

el Periódico

OEI considera a los directores de escuela clave para mejorar calidad de educación

12.Oct.2017

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) considera a los directores de las escuelas como la clave para elevar la calidad de la educación en países como Perú, según un informe presentado hoy en Lima.

El informe anual "Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017", elaborado por el Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI, concluye que la mejora de la calidad de los aprendizajes se logra a través de proyectos colectivos con buenos liderazgos educativos.

El director de la OEI en Perú, José Hernández de Toro, explicó que en Perú hay 43.000 directores de escuelas y apuntó que ellos "deben liderar el salto de calidad que debe dar la educación en los próximos años".

"Pero para asegurar su liderazgo educativo, las políticas deben reforzar la formación específica, la adecuada selección, el acompañamiento permanente y el reconocimiento de su labor", agregó Hernández de Toro.

El informe, realizado también con la colaboración de los institutos de evaluación y estadística de Brasil, España y México, presenta datos y perspectivas sobre los directores de escuela en Iberoamérica.

ENLACE: <http://www.oei.es/en/miradas2017/que-es-miradas>

EL PAÍS EDITORIAL

Corregir la política de becas

El sistema de ayudas mejora el rendimiento académico pero afecta gravemente a la equidad

13. oct.2017

Cinco años después de haberse aprobado la reforma del sistema de becas bajo el mandato del ministro José Ignacio Wert, algunos indicadores muestran que el nuevo modelo incentiva el rendimiento académico, lo cual es muy positivo, pero afecta gravemente a la igualdad de oportunidades y a la equidad. Se ha confirmado lo que muchos expertos vaticinaron. El informe anual de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas constata que, aunque ha aumentado el número de estudiantes con beca, la cuantía de las ayudas se ha reducido en una media de 483 euros. En concreto ha pasado de 2.231 euros por curso en 2011 a 1.748 en 2015, es decir, un 23,4% menos. Contando el importe de la matrícula gratuita, que es distinto según los estudios y el territorio donde se ubica la universidad, el gasto total por cada becado ha caído de 3.256 euros a 2.562. Este recorte tiene graves efectos sobre la equidad. Su impacto social es mayor por haber coincidido con unos años en los que las rentas familiares del segmento de población más desfavorecido ha caído como consecuencia de la alta tasa de paro, la precarización laboral y la devaluación de los salarios.

El hecho de que se exija una nota mínima de entre 5.5 y 6.5 ha permitido que el rendimiento medio de los estudiantes becados haya aumentado: el número de créditos aprobados ha sido en 2016 un 23% superior a 2008. Hay que celebrar que eso haya sido así, pero habría que evaluar también el impacto que estos requisitos tienen sobre la equidad. La exigencia de una nota superior al aprobado se convierte en una barrera para muchos jóvenes cuyos resultados académicos están negativamente condicionados por circunstancias socioeconómicas adversas. Los rectores estiman que 70.000 potenciales beneficiarios no han podido estudiar por los requisitos del nuevo sistema. De hecho, el 7% de los 220.000 nuevos estudiantes que se matriculan no alcanza una nota del 5.5 en su expediente y el 15% no llega al 6.5.

El resultado es que mientras en los países de la OCDE uno de cada tres alumnos estudia con beca, en España solo recibe ayuda uno de cada cuatro. Hay que tener en cuenta, además, que España figura entre los países con las tasas universitarias más altas. De hecho, solo cinco países tienen en Europa precios de matrícula superiores.

La política de becas es uno de los instrumentos más importantes de redistribución de la riqueza, pero sobre todo es un instrumento imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades. Ha llegado la hora de realizar una evaluación rigurosa de los resultados de la reforma tanto desde el punto de vista de la eficiencia como de la equidad. Y corregir con urgencia algunos desajustes organizativos que además de suponer una dificultad innecesaria para todos los becados, acaban afectando también en mayor medida a los más desfavorecidos pues puede disuadirles de iniciar estudios universitarios. En concreto, el hecho de que el estudiante no sepa en muchos casos si ha obtenido la ayuda o la cuantía de la misma hasta bien entrado el curso. Eso afecta especialmente a las familias más vulnerables, que no disponen de recursos para adelantar el dinero que luego recibirán de la beca. Sería mejor que la nota a tener en cuenta fuera la del curso anterior.

El gobierno madrileño retrasa la entrada en vigor del acuerdo para reforzar a los docentes

Se alcanzó hace tres meses, en junio, pero la Comunidad de Madrid aún no ha firmado el acuerdo alcanzado en la mesa sectorial de educación. A cambio, exige ahora a los sindicatos que suscriban antes el pacto educativo

LAURA GUTIÉRREZ. Madrid. 13/10/2017

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Cristina Cifuentes, lo calificó de "histórico" cuando en junio, anunció el acuerdo alcanzado entre los sindicatos de educación y la Consejería de Van Grieken para mejorar las condiciones del profesorado madrileño. El gobierno regional lo presentó como el primer acuerdo en este sentido alcanzado en una década. Sin embargo, a pesar de que se firmó hace más de tres meses (de hecho se levantó acta de ese acuerdo), el gobierno de Cifuentes lo tiene guardado en un cajón. El acuerdo sectorial aún no ha visto la luz, a falta de la firma del Consejo de Gobierno y de su publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. A cambio de poner en marcha las medidas, el ejecutivo madrileño exige ahora a los sindicatos que antes ratifiquen otro acuerdo: el pacto educativo, encallado desde el inicio de la legislatura.

Los sindicatos hablan claramente de "chantaje" del gobierno madrileño. UGT y Comisiones Obreras, dos de las cuatro organizaciones que suscribieron ese acuerdo, lamentan que tras dos años de trabajo, el refuerzo educativo no se haya aplicado en el inicio del curso escolar y que la Comunidad de Madrid ponga ahora condiciones sobre la mesa para que las medidas vean la luz. Según el relato de las organizaciones sindicales, la semana pasada, el pasado 6 de octubre, después de todo el verano sin convocar la mesa sectorial de educación, fue cuando la viceconsejera de Política Educativa y Ciencia les trasladó la nueva condición impuesta por la administración madrileña: "nos plantea algo más que una vinculación, un condicionante porque condicionan el acuerdo sectorial al pacto educativo", relata Teresa Jurdado, portavoz de UGT. Jurdado denuncia que "el acuerdo está secuestrado a falta de que se apoye el pacto educativo". La representante sindical de UGT asegura que están "recibiendo presiones para avalar el acuerdo educativo". Desde Comisiones Obreras, Isabel Galvín, sentencia que hay un claro "incumplimiento por parte de la Comunidad del acuerdo adoptado".

Ni uno ni otro tienen nada que ver, según los sindicatos, aunque la Consejería de Educación sí cree que existe una vinculación clara. Un portavoz del departamento que dirige Rafael Van Grieken explica que el sectorial representa prácticamente el 50% del global del acuerdo educativo. Los 2,800 nuevos profesores que incluye el sectorial, asegura esta misma fuente, vendrían a desarrollar actuaciones que están reflejadas en el acuerdo educativo como la mejora de la atención a la diversidad, la potenciación de la orientación en los centros o la puesta en marcha de un programa de centros preferentes en zonas de difícil desempeño. La Consejería de Educación, explica este portavoz, no practica el chantaje. "Lo que ha hecho es acceder al calendario de negociación que solicitaron los sindicatos", precisa.

Desde ANPE y CSIF, los otros dos sindicatos representados en la mesa sectorial de educación, pero que, sin embargo, no tienen presencia en la mesa de la función pública (donde se estudia el pacto educativo) piden que se haga lo necesario para que las medidas de refuerzo al profesorado madrileño vean ya la luz. Los portavoces de ambos sindicatos han reconocido a la SER que no se opondrían a que hubiera una adhesión al pacto educativo como paso previo al sectorial.

Mientras, el pacto educativo que se propuso Cifuentes al inicio de la legislatura, como una de las metas a conseguir en el ámbito de la Consejería de Educación, está ahora mismo en un callejón. El gobierno regional no ha conseguido, a día de hoy, sumar a toda la comunidad educativa al documento final de propuesta con 83 medidas.

el Periódico

El gasto en educación concertada llegó a su máximo en España

El 2015 registra la mayor partida presupuestaria para los colegios privados subvencionados

Domingo, 15/10/2017

El **gasto público en educación** en relación al PIB se situó en 2015 en el 4,3%, el mismo porcentaje que el año anterior y que se tenía en 2006, pero el dinero dedicado a la **educación concertada** ha ido **creciendo** hasta situarse casi en los **6.000 millones de euros**, la cifra más alta de su serie histórica.

Son datos definitivos sobre 2015 de la reciente "Estadística del gasto público en educación" del Ministerio de Educación, donde se señala que el gasto público para conciertos y subvenciones a centros de titularidad privada ascendió a 5.915,9 millones de euros, un 2,6% más que en 2014.



Hasta ahora, la mayor cifra dedicada a la educación concertada se había registrado en 2009, cuando se invirtió para dicho fin 5.891,02 millones de euros. El 2009 fue también el año en que más dinero público se invirtió en educación, llegando al 4,9% del PIB.

En 2015, el gasto público total en educación llegó a los 46.624,3 millones de euros y creció tanto en la educación no universitaria (5,1%) como en la educación universitaria (2,8%).

Andalucía baja su aportación

Si se excluyen los capítulos financieros (como se considera en la metodología internacional), el gasto público asciende a 46.285,3 millones de euros, también un 4,3% más que en 2014; este aumento aparece asimismo tanto en el gasto en educación no universitaria (4,8%) como en la universitaria (3,6%).

Solo tres comunidades han bajado su aportación a los conciertos y subvenciones entre 2015 y 2014: Andalucía, Cantabria y Castilla y León.

La Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial, supone el 34,6% del total de gasto público en educación en España, y Secundaria y Formación Profesional el 29%. Después vendría la Educación Universitaria, con el 20,7%, mientras que las becas y ayudas al estudio alcanzan el 4,2%. Respecto al reparto del gasto público en educación, el capítulo de personal representa el 59,9% del total.

europapress.es Andalucía

La Junta convoca un acto público para cubrir sustituciones y vacantes en institutos

SEVILLA, 17 Oct. (EUROPA PRESS) -

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha acelerado el proceso de cobertura de sustituciones y vacantes de determinadas especialidades en los institutos de Educación Secundaria, para lo cual ha convocado este miércoles un acto público de adjudicación de vacantes y sustituciones de las especialidades de Matemáticas y Física y Química, éstas mismas con perfil bilingüe, así como de Tecnología e Informática, todas del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Educación ha dado esta semana los detalles de su actuación a la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía (Adian), con cuyos representantes se ha reunido al hilo de los "graves" problemas que el sector considera se está dando este año en cuanto a las sustituciones, según ha precisado a Europa Press el presidente de Adian, Gabriel Ureña.

Para la asociación, dicha problemática es "seria" en determinadas asignaturas, ante lo cual la Junta, ante el "clamor" de los institutos, ha llevado a cabo convocatorias de bolsas restringidas para profesionales que, con una determinada titulación, "pueda impartir materias afines".

"Será un procedimiento que se llevará a cabo con toda urgencia aunque con garantías", ha asegurado Ureña, que añade que, tras finalizar la cobertura de bajas por este medio, vendría luego la fórmula de la bolsa extraordinaria. Todo ello en el marco de una actuación que Adian ve "positiva", en tanto que "ya se ve cierta solución al conflicto".

En concreto, Educación ha convocado a este acto a aquellas personas integrantes de las bolsas de trabajo existentes que cumplan los requisitos de titulación para impartir dichas especialidades. La asistencia al acto será voluntaria y tendrá carácter personal, salvo causas de fuerza mayor, en cuyo caso se podrá delegar mediante un escrito de autorización correspondiente junto a fotocopia del DNI de la persona convocada.

Los requisitos académicos para poder optar a estas plazas serán, con carácter general, el ser licenciado, diplomado o estar en posesión de la titulación correspondiente de la especialidad y disponer, además, del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o el Máster Universitario MAES. En el caso de las especialidades bilingües, también será necesario acreditar la capacitación lingüística correspondiente.

El primer acto público se desarrollará por la mañana, a las 10,00 horas, en el Centro de Profesorado de Sevilla para las especialidades de Matemáticas y Física y Química, también con perfil bilingüe. Por la tarde, a las 16,00 horas, será el turno de Tecnología e Informática.

El Confidencial
EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

La inteligencia social

Los españoles tenemos la necesidad urgente de desarrollar nuestra capacidad para reflexionar acerca de los mismos procesos sociales que protagonizamos

JOSÉ ANTONIO MARINA. 17/10/2017

Todo el mundo empieza a hablar de "reforma constitucional". Una vez más aparece una palabra mágica, un conjuro, que va a resolver todos nuestros problemas. En los últimos tiempos se ha apelado a la 'política' (por oposición a la legalidad), al consenso, al diálogo, a la calle. Se utilizan más como jaculatorias taumáturgicas que como programas precisos de acción. La política utiliza tópicos que dan una impresión de evidencia que no existe. Uno de ellos es el que afirma que "el pueblo siempre tiene razón". La democracia no tiene nada que ver con la verdad, ni siquiera con la justicia. Es tan solo un modo de organizar pacíficamente el poder, y ya es bastante. Pero se basa en la ley de las mayorías, y esta no asegura la bondad de sus conclusiones. Puede haber mayorías justas y mayorías injustas, mayorías sensatas y mayorías exaltadas, lo que quiere decir que la calidad de la mayoría no depende de su carácter de mayoría, sino de la calidad de los argumentos que la mueven. Es verosímil pensar en una mayoría ferozmente discriminatoria, por motivos religiosos, raciales o ideológicos.

Una reforma constitucional puede ser mala, aunque la defienda una gran mayoría. Por eso, me parece imprescindible la constitución de mayorías ilustradas, responsables, emocionalmente serenas, capaces de ponerse en el lugar de los otros, y conscientes de la importancia de buscar estrategias de suma positiva o de alcanzar el equilibrio de Nash entre el beneficio individual y el beneficio social. Saint-Exupéry escribió: "No conocemos las soluciones, lo único que podemos hacer es ayudar a que nazcan las fuerzas que las encontrarán". Esa es la esperanza que nos mueve a todos los interesados por la educación. No pretendemos conocer las soluciones, pero sabemos cómo debería ser la inteligencia capaz de encontrarlas. Y ese es el talento que debemos empeñarnos en desarrollar.

En 1993, el sociólogo Robert Putnam y sus colaboradores publicaron 'Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy'. Su objetivo era descubrir por qué las democracias funcionan mejor en unos lugares que en otros. Estudió la eficiencia de los 20 gobiernos regionales de Italia a partir de 1970. Eran instituciones similares, pero dentro de contextos sociales, económicos y culturales distintos. Descubrieron que los gobiernos regionales eran más eficientes, siendo constante el resto de factores, cuando se movían en contextos con alto 'capital social'. La idea me parece importante. El 'capital social' de una nación, una región o una ciudad está compuesto por los valores éticos compartidos, una clara estructura de prioridades, un buen sistema de resolución de conflictos, el buen funcionamiento de las instituciones, la confianza mutua, la participación cívica, y lo que denominamos 'metapolítica', es decir, la capacidad para reflexionar acerca de los mismos procesos sociales que protagonizan. Una comunidad con alto capital social está en mejores condiciones para tomar decisiones.

Tenemos la obligación moral de saber

En este momento, el 'capital social' español es bajo, lo que no es buena situación para emprender cualquier tipo de 'reforma constitucional'. Somos muchos los que estamos asustados ante las tormentas políticas que nos amenazan, y deseamos colaborar en la medida de nuestras posibilidades a mejorar las previsiones. En el momento de la Transición, tuvieron mucho éxito libros muy breves que explicaban temas políticos fundamentales: qué son los partidos políticos, qué es la democracia, qué es la Constitución, etc. La gente quería saber. Creo que estamos en una situación análoga, en la que todos debemos esforzarnos por aclarar los conceptos, que muchas veces son engañosos, aumentar nuestra inteligencia política y nuestro 'capital social'. Tenemos la obligación moral de hacerlo porque cualquier discusión constitucional afecta a otras personas, y ejerce su influencia más allá del presente. Todos los españoles con menos de 40 años han nacido dentro de un marco constitucional que ellos no eligieron.

Cada cual debe colaborar como pueda. Mientras el director de El Confidencial me lo permita, me gustaría aprovechar esta tribuna para tratar algunos de los temas que van a estar presentes en la discusión. Se trata de proporcionar herramientas conceptuales para el debate. La filosofía es un servicio público cuyo lema es conocer para comprender, y comprender para tomar buenas decisiones y actuar.

Les pondré un ejemplo. El partido socialista defiende un modelo federal para España. Urkullu, a quien los sucesos catalanes han tenido que molestar mucho, porque han dado oxígeno a sectores que lo habían perdido, apuesta por un modelo confederal. Parece imprescindible que los ciudadanos conozcan qué hay detrás de esas palabras. Hay una apelación continua a los derechos humanos, pero hay derechos humanos de primera, segunda y tercera generación. Se habla de soberanía, pero ¿puede haber una soberanía compartida? Se habla de derechos históricos, pero ¿qué tipo de derechos pueden basarse en la historia? Las preguntas son interminables. Se ha recordado en los últimos días que Mitterrand, Macron, Malouf o Vargas Llosa consideraban que el nacionalismo conduce a la guerra. ¿Es verdad? Ya he mencionado en estas páginas el papel de las emociones en la política y no estaría de más seguir dándole vueltas al tema. En este momento se elevan críticas contra la democracia representativa, pero ¿es posible una democracia asamblearia? ¿Significa algo claro el término 'populismo'?

Nuestra ignorancia nos hace vulnerables

Por su importancia en el diseño de la política, sería deseable que los ciudadanos tuvieran también los suficientes conocimientos sobre economía para no dejarse engañar. Acaban de dar el Premio Nobel de Economía a Richard Thaler, por sus estudios de 'economía psicológica'. Piensa, con razón, que en el origen de todos los fenómenos económicos (como en el de todos los fenómenos políticos) hay decisiones individuales, que están movidas por nuestros deseos, intereses y emociones, y que con frecuencia son irracionales o, al menos, poco razonables. En 2002 le dieron el mismo premio a Daniel Kahneman, por sus estudios sobre los

componentes irracionales de las decisiones económicas. En 2015, lo ganó Angus Deaton, por sus estudios sobre cómo las decisiones individuales influyen sobre la marcha de la macroeconomía. “Para diseñar políticas económicas a favor del bienestar y de la reducción de la pobreza —afirma—, primero debemos entender las decisiones individuales de consumo”. Para cerrar el círculo, Jean Tirole, otro Nobel de Economía, ha escrito ‘La economía del bien común’, movido por la idea de que es necesario que el ciudadano conozca el funcionamiento del sistema económico.

En una sociedad red que produce la falsa impresión de que todos estamos al tanto de todo, conviene reforzar la capacidad de cada persona, de cada ciudadano, de cada nodo de esa red, para tomar las mejores decisiones, para recuperar el protagonismo, para evitar la vulnerabilidad que en este momento nos aqueja. En una palabra, hay que generar talento ciudadano.

EL PAÍS Catalunya

Los niños con necesidades educativas especiales irán a colegios ordinarios

Enseñanza despliega el nuevo decreto de la escuela inclusiva que implicará un aumento de 1.500 dotaciones en los próximos cuatro años

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 18 OCT 2017

La Generalitat dio ayer luz verde al decreto de la escuela inclusiva, que supone un cambio de paradigma en el sistema de inclusión en los colegios. La norma, que sustituye un decreto de hace 20 años, obligará a escolarizar en centros ordinarios a todos los menores con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter leve o moderado. Hasta ahora, el decreto anterior recogía la conveniencia de hacerlo, pero no la obligación. Solo en casos excepcionales y a petición de la familia se escolarizará a estos niños en centros de educación especial.

El nuevo decreto, que se retrasó un año y medio por cuestiones presupuestarias, contará con un presupuesto de 142 millones de euros en cuatro años que permitirá contratar unas 1.500 dotaciones más hasta el curso 2020-2021. La norma sienta las bases y el marco normativo de este cambio de paradigma: “De la escuela inclusiva al sistema inclusiva”, sintetiza el Departamento de Enseñanza.

La normativa afecta a todos los alumnos hasta la etapa postobligatoria y se basa en la atención personalizada a los estudiantes, atendiendo a sus necesidades particulares y adaptando el sistema educativo —desde el proyecto escolar hasta los recursos disponibles en el aula— a sus demandas.

Para ello, la primera medida es, precisamente, escolarizar a todos los niños con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, que tendrán que prepararse a su vez para atender de forma personalizada las exigencias de estos alumnos. Solo a petición expresa de los padres o en casos de discapacidad severa se escolarizará a los niños en centros de educación especial.

En Cataluña hay unos 25.000 estudiantes con necesidades educativas especiales. De ellos, 7.000 están en centros de educación especial, 5.000 con discapacidad severa y otros 2.000 susceptibles de ser escolarizados en centros ordinarios. La nueva norma, no obstante, no implica el traspaso de estos 2.000 alumnos concretos, si no la incorporación gradual de los menores cuando entren en el sistema educativo en P3.

La directora general de Educación Infantil y Primaria, Carme Ortoll, explicó ayer que lo “esencial” es detectar de forma precoz las necesidades de los alumnos, que la norma divide en universales, adicionales e intensivas. Así, las ayudas universales son para el 100% de los estudiantes y se basan en la atención personalizada a través del proyecto educativo del centro y del seguimiento tutorial por parte de los docentes. Las medidas de apoyo adicional son para alumnos en situación vulnerable o con circunstancias personales concretas —un 15% de los estudiantes, según Enseñanza— y se trata de programas de apoyo lingüístico y social, aulas de acogida o proyectos de ayuda en audición o lenguaje. Finalmente, las medidas de apoyo intensivo están destinadas a un 5% de los estudiantes y son proyectos de larga intensidad y duración, por ejemplo, los programas de nuevas oportunidades o de aulas integrales de apoyo.

“Queremos que todos los alumnos de Cataluña vayan a centros ordinarios y que todos los centros sean inclusivos”, resumió Ortoll. El decreto también abre la puerta a la colaboración entre los colegios ordinarios y los 14 centros de educación especial, que pueden funcionar como proveedores de servicios y recursos, por ejemplo, ofreciendo orientación a los docentes de las escuelas ordinarias.

Respuesta social agrídulce

La federación de asociaciones de madres y padres (Fapac) y la Plataforma Ciudadana por una Escuela Inclusiva, celebraron ayer el decreto, pero con matices. “Es un cambio sustancial y positivo”, dijo Àlex Castillo, de Fapac, aunque echó en falta más inversión para formar a los docentes. “Es un paso de gigante”, agregó Noemí Santiveri, de la portavoz de la plataforma ciudadana, aunque reconoció que el trato a la educación postobligatoria “no queda bien definido”.

CC OO y USTEC fueron los más críticos con el decreto. USTEC cree que “no contempla la realidad de los centros” y los recursos destinados son “insuficientes”. CC OO teme que no haya unas ratios adecuadas y lamenta que no se tenga en cuenta a los celadores.

EL PAÍS

Demostrado: con los libros de papel aprendíamos más

Cada vez más colegios en el mundo proponen pasarse a los manuales de texto digitales, pero la ciencia no respalda esta decisión

THE CONVERSATION. 18 OCT 2017

Los estudiantes de hoy se sienten nativos digitales, pues son la primera generación que ha nacido rodeada de tecnología, como los *smartphones*, las *tablets* y los *e-readers*.

Profesores, padres y legisladores son conscientes de la creciente influencia de la tecnología. En consecuencia, se ha invertido una mayor cantidad de dinero en tecnología para las aulas, y los estudiantes están equipados con iPads y acceso a libros de texto digitales.

En el 2009, California decretó que todos los libros de texto de los estudiantes de bachiller deberán estar disponibles en versión digital para el 2020; una medida que Florida ya había adoptado en el 2011.

Profesores, padres, legisladores y estudiantes dan por hecho que la familiaridad y preferencia por la tecnología de esta nueva generación de estudiantes se traduce en una mejor capacidad de aprendizaje. Pero hemos descubierto que este no siempre es el caso.

Como investigadores en el terreno del aprendizaje y la comprensión lectora, nuestro trabajo más reciente se ha centrado en estudiar las diferencias existentes entre la palabra escrita y digital. Si bien es cierto que las nuevas tecnologías en las aulas —como los libros de texto digitales— son más accesibles y gozan de una mayor portabilidad, es incorrecto asumir que los estudiantes estarán aprendiendo mejor con la tecnología simplemente por el hecho de que la prefieren.

Velocidad, ¿pero a qué precio?

Nuestra investigación revela una discrepancia significativa. Los estudiantes aseguraron que trabajaban mejor leyendo de una pantalla, pero los resultados reflejaron lo contrario.

Por ejemplo, la revisión de estudios que hemos llevado a cabo desde 1992 encontró que los estudiantes eran capaces de asimilar mejor la información obtenida del papel cuando el texto superaba una página escrita. Esto podría estar relacionado con el efecto perjudicial sobre la comprensión lectora que tiene el *scroll*.

También nos sorprendió descubrir que muy pocos investigadores habían analizado los distintos grados de comprensión lectora y el tiempo de lectura en sus estudios de textos impresos y digitales.

Para explorar esta tendencia, llevamos a cabo tres estudios que exploraron la habilidad de los estudiantes de bachiller para comprender la información que se les presentó en versión impresa y digital.

Los estudiantes indicaron su medio preferente. Después, leyeron dos pasajes, uno *online* y otro en papel, y completaron tres actividades que consistieron en: describir la idea principal del texto, nombrar los puntos clave de las lecturas y proporcionar cualquier otro detalle del texto que pudieran recordar. Una vez finalizada las tareas, se les pidió que auto-evaluaran su comprensión lectora.

¿MEJOR IMPRESO O DIGITAL?

Los resultados mostraron claras diferencias:

- La mayoría de los estudiantes prefirió leer online.
- Leyeron significativamente más rápido online que en papel.
- Los estudiantes consideraron que su comprensión lectora fue mejor online que en papel.
- El medio no tuvo repercusión en las preguntas generales (como para entender la idea principal del texto).
- Pero a la hora de responder preguntas específicas, la comprensión lectora fue significativamente mejor cuando los participantes leyeron textos escritos.

El papel, en perspectiva

Legisladores, profesores, padres y estudiantes deben tomar estos resultados como una lección respecto al lugar que debería ocupar la palabra escrita en un mundo cada vez más digitalizado.

1. Considerar su cometido

Leemos por muchos motivos. A veces, buscamos la respuesta a una pregunta muy concreta. Otras, queremos hacer una lectura diagonal de las noticias del día en un periódico.

A la hora de decantarnos por un formato u otro, deberíamos tener en cuenta por qué estamos leyendo, ya que es probable que uno de los dos medios se adapte mejor a nuestra intención.

En otras palabras, no existe un medio que se adapte por completo a todas las necesidades del lector.



2. Analizar la tarea

Uno de los resultados más relevantes de nuestra investigación es que, para algunas tareas, el medio no parece tener relevancia. En lo que a recordar la idea principal del texto se refiere, por ejemplo.

Pero cuando la tarea requiere una comprensión lectora más profunda y una mayor dedicación, los estudiantes podrían beneficiarse más de los libros de texto impresos. Los profesores deberían indicarles a los alumnos que sus capacidades de aprendizaje podrían verse influenciadas por el medio que escojan para estudiar. Esta concienciación podría reducir la discrepancia que se observó entre la percepción de los estudiantes en relación con su desempeño en las tareas y sus verdaderos resultados.

3. Bajar el ritmo

En nuestra tercera investigación pudimos catalogar a los estudiantes basándonos en su comprensión lectora, tanto para textos impresos como digitales.

Encontramos un grupo selecto que fue capaz de comprender la información en versión digital mejor que la impresa. Lo que distinguió a este colectivo atípico fue que leyeron más despacio en pantalla que en papel. Esto indica que se podría enseñar a los estudiantes a combatir el impulso de leer los textos digitales muy rápido.

4. Algo que no se puede medir

Puede que haya motivos económicos y ecológicos para desechar los libros de texto. Pero queda claro que estaríamos perdiendo algo importante.

En nuestra vida académica, poseemos libros y artículos que consultamos regularmente. Las manoseadas páginas de estos textos se encuentran grabadas con nuestras preguntas y reflexiones. Pero es difícil imaginar que pueda llegar a existir un nivel similar de implicación con los textos digitales. Probablemente, debería existir siempre un hueco para la palabra impresa en la vida académica de los estudiantes, sin importar cuán hábiles con la tecnología se manifiesten.

Por supuesto, sabemos que la transición hacia un modelo de lectura digital es inevitable. Y no queremos desprestigiar las muchas ventajas de las pantallas, que incluyen la disponibilidad de una mayor selección de textos a gran velocidad de acceso.

Más bien, nuestra intención es recordar a los nativos digitales de hoy —y aquellos que moldean su experiencia educativa— que el abandono de la palabra escrita conlleva costes y consecuencias significativas para el aprendizaje y desarrollo académico.

*Autoras: Patricia A. Alexander y Lauren M. Singer, doctoras especializadas en psicología del aprendizaje en la Universidad de Maryland, (EE UU).



el diario de la educación

Escuela inclusiva también para la superdotación y las altas capacidades

Infradiagnóstico, falta de sensibilización y atención... El colectivo de alumnos con altas capacidades aspira a una respuesta adecuada del sistema. Los enfoques para aproximarse a esta realidad son diversos.

SARAY MARQUÉS

“Se trata de que, ante los incendios en Galicia, en el aula esos niños que lo están viviendo hablen del fuego, sus consecuencias, del medio ambiente... Se aprovecha esa conexión emocional para trabajar cuestiones que están en el currículo. Y se hace de un modo interdisciplinar, planteando planes de actuación contra el fuego, de concienciación, analizando cómo han actuado las administraciones... intentando que ese proyecto no se quede dentro del aula, sino que tenga proyección exterior”, ejemplifica la profesora de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Carmen Pomar.

Expone así el modelo por el que ha optado su comunidad para atender a los alumnos con altas capacidades y talentosos, pero no solo. Financiado por la Fundación Barrier, y con la asesoría de los profesores de la Universidad de Connecticut Joseph M. Renzulli y Sally M. Reis, el SEM (de schoolwide enrichment model), apuesta por el aprendizaje inductivo, yendo de lo particular a lo general, parte de los intereses de los alumnos, respeta sus estilos de aprendizaje y busca proyectos en que se solucionen conflictos y problemas cercanos al alumnado, “frente a lo que suele suceder en el aula tradicional, en que el profesor explica un tema y propone después una práctica sobre ese tema (actividades, ejemplos), en que se va de lo general a lo particular”. De momento, es un piloto en 11 centros gallegos, muy diversos, que lo aplican desde hace dos cursos, cuando el

programa, que también incluye formación del profesorado en desarrollo del talento en las aulas, relevó a su "hermano pequeño", Talento 3.0.

Iniciativas como esta le sirven a Pomar para avalar que en el campo de las altas capacidades, en el que abundan las quejas de las familias, "no estamos bien pero tampoco tan mal como hace 20 años, ha habido una importante reactualización de las leyes y, con respecto a Europa, estamos muy por encima".

Las altas capacidades no figuraban en la LOGSE, aparecen por primera vez en el decreto de regulación de la educación especial de 1995. Hasta 1996 el BOE no recogerá el término sobredotación intelectual. Diez años después, en la LOE, se recalifica como alta capacidad intelectual y se considera que, como la discapacidad o la incorporación tardía al sistema, necesita de apoyo específico educativo. Así lo recuerda María Antonia Casanova, subdirectora general de educación especial en el Ministerio en 1996 y directora general de Promoción Educativa en la Comunidad de Madrid cuando esta pone en marcha su programa de enriquecimiento extracurricular para este alumnado, pionero en el Estado, en el curso 1999-2000. Arranca con 120 alumnos de primaria a bachillerato. Hoy son más de 2.000. Escolarizados en centros ordinarios, acuden dos sábados al mes a seis institutos donde se reúnen con otros alumnos con altas capacidades, niños de su misma edad que comparten sus mismos intereses, su mismo "idioma", con los que desarrollan proyectos de aprendizaje cooperativo. Al tiempo, sus familias pueden hablar con expertos y recibir formación.

Hoy, otras comunidades han seguido la estela de Madrid o han creado sus propios modelos. Murcia, considerada un referente en atención a la diversidad, cuenta con institutos de escolarización preferente para alumnos con altas capacidades -en vez de haber un alumno de este tipo disperso en cada instituto se pueden concentrar más en el mismo, lo que permite diseñar actividades que les enriquecen tanto a ellos como al resto-. También cuenta con equipos de orientación específicos de altas capacidades.

Baleares, por su parte, acaba de lanzar un protocolo de identificación, y Aragón cuenta desde 2014 con un decreto que, a juicio de Juan Carlos López Garzón, de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, "da una definición bastante acertada de lo que son las altas capacidades intelectuales".

¿Qué implica tener altas capacidades?

En el colectivo de altas capacidades incluiría López Garzón a aquellos alumnos "que aprenden más rápido, recuerdan mejor, tienen más capacidad de pensamiento abstracto, se apasionan por temas específicos excluyendo otros que no les interesan y destierran o procesan muchos estímulos a la vez y son conscientes de lo que ocurre". Garzón descarta así el criterio de un coeficiente intelectual igual o superior a 130 (para superdotados) e igual o superior a 120 (para altas capacidades), como promulga la Fundación El Mundo del Superdotado, fundada en 2011 "para influir en las administraciones y en el ámbito de la educación" y que celebraba este fin de semana su quinto congreso nacional.

Su presidenta, al frente de un gabinete psicológico desde 2003, Carmen Sanz Chacón, explica cómo entre sus aspiraciones está lograr ese criterio único a escala nacional para definir a altas capacidades y superdotados. Con este rasero, un 2% de los alumnos tendrían que ser diagnosticados con esta etiqueta. Hoy, solo un 0,29% en toda España lo son, faltarían por identificar 140.000 superdotados, y la situación es muy dispar, del 0,03% de alumnos en Cataluña al 1,23% en Murcia.

Para la fundación, llegar al 2% significaría reducir en este mismo porcentaje el fracaso escolar, aumentar en la misma proporción los alumnos excelentes en PISA -en España un 6% en lectura, un 7% en matemáticas y un 5% en ciencias, frente al 8%, 11% y 8% de la OCDE- y reducir los trastornos psicológicos graves, problemas de adaptación y conductas disruptivas en clase. Y, para ello, aboga por la detección temprana: "Recomiendo a los padres que si con cuatro años tienen dudas no esperen mucho más, pues la Administración es muy lenta y si un padre comienza a moverse a los seis o siete años cuando se tomen las medidas el niño o la niña tendrá ocho o nueve y ya pueden haber surgido problemas".

Carmen Pomar, por su parte, entiende que la concepción de altas capacidades no engloba solo a quienes adquieren conocimiento más rápido o necesitan más conocimiento, sino a aquellos con una estructura de pensamiento muy diferente. "Por eso chocan tanto con el sistema educativo tradicional, que sigue una progresión muy aritmética y lineal: sumar, restar, multiplicar, dividir... Estos alumnos a lo mejor entienden estas cuatro operaciones juntas, las enlazan, por eso no podemos pensar solo en darles más materia, sino en proporcionarla de una forma distinta, profundizando más, dándoles más libertad de acción y respetando sus estilos de aprendizaje. El sistema educativo está pensado para uniformizar hacia la tendencia central, como en una campana de Gauss, y los que se escapan de esta tienen poca respuesta".

Añade Pomar que, si bien los alumnos superdotados solo suponen el 2%, si se habla de altas capacidades la proporción puede subir al 12 o 13%, si se incluye a los talentosos que lo son en algunas áreas mientras que en otras pueden ser incluso mediocres. "Nosotros respetamos, aceptamos y promovemos la realidad de los superdotados, este 2% de niños que se escapan mucho de los cánones de desarrollo habituales, y son, por tanto, los más perdidos en el sistema, pero creemos también que hay alumnos que se pueden escapar en alguna de esas áreas, y que requieren de atención especial. Además, consideramos que el criterio del CI es una variable necesaria, pero no suficiente, y que las pruebas no son infalibles".

Renzulli malinterpretado

En su artículo 24, el decreto aragonés al que aludía López Garzón define el alumnado con altas capacidades como el que requiera “por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia”. Para Garzón, en ese o (y no y) está la clave. Considera el experto, autor de *Didáctica para alumnos con altas capacidades* (Síntesis), que en ocasiones, en España, se ha dado una mala interpretación a las teorías de Renzulli: “Este aboga por dotar a todos los alumnos de experiencias (crear productos novedosos, dar respuesta a problemas reales) en que puedan desarrollar al máximo nivel posible sus capacidades creativas, su capacidad cognitiva, su grado de implicación. Esa es la meta, no el inicio, pero a menudo se ha usado como modelo de diagnóstico, para identificar de partida a los alumnos con altas capacidades, que además de tener una alta capacidad cognitiva debían mostrar una alta motivación y ser creativos, aunque en la escuela, en casa, no se hubiera facilitado esa creatividad”.

Coincide Pomar en que a Renzulli en España no siempre se le ha traducido como se debería: “La primera malinterpretación procede de que él habla de *gifted*, de dotados, no de *supergifted*, superdotados. La segunda, que él aboga por la intervención y, a partir de ahí, por ir detectando, recabando pistas de qué niños son potencialmente altas capacidades o talentos en determinadas áreas”. Explica además que, si bien este modelo arrancó como exclusivo para niños con altas capacidades hace 40 años pronto se extendió al resto del alumnado, “con lo que se beneficiaba el 100%, no solo los que contaban con una alta capacidad declarada”.

¿Inclusividad o especialización?

Como Casanova, como Garzón, Pomar aboga por un abordaje de las altas capacidades desde la educación inclusiva. “Puede haber colegios que cuenten con su aula inteligente, que funcione bien si está bien trabajada, o incluso están los institutos de escolarización preferente. Me sirven, si esos alumnos no están muy separados del resto siempre, porque la sociabilidad y el desarrollo afectivo se ha de cuidar especialmente”, sostiene Casanova.

“Los centros especializados, salvo excepciones, requieren que la familia se encuentre en una situación económica muy holgada -en EEUU solo existe un Estado donde hay un centro de este tipo público- por lo que lo ideal es tratarlo de forma de inclusiva dentro del propio centro, lo que no quiere decir obligatoriamente dentro del aula. No pasa nada porque en determinados momentos haya agrupamientos flexibles, y no por la fecha de fabricación de los niños, por intereses...”, analiza Garzón, que habla de un tipo de escuela “que realmente atiende a la diversidad, en la que el centro de atención de la clase ha dejado de ser el currículo y el profesor”.

“Claro que no me vale el aula de siempre, donde todos aprenden lo mismo al mismo tiempo de la misma manera. Ni para estos alumnos ni para ninguno. El planteamiento de la educación inclusiva ha de ser muy personalizado, con métodos diversos para los distintos estilos de aprendizaje, ritmos, talentos, personalidades, CI... Un alumno con altas capacidades hará preguntas que el maestro no sabe responder. No pasa nada, basta con un ‘No lo sé, vamos a investigarlo juntos’. Con una buena atención y reconocimiento en el aula ordinaria puede convertirse en el líder de su grupo, ayudar al maestro”, insiste Casanova, que reconoce que una alta capacidad mal atendida puede derivar en fracaso escolar: “Pero esto no se arregla separando, sino con educación inclusiva”.

“Sería una paradoja que en un momento en que tratamos de normalizar al máximo la situación de los niños con algún tipo de síndrome, discapacidad o patología intentásemos lo contrario con los alumnos con altas capacidades”, abunda Pomar, que señala que en Francia se crearon algunas escuelas exclusivas hace 20 años pero que, por lo demás, se trata de un modelo más propio de países del Este de Europa y de algún país asiático. “Yo no soy partidaria, creo que lo importante es luchar para que la enseñanza pública llegue a estos niños y responda a sus necesidades, y para ello hay que empezar por sensibilizar a docentes y orientadores”.

Si la Fundación El Mundo del Superdotado reclama “facilitar la creación de colegios especiales de superdotados, tanto públicos como privados, para que los padres que así lo deseen puedan dar a sus hijos educación específica”, si Carmen Sanz proclama que “el café para todos no funciona, porque no es lo mismo un niño que sabe leer con tres años que uno que sabe leer con seis, y es una cuestión de justicia social darle a cada uno lo que necesita”, Carmen Pomar se sitúa en una posición “antagónica”: “Son alumnos que emocionalmente presentan una gran desincronía, muy maduros pero con muy pocas herramientas de gestión de la inteligencia emocional. No creo que meterles en centros gueto ayude a su desarrollo socioemocional, porque después vivirán en un mundo heterogéneo y diverso”, analiza la responsable de la Unidad de Atención Educativa de Altas Capacidades de la USC.

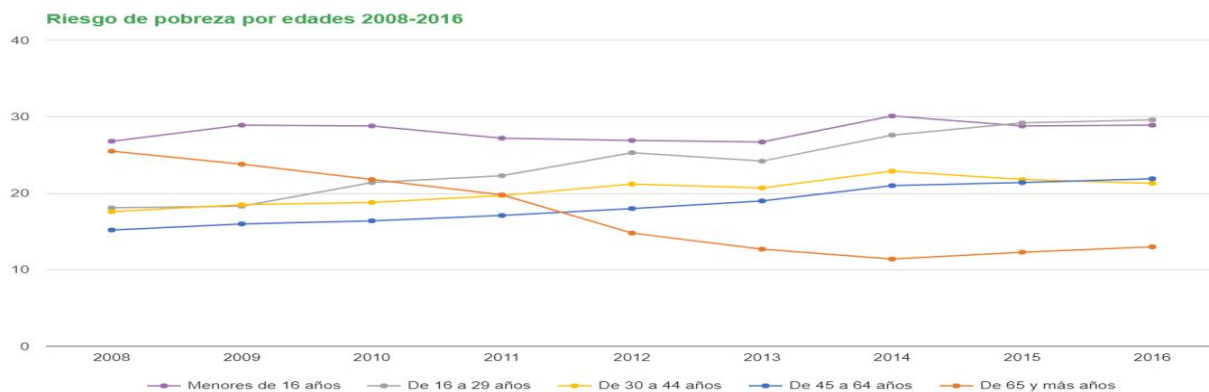
“Yo me alegro de haberlo hecho como lo hice, de no haber ido a un colegio especial”, subraya Irene Herranz, que participó del programa de enriquecimiento curricular de Madrid entre 3º de primaria y 2º de bachillerato y hoy cursa un máster de Bioinformática. Con un 149 de CI, sus padres renunciaron a una flexibilización académica (el adelanto de un curso). Estudió en un colegio concertado y en dos institutos públicos y asegura que la mejor

experiencia fue en el último: “Era un instituto grande, con un alumnado muy variado, y para mí, enriquecedor, por estar todos juntos, porque considero que esa interacción social es importante”. Reconoce que ella nunca tuvo problemas de acoso escolar ni se escondió por ser de altas capacidades, aunque matiza que en el programa había una gran mayoría de chicos. “¿Aburrirme en el instituto? Un poco, como todo el mundo, aunque no tenía mucho tiempo... Lo compatibilizaba con el conservatorio de danza, y, ya que me parecía fácil, procuraba sacar buenas notas”, rememora.

“Tener hijos en España es arriesgarse a ser pobre”

Esta es una de las conclusiones a la que llega el VII Informe pobreza en España presentado por EAPN sobre el nivel de pobreza y riesgo de exclusión en el país.

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO



Las familias, ya sean monomarentales o no, con menores a su cargo tienen más riesgo de padecer pobreza y riesgo de exclusión social que las familias formadas solo por adultos.

Con datos similares a los de otros años, el grupo con más riesgo de estar en situación de pobreza y exclusión social es el de los jóvenes de 16 a 29 años, con un 29,6%. El segundo es el de los niños, las niñas y los adolescentes, puesto que de todas las personas menores de 16 años, el 28,8% está en estas situaciones.

Situaciones que se ven empeoradas por el hecho de que las familias monomarentales (el 80% de familias con un solo adulto al cargo de algún menor tiene una mujer al frente), en un 50% de los casos, son pobres o están en riesgo de exclusión.

La Red Europea Contra la Pobreza (EAPN en sus siglas en inglés) ha presentado algunos de los datos de su séptimo informe *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016*. Aunque hay algunas mejorías por la reducción de ciertos indicadores como la salida del indicador AROPE de más de 300.000 personas en los últimos años, también se desvelan algunas desigualdades y puntos negros.

Juan Carlos Llano, autor del informe, fue claro en la presentación al resumir alguno de los puntos clave: “Los hijos son un factor de riesgo. Tener hijos en España es arriesgarse a ser pobre. Las familias con hijos, ya sean monoparentales o no tienen tasas AROPE y de pobreza más altas que la media”.



Desde la educación

Son necesarias muchas y diferentes políticas enfocadas desde diferentes lugares para mejorar la situación de estas personas y de estas familias. La educación, o lo que rodea al sistema educativo, tiene alguna de las herramientas para ello.

Como explicó Carlos Susías, presidente de EAPN España, es uno de los elementos clave para “frenar la transmisión intergeneracional de la pobreza”. “Posiblemente, que haya becas de comedor ayuda necesariamente; que existan becas de transporte ayuda, que exista apoyo en tema de libros, ayuda; pero también lo hace el que puedas ir a un logopeda si te hace falta, para no estar en desventaja”.

“No solo son las cosas inmediatamente vinculadas con el sistema educativo, siguió Susías, sino las cosas que hacen que tú puedas aprovechar más el propio sistema”. Aunque, como está claro, se garantice el acceso a libros de texto o a becas de comedor o de transporte para facilitar el acceso de niñas y niños a la educación en mejores condiciones, “si llegas a casa y en pleno enero no hay calefacción, difícilmente vas a poder estudiar o realizar algún tipo de tarea o vas a estar medianamente bien”.

A este tipo de situaciones en las que las administraciones educativas intentan paliar las dificultades materiales de las familias o atender a la gratuidad de los materiales educativos para un mejor acceso a la educación también hay que sumar otras, como la gestión de la diversidad. Para Carlos Susías “todos sabemos que no todo el mundo llega en las mismas condiciones ni tienen las mismas posibilidades y hay que buscar los elementos de apoyo” para el alumnado con mayores dificultades.

“A todo esto nos referimos cuando hablamos del papel de la educación como elemento de freno en la transmisión intergeneracional de la pobreza”. También a otras como el compromiso adquirido para la disminución del abandono escolar temprano hasta un 15% del total. Hoy estamos en un 18, también con importantes diferencias entre comunidades autónomas, como explicó Graciela Malgesini, responsable de Asuntos Europeos e Incidencia Política de la Red.

Situación de la infancia

España es el cuarto país de la UE de los 28 con peores datos de pobreza infantil, según se aclaró en la presentación, solo por detrás de Rumanía, Hungría y Bulgaria.

El índice AROPE es un índice de pobreza que tiene en cuenta tres elementos: fragilidad del empleo, nivel de privación material o el grado de pobreza de las personas. Se puede estar en una de las tres patas, en dos o en las tres. Cuantas más, peor. El cálculo, además, se hace teniendo en cuenta los ingresos y dividiéndolos por unidades de consumo, no como en el caso de la riqueza en el que se divide el PIB entre el total de la población.

Según se ejemplifica desde EAPN, para una familia de cinco miembros, dos adultos y tres menores, el primero de los adultos supone una unidad de consumo entera (e ingresa 648€ al mes); el segundo, cuenta como la mitad (324€) y los menores, explicó Juan Carlos Llano, “valen un tercio”, es decir, “necesitas tener tres niños para igualar la cantidad de ingresos que se considera que gasta un adulto”. En palabras del investigador, este sistema oculta la pobreza infantil “porque no es cierto que los niños gasten un tercio de lo que gasta un adulto”.

Según los datos recogidos por EAPN, la tasa de menores en situación AROPE es de 32,9%. “El 29,7 % vive en Riesgo de Pobreza y el 9,9 % lo hace en Pobreza Severa y el 7,1 % soporta Carencia Material Severa”, reza el informe.

Para entender los datos, los responsables del estudio han tenido en cuenta otras variables internas por la incidencia que pudieran tener a la hora de aplicar políticas diferentes. En este sentido, por ejemplo, se descarta la variable del género a la hora de cómo incide la pobreza y la exclusión a niñas y niños. Pero sí hay una cierta incidencia entre los adolescentes de 14 a 17 años. Es en esta franja de edad en donde hay más adolescentes pobres que no pobres. A esto se suma que el 45% del total vive en grandes ciudades y un tercio lo hace en zonas poco pobladas.

Solo en Andalucía vive casi el 30% del total de menores pobres del país. Y entre Valencia, Madrid y Catalunya se acumula otro 35%.

El informe, que trata el ciclo de 2008 a 2016, es decir, los peores momentos de la crisis económica, pone sobre la mesa el hecho de que los datos de pobreza infantil en este tiempo no han parado de empeorar. De esta manera, dice el estudio, mientras en 2008 un 25% de los menores estaba en situación de pobreza extrema, el año pasado eran un tercio. Unas tasas que empeoran al mirar los porcentajes de chicas y chicos en situaciones de carencia material severa. En 2016 alcanzaron el 19,8% del total, lo que ha supuesto un incremento de 5 puntos porcentuales desde 2008.

El informe desgrana otras situaciones que junto a las directamente relacionadas con la privación material, empeoran sus situaciones vitales como el vivir en casa con poca luz natural, con ruidos procedentes del exterior, con problemas de contaminación, en zonas con altas tasas de delincuencia o vandalismo o que residen en viviendas con goteras o humedades.

El informe de EAPN se publica la víspera del Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza, el 17 de octubre.