explicamos por color de pelo: separamos por grupos a los morenos, rubios y algún pelirrojo. ¿Es algo raro? No; puede que sea infrecuente, pero es igual que el resto”, explica Jenny Dettmann, directora del Colegio Escandinavo.

### **Adaptación familiar**

El paso que está dando la comunidad educativa ayuda también en otro aspecto: la adaptación de la propia familia del niño o niña trans. Ni todas las familias son iguales, ni se asimila de un día para otro que su hijo no se identifica con el sexo asignado. En un colegio de Chiclana de la Frontera se dio el caso de una familia monoparental con dos hijos mellizos. “A medida que transcurría el curso, la madre me explicó que su hijo Mario (nombre ficticio) presentaba comportamientos femeninos. Y cuando el niño manifestó que era una niña se quedó congelada. Sentía que se había equivocado. Viendo por dónde podían ir los tiros le sugerí que ayudase a su hijo a ser feliz. Y aquel fin de semana hicieron el tránsito: Mario desapareció y surgió María, que quería tener el pelo largo y vestir como una niña. Hablamos con el equipo de dirección y orientación: las reticencias se superaron rápido. Y con su clase de tres años no hubo ningún problema; los niños pequeños son muy flexibles y de mente abierta. Hicimos una asamblea en clase y explicamos que a partir de aquel día Mario se llamaría María. Otros niños dijeron que querían llamarse “*Spider Man*” y cosas así. A los pocos días cada niño volvió a usar su nombre de siempre y María siguió siendo una niña feliz”, afirma Teresa, tutora de los hermanos.

Aquella madre y sus dos mellizos fueron juntos a comprar la ropa de niña y ahí fue cuando el hermano tomó consciencia de que algo había cambiado. “Echo de menos a Mario, pero María también está bien”, planteó. Desde entonces, él se disfraza de *Capitán América* y ella de *Frozen*. El colegio sigue adaptándose a las circunstancias de cada año, como cuando se incorporan niños nuevos a clase y les explican desde el primer momento que ella es María. Con los padres está costando un poco más, según describe esta educadora: “Organizamos charlas informativas con la Asociación Chrysallis, pero de 400 familias solo acudieron 30 padres. Entendemos que las dificultades irán apareciendo a medida que crezca y los profesores queremos estar preparados, desde el punto de vista de la pedagogía, para ver qué respuestas se pueden dar a cada situación. En ese sentido, la Ley de Transexualidad de Andalucía nos ayuda mucho: dice claramente que se debe respetar la identidad de género del alumno, evitar la discriminación o el acoso, que su nombre elegido sea el que aparezca en las notas oficiales y que pueda vestir como quiera. Sabíamos cuál era nuestro deber como profesores y este es, simplemente, proteger los derechos de María”.

### **Fuente:**

[https://elpais.com/elpais/2017/06/29/mamas\\_papas/1498719677\\_513448.html](https://elpais.com/elpais/2017/06/29/mamas_papas/1498719677_513448.html)



## TEXTO 4

### ¿Por qué ellas no eligen carreras técnicas?

*Si bien hay carreras paritarias como Química, Medicina y Biología, faltan alumnas en otras como Física, Informática e ingenierías*

Dice el estereotipo comúnmente aceptado que [a las mujeres no les va eso de las carreras técnicas](#). Y tan comúnmente aceptado es el estereotipo que se acaba convirtiendo en una profecía autocumplida: si ya faltan vocaciones STEM en general (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), la ausencia de vocaciones femeninas de este tipo es aún más acusada. Es un problema: estas materias son y serán, dado el acelerón tecnológico en el que nos vemos inmersos, centrales en [los nuevos trabajos que están por aparecer](#) y en las sociedades que se están construyendo. Ahí está el futuro y ahí tienen que estar las mujeres.

“Se cree que estamos en un momento en el que las mujeres podemos elegir libremente cualquier carrera, pero no es cierto”, dice la matemática Marta Macho, miembro de la [Cátedra de Cultura Científica de la Universidad del País Vasco](#) (UPV), donde se encarga del blog [Mujeres con ciencia](#). “Hay numerosos estudios que demuestran que desde los seis años, debido al entorno social, las niñas van acumulando inseguridades para dedicarse a carreras STEM”, apunta Macho. Al mismo tiempo, la demanda de profesionales cualificados en el ámbito digital crece al 4% anual, según el Ministerio de Industria, Energía y Turismo.

Según datos de la Unesco, solo el 28% de los investigadores científicos en el mundo son mujeres y solo uno de cada cinco países entre Europa Occidental y Estados Unidos ha logrado [la paridad de género en la investigación](#). Si bien hay carreras de ciencia paritarias o feminizadas, como Química, Medicina, Biología, Enfermería y Matemáticas (la excepción de las STEM), faltan de forma muy señalada en otras materias como Física, Informática e ingenierías de todo tipo.

### Expectativas distintas

Solo uno de cada cuatro matriculados en ingenierías es mujer, según datos del Ministerio de Educación. Solo el 31,4% de los matriculados en STEM son mujeres, aporta el Instituto de la Mujer. La demanda además está disminuyendo en algunos casos. “Muchas veces se piensa que para ser informático tienes que ser un tipo friki con gafas que se pasa el día delante del ordenador comiendo pipas y bebiendo refrescos”, ironiza Macho. Por cierto, aunque el nuevo Gobierno de Pedro Sánchez esté altamente feminizado, el ministro de Ciencia, Innovación y Universidades es un hombre, [el astronauta Pedro Duque](#).

“Desde la infancia se nos educa con expectativas distintas, cuando no debería ser así porque todos tenemos talentos diversos”, dice Milagros Sainz, directora del [grupo de investigación GenTIC](#) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y coordinadora del libro *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*, publicado por la editorial Ariel y la Fundación Telefónica. “Hasta hace no tanto se pensaba que las mujeres tenían que dedicarse a los cuidados, que no podían trabajar o estudiar, hasta tenían que pedir permiso para abrir una cuenta bancaria”, añade Sainz. “Ahora se piensa que pueden

estudiar, pero cosas asociadas al rol femenino como Enfermería o Medicina, no carreras técnicas”.

## **Visibilizar a las investigadoras**

Según Sainz, se pierden muchas cosas con la ausencia de mujeres en las STEM, ámbitos en los que las necesidades, los pensamientos, las formas de hacer de las mujeres no van a estar representados. Son sectores donde se va a ejercer el poder en el futuro, desde donde ya se ejerce, y donde [las mujeres van a estar infrarrepresentadas](#). “Si no hay mujeres en el ámbito tecnológico, tampoco hay mujeres que tomen decisiones. Muchas veces los puestos de dirección, de liderazgo, se asocian a las ingenierías, y ahí no están las mujeres: los puestos de poder, al final, siempre recaen en los hombres”, remacha la investigadora. Según datos de un estudio realizado en 2015 por Ifema e Infoempleo.com, [la presencia de mujeres en las empresas TIC](#) va disminuyendo según se incrementa la categoría profesional: son el 40% de los puestos operativos, pero solo el 11% de los directivos.

Lo que se necesita, según coinciden las expertas, es una mayor visibilización del trabajo de las científicas, que sirva de ejemplo a las nuevas generaciones. En las universidades tampoco hay mucho ejemplo: el porcentaje de profesores masculinos de ingeniería es casi el doble que el de profesoras (el 8% de las profesoras de universidad lo son de ingeniería según [el estudio Científicas en cifras](#) del Ministerio de Economía). El programa [For Women in Science](#), auspiciado por la Fundación L’Oréal y la Unesco, lleva 20 años dedicándose a ello. “El objetivo es dar apoyo a las científicas y darles visibilidad a nivel mundial para que sirvan de referencia a otras investigadoras”, según explica Ana Arribas, responsable del proyecto en España.

Aquí se incluyen programas de divulgación, campañas en redes sociales, actividades en colegios, becas y cinco grandes premios anuales internacionales, los premios For Women in Science. En su última edición fueron galardonadas la química libanesa Niveen Khashab, la física australiana [Michelle Simmons](#), la física británica Nicola Spaldin, la astrónoma chilena [María Teresa Ruiz](#) y la ingeniera química estadounidense Zhenan Bao.

“Las jóvenes salen muy motivadas de los encuentros que realizamos con científicas”, explica Arribas. “Pero está claro que hay cosas en su vida que frenan su impulso, su ímpetu por hacer carreras de ciencias. Estamos trabajando en revertir esa tendencia”. Para ello, también quieren implicar a los hombres: acaba de nacer la Liga Masculina de Científicos For Women in Science, que trabajará a favor de una mayor igualdad de género en la ciencia.

Fuente: [https://elpais.com/economia/2018/07/25/actualidad/1532514376\\_084338.html](https://elpais.com/economia/2018/07/25/actualidad/1532514376_084338.html)

## TEXTO 5

### **¿A qué edad debería comenzar la educación ambiental y quién tendría que impartirla?**

El Huffington Post | Por Luis Guijarro

Publicado: 14/09/2016 08:24 CEST Actualizado: 14/09/2016 08:29 CEST

Durante la primera quincena de septiembre más de ocho millones de estudiantes no universitarios inician el nuevo curso escolar. Son niños que empezarán las clases con un "déficit de naturaleza", término acuñado por el periodista americano Richard Louv en su libro *Last Child in the Woods*. Es cierto que el creciente distanciamiento del ser humano respecto a su medio natural está provocando en los más jóvenes graves dificultades de adaptación. Además, la falta de contacto con el mundo natural está también en la base del grave "analfabetismo ecológico" que padecen los más jóvenes aumenta sus niveles de estrés y no favorece el desarrollo de una conciencia ecológica que promueva una cultura de sostenibilidad para el planeta.

En *El Huffington Post* hemos preguntado a varios expertos sobre juventud y educación ambiental: ¿cuándo debería comenzar este tipo de materia? ¿Quién debería impartirla y dónde? ¿Qué papel tiene la familia dentro de este proceso educativo?

Susana Calvo, jefa de servicio de coordinación de educación ambiental del Organismo Autónomo Parques Nacionales, considera que la Educación Ambiental (EA) en los jóvenes debe comenzar en la infancia. "Si esperas a que sean *jóvenes* será más difícil captar su interés. Creo que el aspecto más interesante sería el establecer los objetivos, o sea, para qué se hace".

**"Los primeros valores y la base de la educación nacen en la familia", asegura Calvo.**

Calvo considera que la sensibilización es un término débil, que no lleva muy lejos y que la EA debe estar enfocada hacia lo concreto, "qué se puede hacer". Por eso recomienda "partir de las ideas y conocimientos previos de un determinado grupo, y desde ahí ver cuáles son sus intereses y sus posibilidades de acción. Las recetas generales son de poca utilidad y últimamente ha faltado centrarse en lo concreto. Eslóganes como *Salvar el Planeta* o que *Hemos roto el equilibrio de la naturaleza* no sólo son banales, sino poco exactos desde el punto de vista científico".

La jefa de servicio del OA Parques Nacionales asegura que "los primeros valores y la base de la educación nacen en la familia. Creo que es clave crecer en un entorno familiar que favorezca el respeto tanto por lo natural como por lo urbano. También hay que mencionar los aspectos sociales, es decir, prestar atención a los aspectos socioambientales, que es lo que se dice cuando se habla de la EA actual".

Para María Pérez, profesora titular de Ecología de la Universidad Pablo Olavide, la Educación Ambiental "es una materia obligatoria para todo ciudadano desde el mismo momento en que nace, y alberga una importancia incluso superior a otras materias que se nos inculcan de forma oficial y reglada, pues de esta depende nuestra supervivencia".

Pérez explica que desde el mismo momento en que un nuevo ser es engendrado, socialmente se crea ante los padres y el nonato toda una parafernalia de signos orientados a aculturarlo y a hacerlo uno más del grupo. Eso pasa por crear un ambiente agradable donde recibirlo y acomodarlo, ropa adecuada para la criatura en cada momento, juguetes más o menos educativos, y a medida que crece se dedica un gran esfuerzo a la enseñanza del lenguaje, expresiones propias de cada familia, de cada grupo, modales, rutinas higiénicas, por no hablar de modos de supervivencia en un mundo más o menos hostil. Sin embargo, "de lo que parece que nos hemos olvidado los aculturadores es de que la hostilidad del medio la creamos nosotros mismos. Del mismo modo que para un Neandertal fue elemental limpiar su cueva y respetar los ciclos biológicos de las especies vivas que le servían de sustento, para un Homo Sapiens Sapiens del siglo XXI, el conocimiento de su entorno —el de todos, no sólo el suyo y el de su familia o grupo—, de los valores que nos aporta y de la necesidad de preservarlo debería serle inculcado desde que nace", insiste la profesora de la UPO.

María Pérez considera que se ha dejado pasar la oportunidad, a lo largo de numerosas generaciones, de reconocer estas necesidades, eludiendo la responsabilidad familiar y dejándola recaer en las instituciones educativas y en los medios sociales. Por eso insiste en que "la sociedad tiene que esforzarse en recuperar el tiempo perdido y promover que nuestros jóvenes aprendan y aprehendan el valor del medio que nos sustenta desde el minuto primero en que son escolarizados, no dejando para mañana lo que debió de hacerse ayer, y la familia aquí es crucial. Los mayores, en un porcentaje superior al deseable, han olvidado enseñar a los más jóvenes aquello que nuestros ancestros entendían como razones de supervivencia".

La profesora de Ecología comenta que estamos viviendo una paradoja ya que "los niños adquieren en los colegios y en actividades de carácter social la importancia y necesidad de reciclar, no contaminar, no incendiar un bosque, o simplemente no matar un insecto porque desconocemos su valor, y ellos son quienes están actuando de maestros de sus mayores. La esperanza reside en los más pequeños, que crecerán con estos valores integrados en sus vidas y volverán a ser los mentores de sus descendientes, como nunca debió dejar de ser".

Fuente:

[http://www.huffingtonpost.es/2016/09/14/ninos-educacion-reciclaje\\_n\\_11989524.html](http://www.huffingtonpost.es/2016/09/14/ninos-educacion-reciclaje_n_11989524.html)

## ¿Cuál es el límite de mis capacidades intelectuales?

*La respuesta debe empezar por explicar que existen tres factores que establecen las limitaciones: la genética, el entrenamiento y el ambiente*

*AGNÈS GRUART*

Esa es la gran pregunta. Pero para responderla necesitamos definir a qué nos referimos cuando hablamos de capacidad intelectual. Sería la capacidad que tiene cada persona para tomar decisiones, pensar y aprender tanto una actividad motora como un concepto. Una vez clara esta cuestión, la respuesta a cuál es el límite de tu capacidad intelectual o la de cualquiera debe empezar por decir que hay tres factores que establecen esos límites.

El primero sería la capacidad intelectual que te viene dada por tu genética, por el genoma que has heredado de tus antepasados. Esa carga genética es diferente en cada persona. Después habría una segunda parte que es el entrenamiento, el ejercitarse en la capacidad intelectual. Y el tercero es el ambiente en el que una persona vive y que puede permitirle o no desarrollar más o menos tanto su capacidad innata como el entrenamiento y la educación. Es decir, tú puedes tener una enorme capacidad para aprender chino pero si jamás en tu vida te exponen a esa lengua, no la aprenderás.

Una vez que tenemos claro que esos son los tres límites hay que explicar también que la combinación de ellos es lo que hará mayor o menor tu capacidad intelectual. Por ejemplo, puede haber alguien con no mucha capacidad innata pero que esté decidida a ampliar mucho su horizonte intelectual, lo que debe hacer es mucho entrenamiento. Quizá esa sea la clave porque, de hecho, todos los deportistas, músicos o a cualquiera que imaginemos en una tarea en la que es muy bueno, lo es porque se entrena mucho, al margen de si tenía de partida una gran capacidad innata, es decir solo porque tengan predisposición, no lo van a conseguir. Pero también hay que tener claro que el desarrollo de algunas capacidades solo con entrenamiento a veces es complicado y puede ser que no permita llegar a un grado enorme de excelencia aunque sí mejorar muchísimo. También es muy importante considerar el ambiente, seguro que se te ocurren nombres de personas que resaltan en algunos aspectos simplemente porque están en un ambiente muy propicio.

## **Sí existe un límite a la capacidad intelectual porque genéticamente lo tenemos**

Hay otro aspecto relacionado con la inteligencia que es fundamental a la hora de ver la capacidad de una persona, es la toma de decisiones. Esto quiere decir

que también hablamos de inteligencia o capacidad intelectual en aquella vertiente en la que una persona tomaría una determinada decisión de entre todas las que pueda tomar. Aquí no estaríamos mejorando una habilidad sino que sería la persona inteligente en el sentido de que toma la mejor decisión. Podemos ver personas casi iletradas, por ejemplo alguien que cuida un rebaño y que toma muy buenas decisiones en relación a conseguir que este rebaño vaya para delante, esto sería un comportamiento claramente inteligente aunque esa persona podría obtener malos resultados en una prueba que midiera otro tipo de capacidades intelectuales.

Así que resumiendo, sí existe un límite a la capacidad intelectual porque genéticamente lo tenemos. Por ejemplo, tú podrías llegar a hablar muy bien un idioma porque estuvieras expuesta a él y te entrenaras muchísimo pero ser incapaz de alcanzar el nivel fonético de los que son del lugar o incluso desde el punto de vista motor, hay movimientos que alguien podría no conseguir hacer. También hay que tener claro que si una persona trabaja duro puede acortar, incluso acortar muchísimo, esas limitaciones. Durante mucho tiempo parecía que con la educación se podía conseguir todo y eso no es totalmente cierto. En conclusión, hay límites pero también hay una gran variabilidad y si uno trabaja y no hay una enfermedad o una lesión, puede llegar a conseguir muchísimo.

---

Agnès Gruart es catedrática de Fisiología. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Fuente: [https://elpais.com/elpais/2018/08/13/ciencia/1534154167\\_450036.html](https://elpais.com/elpais/2018/08/13/ciencia/1534154167_450036.html)

## TEXTO 7

### **Distracción educativa: la mitad de los estudiantes mira sus móviles en el aula mientras se imparte la clase**

*El 50% de los padres de jóvenes entre 14 y 15 años afirma hablar regularmente con sus hijos sobre el tema, según un nuevo estudio*

El uso de las redes sociales y los dispositivos inteligentes provoca que los menores permanezcan conectados más tiempo que nunca, hasta el punto de que el 45% de los alumnos usan sus dispositivos móviles para acceder a las redes sociales en horas de clase.

Según resalta un estudio elaborado por la empresa de ciberseguridad McAfee, el 86% de los alumnos utiliza algún dispositivo conectado a internet al menos una hora al día mientras está en el aula, y el 45% de los estudiantes consulta sus redes sociales mientras se imparte la clase.

El uso de los dispositivos electrónicos, sin embargo, no siempre se hace con buenas intenciones. En este sentido, casi la mitad de los estudiantes (47%) afirma haber visto u oído a otro alumno usar su dispositivo en clase para hacer trampas en un examen, mientras que el 21% admite haber copiado con su móvil.

### Dependencia tecnológica

Junto con el uso de los dispositivos, el estudio de McAfee revela también otros problemas como el ciberacoso, así como la importancia de la ciberseguridad en la educación. Además de crear una fuerte dependencia tecnológica, el uso de los dispositivos conectados por parte de los estudiantes también supone un riesgo en materia de ciberseguridad. Uno de cada cuatro alumnos (el 24%) accede con éxito a contenidos bloqueados o prohibidos.

La seguridad en Internet se convierte también en un aspecto importante dentro de las aulas. Así, el 80% de los alumnos cree que su escuela toma las medidas necesarias contra las ciberamenazas en el colegio, mientras que el 86% se siente informado sobre educación en ciberseguridad antes de usar los dispositivos de la escuela.

### Educación en internet y ciberseguridad

La educación en ciberseguridad es una gran preocupación para los padres de adolescentes. Como apunta el informe, el 50% de los padres de jóvenes entre 14 y 15 años afirma hablar regularmente con sus hijos sobre el tema. Sin embargo, el 14% de los adolescentes entre 16 y 18 años asegura que nunca ha hablado con sus padres sobre cómo protegerse «online».

Para mantener la seguridad en internet de los más jóvenes de la familia, McAfee recomienda que los padres hablen sobre el tema con sus hijos abiertamente y les desaconsejen interactuar con personas que no conocen en la vida real. La compañía también aconseja que los padres utilicen las mismas redes sociales que sus hijos.

Asimismo, la compañía de seguridad aconseja a los jóvenes que eviten compartir información de carácter personal, configurando, por ejemplo, la privacidad de sus redes sociales para evitar el ciberacoso, así como mantener las contraseñas privadas para no perder el control de la cuenta.

Fuente: [https://www.abc.es/tecnologia/moviles/telefonía/abci-distraccion-educativa-mitad-estudiantes-mira-moviles-aula-mientras-imparte-clase-201708281049\\_noticia.html](https://www.abc.es/tecnologia/moviles/telefonía/abci-distraccion-educativa-mitad-estudiantes-mira-moviles-aula-mientras-imparte-clase-201708281049_noticia.html)



## Responsabilidades de la sociedad por la segregación educativa

*Artículo de opinión de Ascensión Palomares Ruiz, Catedrática en la Facultad de Educación de Albacete, UCLM y presidenta de la Asociación europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”*

Ascensión Palomares Ruiz – Miércoles, 05 de septiembre de 2018

En junio de 2018 me fue entregada la insignia de oro de la Facultad de Educación de la UCLM en Albacete, por mi dedicación a la docencia y la formación de profesorado. Anteriormente, ya se me había concedido la insignia de oro de la UNED. Asimismo, en estos 44 años de trayectoria educativa, he recibido diversos reconocimientos, como el Premio “Herminio Almendros”, por la defensa de la Escuela Pública, o la presidencia de la Asociación Europea de “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Sin embargo, a nivel emocional las mayores satisfacciones me las han producido mis alumn@s, especialmente, l@s que presentan discapacidades intelectuales.

Nacer mujer en un pueblo pequeño presentaba, en la década de los sesenta en España, numerosas dificultades para poder estudiar. Pude conseguir una beca y terminar los estudios no universitarios con éxito. Sin embargo, en Cuenca sólo podía estudiar Magisterio, por lo que no tuve que decidir si ésta era mi vocación o no. Los finalicé con el número uno de mi promoción. A continuación, en Pontevedra, realicé la diplomatura de Pedagogía Terapéutica, que concluí también con el número uno. Todo ello me permitió, en la década de los setenta, trabajar en ASPRONA de Albacete.

Desde mi infancia he sido una persona creativa y crítica, que defendía la equidad y la justicia social. Por ello, el trabajar -como docente- en educación segregada, en unas condiciones muy poco adecuadas, reafirmó mi convicción en la lucha por la consecución de una educación equitativa e inclusiva de calidad. Han sido más de 40 años de trabajo, formación, investigación, innovación docente, publicaciones, etc.

Cuando se lucha tanto no hay mayor satisfacción que poder comprobar que no se ha hecho del todo mal y que ha valido la pena batallar por la inclusión educativa y social. Hace unos días, un compañero me informó de que un alumno con discapacidad intelectual, Eugenio, que estaba escolarizado en ASPRONA, le había preguntado por mí, recordando mi nombre y dos apellidos, después de 40 años, sin tener contacto alguno. Me emocioné y fui a verlo a la residencia en la que está interno. El cariño y respeto que me tuvo hace más de 40 años seguía intacto.

La clase a la que asistía Eugenio estaba situada en un piso viejo, en un patio donde nos invadían la humedad y el frío. Los chicos (eran todos niños) procedían de pueblos y eran de un nivel sociocultural bajo, en plena adolescencia. Nunca olvidaré esa clase y al alumnado. Ellos me hicieron comprender la necesidad de trabajar para conseguir una educación de calidad, sin discriminaciones. Mi trabajo ha sido intenso, unas veces con mayor recompensa y, en otros casos, con muchas dificultades. Defendí mi tesis doctoral sobre integración escolar, en 1990, y obtuve la máxima calificación. Sin embargo, no tuve descanso, pensando que no veía los resultados que deseaba en la inclusión educativa.

Ha sido una lección de vida la que me ha dado Eugenio y ello me ha hecho reflexionar sobre el daño que la sociedad segregadora ha provocado. No me cabe la menor duda que el futuro de muchas personas con discapacidad sería diferente si se les hubieran respetado sus derechos y facilitado una educación de calidad en y para la diversidad.

Resulta evidente que hemos avanzado mucho en la inclusión educativa; pero la respuesta a la diversidad conlleva una visión crítica de la escuela y un proceso complejo y dificultoso y, sobre todo, un cambio en las convicciones sociales, culturales y educativas de toda la sociedad para que realmente llegue a ser inclusiva. Por todo ello, considero que el desafío en el que nos encontramos es construir una sociedad en la que la educación y las diferencias no sean causas de segregación o exclusión, sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento personal y social, en el marco del respeto a los derechos humanos. En esta labor seguiré mientras pueda, porque las mejores recompensas son las que llegan al corazón y he tenido la fortuna de haberlas recibido de personas a las que la sociedad ha maltratado y discriminado, vulnerando sus derechos fundamentales.

Gracias, Eugenio, por haberme hecho comprender que la mejor recompensa no es saber mucho ni tener muchos títulos, sino que lo importante es el corazón y el cariño de las personas. Como a ti, a much@s niñ@s se les ha negado una educación de calidad, segregándolos educativa y socialmente y, a pesar de todo, has demostrado que tienes un gran corazón y no has olvidado a las personas que te trataron con respeto y cariño. Afortunadamente, en algunos momentos de nuestra vida nos llega - como un relámpago- una gran emoción que embarga nuestros sentimientos y nos hace tener esperanza en lo que hacemos y creemos. He recibido una lección en mi vida que nunca olvidaré. Ojalá nuestros representantes políticos la tuvieran y adquirieran la imprescindible voluntad política y personal para trabajar en la construcción de una escuela y una sociedad inclusivas, sin discriminaciones. Vamos a ello, merece la pena.

Fuente: [http://www.lacerca.com/noticias/columnas\\_opinion/responsabilidades-sociedad-segregacion-educativa-435291-1.html](http://www.lacerca.com/noticias/columnas_opinion/responsabilidades-sociedad-segregacion-educativa-435291-1.html)

## TEXTO 9

Por qué los latinoamericanos prefieren las universidades francesas antes que las españolas (Angél G. Perianes, 14/02/2018)

*Somos el país preferido de los estudiantes de Erasmus y hablamos uno de los idiomas más populares, pero apenas atraemos extranjeros a grados, másteres y doctorados*

*Las principales causas son los malos resultados de nuestros campus en los rankings internacionales y la burocracia para lograr un visado y homologar estudios*

Desde hace 16 años, España es, sin discusión, la opción preferida de los estudiantes universitarios europeos que se acogen al programa Erasmus. En el curso 2015/16, más de 42.500 jóvenes vinieron a nuestro país (casi 10.000 más que en Alemania, el segundo destino más solicitado) para completar una parte de su educación superior a través de estas célebres becas, de tres a doce meses de duración.

Por ello, y por el hecho de que la lengua de Cervantes sea la segunda más hablada del mundo, con casi 600 millones de castellanoparlantes, resulta sorprendente que las universidades españolas se encuentren a la cola de Europa en la recepción de alumnos extranjeros que deciden cursar un grado, máster o doctorado.

Según cifras de la OCDE, tan solo un 2,7% de los matriculados en la educación superior española son de fuera, un porcentaje únicamente igualado en el continente por Eslovenia, y que contrasta con el 18,5% de Reino Unido o el 17,2% de Suiza. El dato más alarmante está en el paupérrimo 0,8% de estudiantes foráneos que cursa un grado en nuestras universidades, el 4,9% que estudia un posgrado o el 16,2% que realiza un doctorado. En cualquiera de los casos, muy alejados de la media europea (6,2%, 13,9% y 16,2%, respectivamente).

Un caso palmario de esta falta de atractivo de las universidades españolas es el que ha puesto de relieve la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que ha expresado su extrañeza por que Francia tenga una mejor acogida de alumnos latinoamericanos que España. Según datos de la Unesco, nuestro país vecino es el segundo de Europa en la captación de universitarios internacionales, con números que crecen exponencialmente. En 2015 acogió 14.202 estudiantes, frente a los 27.185 que estuvieron en España, y el curso pasado la cifra rondó los 21.000 alumnos.

A juicio de Martí Parellada, director del informe anual sobre las universidades españolas realizado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, este hecho puede deberse a una mejor consideración internacional de la educación superior francesa y a incentivos por elegir sus facultades. "Las administraciones becan a los estudiantes para ir a universidades extranjeras sólo si éstas ocupan determinadas posiciones en los ranking", comenta. Programas de becas como Pronabec, en Perú, o Conacyt, en México, conceden ayudas en función del posicionamiento de las universidades.

### **Dificultades burocráticas**

Este tipo de asignaciones condicionan la llegada de muchos jóvenes. El vicerrector de relaciones internacionales de la Universidad de Salamanca, Efreem Yildiz, alude al hecho de que muchos alumnos no comunitarios tienen que pagar una matrícula íntegra dependiendo de convenios entre países.

Para él, la diferencia respecto a países como Francia no sólo estriba en que su gobierno publicite e invierta en educación superior mucho más que España, sino en las trabas burocráticas a las que se enfrentan los alumnos de otros países aquí. "Debemos simplificar los trámites para que no se vean tan perdidos. Los visados son horriblos y

muchos pierden la oportunidad de venir por tener que esperar tantos meses", explica. En la misma línea, Isabel Durán habla de la gran cantidad de exigencias para acceder: "Homologación de los títulos, exámenes para demostrar que tienes los equivalentes a la Selectividad, muchas webs con instrucciones que mandan al BOE, donde un estudiante de fuera lo tiene muy difícil porque no siempre están traducidas al inglés y no siempre el personal de las oficinas sabe idiomas".

A pesar de que el Ministerio de Educación anunció hace tres años una estrategia para la internacionalización de las universidades españolas prevista para llevar a cabo entre 2015 y 2020 con el fin facilitar la llegada de estudiantes y profesores de terceros países, el sistema español sigue estancado en su objetivo de atraer talento más allá de nuestras fronteras.

*"Debemos simplificar los trámites para que los estudiantes no se vean tan perdidos. Los visados son horrorosos y muchos pierden la oportunidad de venir por tener que esperar tantos meses"*

"Aún nos queda mucho por andar respecto a otros países europeos. El Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación está dando un gran apoyo, pero nos falta la cultura de tener que dedicar una parte de nuestro presupuesto a formar personal en técnicas de marketing educativo. No somos conscientes todavía de que esto es un negocio", afirma Isabel Durán, vicerrectora de Relaciones Internacionales de la Complutense. Su opinión es compartida por la mayoría de expertos consultados.

El presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de las universidades españolas, Antonio Abril, asegura que el prestigio internacional de nuestros campus es débil todavía, como lo demuestra la modesta posición que ocupan en los ránking internacionales. Ninguno de ellos se encuentra entre los 200 primeros del Academic World Ranking de la Universidad de Shanghái y hay que bajar hasta las mejores 300 para localizar a nuestros primeros representantes. La universidad mejor situada es la Pompeu Fabra, con cifras de extranjeros superiores a la media española. A diferencia del resto de centros, allí "la cuestión de internacionalizar los estudios fue fundacional", explica su vicerrectora para la Internacionalización, Isabel Valverde. Muchos de sus grados se imparten ya en inglés o bilingüe, sobre todo en su escuela de ingeniería.

Sin embargo, la apuesta por este tipo de titulaciones sigue siendo escasa en comparación con el resto de Europa. De igual forma, dice Antonio Abril, "nuestros actuales planes de estudio, con una estructura de 4+1 años para los estudios de grado y posgrado, resultan poco atractivos para los estudiantes extranjeros que deseen estudiar aquí". Entre todos ellos, hay muchos jóvenes procedentes de América Latina que, a pesar de compartir idioma, prefieren acceder a otras universidades de la UE, donde en tres años pueden finalizar sus estudios.

### **Tampoco atrae a los profesores**

La Universidad española es tan poco atractiva fuera para los alumnos como para los docentes. La presencia de profesores foráneos aquí se reduce a un 2%, frente al 27% de Reino Unido o el 43% de Suiza, como muestran los datos de la red europea de información sobre educación (Eurydice).

Durán ve una rigidez del sistema de selección y promoción del personal docente, y reconoce que, aunque no es tan acentuado como a veces se hace ver, existe una endogamia en la contratación de profesorado que hace que muchas universidades se nutran de gente formada en la propia universidad. Parellada también repara en los requerimientos de méritos difícilmente obtenibles por extranjeros que deseen venir.

Entre ellos, los sexenios (tramos de sueldo por méritos investigadores) que se otorgan a los profesores españoles.

La otra cara de la moneda son las escuelas de negocios españolas, que cuentan con más de un 50% de alumnos y docentes extranjeros. En el caso de la IE University, una de las diez mejores del mundo en los ránking, la cifra ronda el 70% en grado. Su vicerrector de Relaciones Institucionales, Miguel Larrañaga, dice que ello se debe a la apuesta por impartir todos sus programas en inglés y a un marketing para convertirse en referentes educativos.

Fuente: <http://www.elmundo.es/papel/historias/2018/02/14/5a8322a746163f806c8b4591.html>

## Texto 10

# Valencia combate el absentismo escolar

La Concejalía de Educación pone en marcha un programa para luchar contra el absentismo escolar que en Valencia afecta a más de 400 menores

A. SALVADOR / EFE

Valencia 20/02/2018 - 16:24 h. CET

En 'Hoy por Hoy Locos por Valencia' hemos recibido la visita de Mireia Royo, jefa de servicio de la Concejalía de Educación, que ha calificado de "muy preocupante" la tasa de absentismo escolar en Valencia. Según Royo, "son cifras de fracaso escolar vinculadas al absentismo. Las razones son muy variadas y cambian mucho de Primaria a Secundaria. En Primaria podemos actuar con las familias porque son problemas de desestructuración familiar por pobreza, drogas, abandonos o enfermedades mentales. En Secundaria son alumnos que pueden o quieren o tienen tendencia a ausentarse o no van nunca a clase".

El próximo 6 de marzo se va a presentar el protocolo de actuación que propone la Concejalía de Educación y que pretende que a través de una comisión de intervención se evite que muchos expedientes lleguen a la Fiscalía de menores.

## Programa Absentisme Escolar Municipal

El "Programa Absentisme Escolar Municipal" (PAEM), es un proyecto con el que el Ayuntamiento de Valencia pretende paliar la ausencia del alumnado en las aulas y para el cual ha quintuplicado el presupuesto con respecto al año anterior. **La partida económica ha pasado de 65.000 a 334.000 euros, mientras que los medios humanos se han multiplicado por cuatro**, disponiendo ahora de siete educadores y cuatro integradores.

Los ejes fundamentales son rebajar la "alarmante" tasa de absentismo escolar en Valencia, que **sube hasta el 23% en el caso de los alumnos en Educación Obligatoria**, y desjudicializar el problema, con la aplicación de medidas preventivas para que los casos más graves no acaben en juicio.

La concejala de Educación, **María Oliver**, pretende que el programa entre en vigor "de manera inmediata" en los centros municipales, y que se comience a trabajar con las familias y determinados colectivos en los que se registran índices más altos de absentismo.

El plan va a trabajar en todos los niveles del problema: con casos leves (del 0 al 25% de ausencias al mes), moderados (26-50%) y crónicos (51-100% y todos aquellos menores que ni siquiera han llegado a estar matriculados en un centro).

El Programa cuenta con cuatro fases de actuación: la primera, la más leve, se activa únicamente en el centro educativo, y la cuarta, restringida a los casos más extremos, será la única que plantee la posibilidad de una intervención por parte de la Fiscalía de Menores.

Para aplicarlo se ha dividido València en dos áreas: la primera aglutina Campanar, Russafa y Patraix, y la segunda comprende Orriols, Algirós y Grau-Port; en ambas se

crearán equipos multidisciplinares de trabajo, y se establecerán convenios con las entidades que ya trabajan sobre el caso en cada uno de los barrios. Actualmente, València contabiliza 387 expedientes abiertos por absentismo y 126 que ya están en manos de la Fiscalía de Menores.

Fuente: [http://cadenaser.com/emisora/2018/02/20/radio\\_valencia/1519113697\\_583912.html](http://cadenaser.com/emisora/2018/02/20/radio_valencia/1519113697_583912.html)

### **Audio 1**

¿Por qué dejan la escuela? Deserción escolar en niños y jóvenes?

<https://www.youtube.com/watch?v=iYAtRdfWrbc>

### **Audio 2**

Animación sobre educación

[www.youtube.com/watch?v=wf7-s2IMWaU](http://www.youtube.com/watch?v=wf7-s2IMWaU)

### **Audio 3**

29. Maestros y bullying

<https://www.youtube.com/watch?v=djwgTeYT6mM>

### **Audio 4**

La Educación - Jurgen Klaric

<https://www.youtube.com/watch?v=VplBEclKMoU>

### **Audio 5**

Hablemos de educación. "La lectura".

<https://www.youtube.com/watch?v=ummaw93oKjY>

### **Audio 6**

Modelo educativo

<https://www.youtube.com/watch?v=OGP40XM6ZaE>

### **Audio 7**

Fobia Escolar: Miedo de los niños a ir al colegio

<https://www.youtube.com/watch?v=CSPfyJF5Z10>

### **Audio 8**

Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible - Catedrática María Novo -  
generacionnatura.org

[https://www.youtube.com/watch?v=N7uZe5VWg\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=N7uZe5VWg_Q)