



## ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar

**Mariano Martín Gordillo**

*Dirección General de Políticas Educativas. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias*

### Resumen

Nuestros problemas educativos tropiezan con dificultades para consensuar soluciones a través de cambios normativos. Por ello son oportunas medidas que sean significativas pero viables. Se presentan cinco propuestas sobre la organización de la orientación educativa, la flexibilidad en el bachillerato, la atención tutorial, la información sobre la evaluación y la formación inicial del profesorado. Todas comparten la intención de favorecer el éxito escolar de los alumnos a través de medidas eficaces, eficientes y poco conflictivas.

**Palabras Clave:** Abandono escolar, evaluación, orientación educativa, tutoría, profesor.

### Abstract

Our educational problems run into difficulties to agree on solutions through policy changes. Therefore, we need significant but feasible measures. This article presents five proposals on the organization of educational guidance, flexibility in bachillerato, personal tutoring, information on the assessment and initial teacher training. They all share the intention of promoting the academic success of students through effective, efficient and not troublesome measures.

**Keywords:** Early school leaving, assessment, educational guidance, personal tutoring, teacher.

Fracaso escolar, abandono, problemas educativos. Son expresiones de uso más habitual que éxito escolar o progreso educativo. Hablar (mal) de nuestro sistema educativo se ha convertido en un tópico. Tanto que, tras sólo cuatro años de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, la agenda política ha incluido la conveniencia y las posibilidades de un gran pacto para acometer importantes reformas educativas. A grandes problemas, grandes remedios. Un lema en el que todo el mundo parece estar de acuerdo. Pero las discrepancias aparecen con sólo intentar definir cuáles son esos problemas y plantear cómo deben ser sus soluciones.

Y así estamos. Crispados y paralizados. Preocupados y sin alternativas. Justo lo contrario de lo que necesitamos. Desde la forma de organizar las actividades en un aula hasta la manera de plantear los cambios normativos, conviene siempre evitar las tensiones. Pero también actuar con decisión poniendo la inteligencia al servicio de la voluntad y la voluntad al servicio de la inteligencia.

Con esas intenciones se presentan a continuación algunas propuestas para promover el éxito escolar del alumnado. Son sólo medidas razonables. Tan sencillas que apenas requieren cambios normativos. Se trata de iniciativas que afectan a distintas etapas y a diversas dimensiones de la acción educativa: desde la orientación educativa hasta el tratamiento de la información sobre la evaluación, desde la flexibilización del bachillerato hasta la formación inicial de los docentes.

*Es posible mejorar las condiciones en que los profesores y los alumnos desarrollan su quehacer diario. Y es posible hacerlo de forma eficaz, eficiente y sin conflictos.*

Algunas de las medidas que aquí se esbozan han sido ya implementadas en Asturias (la última) o quizá lo sean en el futuro (la primera). Otras se han sugerido como alternativa viable para dar solución inmediata a problemas importantes de nuestro sistema educativo (la segunda). Todas ellas están presididas por una misma idea: es posible mejorar las condiciones en que los profesores y los alumnos desarrollan su quehacer diario. Y es posible hacerlo de forma eficaz, eficiente y sin conflictos.

### **Seguimiento del alumnado, orientación educativa y vertebración entre las etapas**

La continuidad y cercanía en el seguimiento del alumnado y el ajuste en las bisagras entre las etapas son necesidades claras de nuestro sistema educativo y factores determinantes del éxito escolar de los alumnos. Una de las ventajas que algunos padres intuyen en la educación privada es que entre los tres y los dieciséis o dieciocho años sus hijos no tendrán que cambiar de centro, siendo así más fácil su seguimiento continuo y personalizado. En la educación pública, ese seguimiento se dificulta. Al menos en el tránsito entre los centros de primaria y secundaria. Un ejemplo de esa falta de vertebración entre las etapas es la organización de la orientación educativa. En este ámbito las diferencias entre primaria y secundaria son bien significativas.

La mayoría de los institutos españoles cuentan con un profesor de orientación educativa que atiende al alumnado del centro. Pero la mayoría de los centros públicos de infantil y primaria reciben esa atención desde equipos externos, organizados por zonas relativamente amplias, en los que trabajan grupos de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa que se reparten la atención a un buen número de colegios.

Sabemos en qué instituto deberá terminar su educación secundaria, dentro de trece o quince años, cualquier niño que se incorpora con tres años a una escuela pública. Por tanto, no sería difícil dar protagonismo a la unidad escolar determinada por la adscripción

de los centros de primaria a un instituto para facilitar el seguimiento continuo de los alumnos poniendo en función de ese fin la organización de la orientación educativa.

Dos, tres o cuatro orientadores trabajando conjuntamente en esos pocos centros garantizarían una continuidad en el seguimiento del alumnado durante toda su escolaridad y facilitarían la necesaria coordinación y colaboración entre los tutores y los equipos docentes de las sucesivas etapas. Así, un único (y limitado) grupo de profesionales sería el encargado del seguimiento continuo de los alumnos de cada unidad escolar conformada por los colegios adscritos y el instituto desde que los alumnos llegan con tres años a la educación infantil hasta que, con dieciséis o dieciocho, terminan la educación secundaria.

*La orientación educativa por unidades de escolarización garantizaría la continuidad en el seguimiento del alumnado durante toda su escolaridad y facilitaría la coordinación entre los tutores y los equipos docentes de las sucesivas etapas.*

Se trata, en suma, de descentralizar los servicios de orientación educativa y acercarlos a las necesidades reales de sus destinatarios en los propios centros educativos. La interacción y coordinación entre los colegios y su instituto se vería favorecida al compartir elementos estructurales tan relevantes como los agentes principales de la orientación educativa y la acción tutorial.

El Real Decreto 1834/2008 señala en el apartado cuarto de su artículo 3 que los profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa podrán extender sus funciones a las etapas de educación infantil y primaria. Por tanto, la incorporación de todos ellos a los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria para que puedan atender desde ellos a los centros de educación infantil y primaria adscritos, permitiría hacer no sólo más eficiente su trabajo, sino mucho más eficaz.

Esta organización de la orientación educativa por unidades de escolarización y no por etapas se ha demostrado viable en una la red escolar tan compleja como la de Asturias. A pesar de la gran asimetría en el tamaño de sus centros y la complejidad de su red de adscripciones es posible garantizar, con los recursos actuales, que todos los institutos de enseñanza secundaria y todos los colegios públicos de 27 o más unidades podrían tener un orientador con jornada completa los cinco días de la semana, que todos los colegios de entre 18 y 26 unidades lo tendrían entre tres y cinco días, que todos los colegios de entre 9 y 17 unidades contarían con un orientador entre uno y tres días y que todos los de menos de 9 unidades dispondrían de él un día cada semana o cada quincena.

Parece evidente, pues, que la eficiencia y la eficacia de la organización de la orientación educativa pueden ser mejoradas sustantivamente dentro del actual marco normativo. La orientación educativa podría constituirse, pues, en el primer elemento vertebrador de las etapas y en factor fundamental para la atención continua y el seguimiento personalizado de aquellos alumnos que tienen más dificultades.

## **Flexibilización del bachillerato y promoción**

El bachillerato es la etapa en la que se producen más abandonos. Si se tiene en cuenta, además, que las cifras de abandono escolar temprano son en España el doble que en Europa, es evidente la urgencia de adoptar las medidas en esa etapa que permitan atajar uno de los problemas más importantes de nuestro sistema educativo.

En el reciente informe sobre fracaso y abandono escolar en España (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010) se demuestra que la repetición, más que una medida de recuperación, es un pronóstico y quizá una causa del abandono. Seguramente fue esa consideración la que llevó a la significativa flexibilización del bachillerato que incorporaba el apartado segundo del artículo 14 del Real Decreto 1467/2007. Apartado derogado por la sentencia de 2 de febrero de 2009 del Tribunal Supremo al estimar el recurso interpuesto por la FERE-CECA.

El callejón sin salida a que, aparentemente, condujo esa sentencia y la relevancia del problema generado han podido ser factores que explican la iniciativa gubernamental de promover un pacto educativo que incluyera modificaciones de la Ley Orgánica de Educación. Sin embargo, el fracaso de dicho pacto parece haber conducido de nuevo a otro callejón sin salida y, lo que es peor, a la pérdida de ocasiones para resolver cuanto antes este problema.

*Es posible flexibilizar significativamente el bachillerato sin modificar la Ley Orgánica de Educación y respetando escrupulosamente el contenido de la sentencia del Tribunal Supremo.*

Sin embargo, es posible flexibilizar significativamente el bachillerato sin modificar la Ley Orgánica de Educación y respetando escrupulosamente el contenido de la sentencia del Tribunal Supremo. Y es posible hacerlo con sólo revisar el concepto tradicional de repetición de curso y promover valores educativos tan importantes y compartidos como la responsabilidad y el esfuerzo.

El procedimiento para esa flexibilización podría ser sencillo. Los alumnos que no promocionen a segundo curso y tengan evaluación negativa en tres o cuatro materias podrían seguir en ellas un plan intensivo de actividades de recuperación durante el primer trimestre, cuya evaluación final ordinaria se celebraría en el mes de diciembre. Una vez alcanzadas las condiciones de promoción establecidas en el artículo 36.2 de la LOE podrían incorporarse al segundo curso al comienzo del segundo trimestre matriculándose de forma extraordinaria en él (como lo hacen, por ejemplo los alumnos extranjeros que se incorporan en diciembre a nuestro sistema educativo). Con independencia de que en los meses que resten hasta el final del curso consigan superar todas las materias de segundo de bachillerato o sólo una parte de ellas, es seguro que se incentiva la tenacidad y la responsabilidad para superar cuanto antes las dificultades. Y ello pone a los alumnos en mejores condiciones de avanzar en el bachillerato (aunque sea en tres años) que si han de hacerlo por la vía tradicional de repetir el curso completo o con la pérdida de tiempo que supone dedicar todo un año a sólo tres o cuatro materias, caminos ambos

que conducen fácilmente a la deserción escolar. De manera análoga, también podrían optar por seguir un plan intensivo de recuperación con evaluación final en diciembre los alumnos de segundo de bachillerato con materias pendientes de primero y quienes repiten ese segundo curso con determinadas materias.

En el curso 2009/2010 habrían sido en Asturias 2.150 (un 23,24 % del total) los alumnos de bachillerato potencialmente destinatarios de estas medidas. Casi uno de cada cuatro alumnos de la etapa. Con seguridad, el grupo de alumnos con los que hay que trabajar para reducir el abandono escolar.

Este tipo de medidas flexibilizadoras de los tiempos de evaluación no son, por lo demás, tan novedosas. De hecho, los dos años ordinariamente previstos para cursar el bachillerato pueden ser reducidos actualmente a uno para los alumnos de altas capacidades. Nadie pone objeciones a que diecisiete materias puedan ser evaluadas en un único año ni se plantean objeciones sobre el cumplimiento de los requisitos legales de la promoción de primero a segundo en esos casos.

No parece muy razonable que esa minoría selecta de alumnos con grandes aptitudes y ningún riesgo de abandono disponga en exclusiva de un bachillerato flexible que, sin embargo, no tiene y necesita mucho más esa cuarta parte del alumnado que tiene dificultades y está en riesgo de abandono.

Se trata, pues, de cumplir y sacar el mejor partido de las normas respetando escrupulosamente los límites establecidos para la promoción en el artículo 36.2 de la LOE y señalados en la sentencia del Tribunal Supremo. Pero también de recoger la conveniencia de optimizar el esfuerzo del alumnado reconociendo los aprendizajes demostrados, según se señala literalmente en el preámbulo de ese Real Decreto. Intenciones flexibilizadoras que no son cuestionadas por la sentencia del Tribunal Supremo, como expresamente se indica en el noveno de sus fundamentos de derecho.

### **Acción tutorial, currículo y horario escolar**

Tres verbos resumen las condiciones necesarias para desarrollar un trabajo docente útil para el progreso de los alumnos: saber, querer y poder. Saber implica que el profesor ha de vivir lo que enseña y contagiarlo a sus alumnos. A eso se refiere Pennac (2008) cuando dice que los buenos profesores son artistas en la transmisión de su materia. El buen profesor jamás suelta su presa (otra vez Pennac), porque querer supone el compromiso moral del profesor con el progreso educativo de todos y cada uno de sus alumnos.

Es obvio que saber enseñar y querer educar no son virtudes que quepa presuponer en todos los docentes por el hecho de serlo. Por el contrario, deberían ser promovidos intensamente en su formación inicial e incentivados continuamente en su carrera profesional. Pero, además, deben darse las condiciones adecuadas para hacer posible

un desempeño responsable de la profesión docente. Porque además de saber y querer, los buenos docentes tienen que poder serlo.

*La función tutorial, resume singularmente ese papel del docente que conjuga sabiduría, destreza y voluntad al servicio del progreso de todos sus alumnos.*

La función tutorial, cuando no se tecnifica o se torna burocrática, resume singularmente ese papel del docente que conjuga sabiduría, destreza y voluntad al servicio del progreso de todos sus alumnos.

El seguimiento en primera persona del alumnado en la educación primaria resulta posible porque, al margen de que exista o no una hora semanal para ese fin, es evidente que el tutor puede sentirse responsable de su grupo. Está un buen número de horas a la semana con ellos y los conoce bien. Sin embargo, en las siguientes etapas las condiciones para el desempeño de la función tutorial se dificultan.

Por las edades de los alumnos y la balcanización del currículo, la acción tutorial y el seguimiento del alumnado debería tener un papel muy destacado en la educación secundaria. Sin embargo, aún está pendiente una reforma estructural en la organización de los institutos que confiera el protagonismo que requiere la coordinación horizontal de los equipos docentes y el empoderamiento real de las juntas de tutores.

En la ESO hay una hora lectiva para la tutoría con los alumnos. Las comunidades que (¿curiosamente?) tienen mayores niveles de titulación en esa etapa reconocen alguna hora lectiva más al tutor por el desempeño de esa tarea. Sin embargo, en buena parte de España la acción tutorial se hace muy difícil en el bachillerato y en la formación profesional.

En la formación profesional de grado medio una ingenua confusión entre la tutela de las prácticas en las empresas y la acción tutorial en el seguimiento general de los alumnos, ha llevado a que no exista siquiera una hora específica para ésta en los horarios del alumnado del primer curso de los ciclos formativos. Presuponer que, por haber dejado atrás la ESO y haber emprendido un itinerario formativo profesionalizante, no es necesaria la labor de seguimiento y acompañamiento en primera persona propia de la acción tutorial es un error notable. Un error que debería ser corregido a la vista de los niveles de abandono del alumnado.

Otro tanto cabe decir del bachillerato, donde las condiciones para la acción tutorial se van dificultando justamente cuando resultan más necesarias. La inclusión de una nueva materia en el bachillerato (compuesto ahora por diecisiete) y una interpretación incorrecta de lo previsto en el Real Decreto 1467/2007 sobre la situación de la enseñanza de la religión (estrictamente voluntaria y sin alternativa en esa etapa, pero acompañada de una atención educativa en varias comunidades autónomas que, sin eufemismos, practican una retención escolar de los alumnos que no la cursan), ha llevado a la eliminación de la hora semanal de tutoría en los horarios del bachillerato de muchas comunidades autónomas.



No es fácil crear las condiciones para que los buenos profesores y los buenos tutores sepan serlo y quieran serlo. Pero es imprescindible que, al menos, puedan serlo. Eso no requiere grandes pactos políticos imaginados para un futuro perfecto y lejano. Tan sólo hacer que en los horarios escolares de todas las etapas se reserven los tiempos necesarios para el desempeño de esa labor y se promuevan formas de organización de los centros en las que el papel de los equipos docentes y de los tutores no sea menos protagónico que el de los departamentos didácticos.

### **Evaluación continua y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

*En los horarios escolares de todas las etapas deben reservarse tiempos para la acción tutorial y los centros han de promover formas de organización que favorezcan el protagonismo de los equipos docentes y de los tutores.*

En la agenda educativa ha entrado con fuerza en los últimos años la importancia de la evaluación para la mejora de la calidad del sistema educativo. Superado el tiempo en el que la evaluación era sinónimo de calificación y se limitaba a la valoración que el profesor hacía del aprendizaje de cada alumno, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del sistema educativo en su conjunto y de los resultados obtenidos en el desarrollo de las distintas competencias básicas, están asimilados como elementos esenciales para la toma de decisiones.

Pero la evaluación útil para la mejora de la educación no es sólo la que se deriva de las pruebas externas. Los centros educativos realizan cotidianamente numerosas actividades de evaluación interna y continua. Al menos tres veces al año, se formaliza sistemáticamente sobre todos los alumnos un caudal de información evaluadora al que, quizá, no se está sacando el suficiente partido.

Los boletines de evaluación siguen siendo, como décadas atrás, instrumentos de valoración unidireccionales (de los docentes a las familias) y limitados a una información en escala uno a uno (de cada profesor sobre cada alumno). Sin embargo, aunque conserven el nombre, hay grandes diferencias entre los boletines actuales y los de hace treinta años. Aquellos estaban escritos a mano y su información no era procesable. Éstos suelen estar informatizados y es posible tratar la información que contienen de múltiples maneras. Sin embargo, apenas se hace.

Sorprende que en el tiempo en que cualquier ciudadano puede acceder a refinados informes comparativos con notable soporte analítico sobre los resultados generales del sistema educativo, los profesores, los padres y los propios alumnos apenas cuenten con herramientas para interpretar la información sobre lo que está pasando cotidianamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje concreto, continuo y real de los alumnos.

Evaluar y valorar no es sólo calificar. Es también poder comparar para conocer el alcance y relativizar el significado de cada dato. El 9 de un alumno en una materia en diciembre no es tan sobresaliente si la media en su grupo es de 8,3. Si la moda de sus calificaciones en marzo es 4 y la de sus compañeros 6, el profesor debería saberlo para intentar que

ese parámetro pueda ser mejorado en junio. Que el porcentaje de aprobados en un grupo sea un 20 % por ciento inferior al de su nivel en junio requerirá decisiones por parte de la jefatura de estudios sobre la configuración de los grupos y de los equipos docentes en septiembre. También datos como esos deberían ser analizados por los servicios de inspección educativa para focalizar de forma más útil sus actuaciones.

Todo esto y mucho más se podría saber a partir de las evaluaciones que cotidianamente se hacen en los centros. Incluso los análisis de los datos comparativos podrían no limitarse a cada centro, sino contemplar también los resultados que en cada periodo de evaluación se han dado en el conjunto de los centros de la región.

Que los padres, los profesores y los propios alumnos dispongan en los boletines y en los informes de evaluación de herramientas estadísticas que les permitan interpretar bien el significado relativo de cada resultado y les motive para mejorarlo no parece que sea malo. Y si en algún caso lo fuera, se podría valorar qué información general se facilita y cuál no. Lo que es malo y costoso es no sacar todo el partido posible a la información disponible, sobre todo cuando podría resultar mucho más eficaz e inmediata para la mejora de los procesos de aprendizaje de cada alumno, para los procesos de enseñanza de cada profesor y para las decisiones en cada centro.

### **Formación inicial de la profesionalidad docente en los centros educativos**

Nadie discute la importancia de la formación inicial de los docentes para el desempeño de su labor y el consiguiente éxito de sus alumnos. Tampoco se niega que el academicismo y el reduccionismo disciplinar son males heredados de los sistemas tradicionales de selección y formación inicial del profesorado de secundaria. Que el CAP estaba obsoleto y debía ser reformado era un clamor general. Sin embargo, con el máster de secundaria en marcha poco se habla de los cambios habidos.

Las competencias sobre el máster de secundaria son tripartitas. Le corresponde a la universidad diseñar y desarrollar su estructura y la mayor parte de sus módulos. Le corresponde a la administración educativa seleccionar una red de centros para el desarrollo del prácticum. Y le corresponde a los propios institutos la tutela efectiva de los futuros docentes durante esos meses.

Pero, más allá de las competencias, también interesa a las tres partes que el máster tenga calidad. Le interesa a la universidad, como parte de su oferta formativa de postgrado. Pero también debe interesarle a la administración educativa porque las competencias profesionales de los futuros docentes se adquieren con las primeras experiencias en los centros educativos. Y también a éstos les interesa que su formación sea óptima, porque así no serán tan noveles cuando lleguen como profesores.



La importancia del prácticum en el conjunto del máster es indudable. Para confirmarlo sólo hay que comparar la huella que dejan en la memoria y en las prácticas profesionales los contenidos teóricos aprendidos en los últimos meses de la licenciatura con las experiencias vividas en los primeros meses en la docencia. Difícilmente se recuerdan los primeros pero nadie olvida las segundas.

Por eso, con independencia de cómo se configuren los módulos genéricos y específicos del máster, las administraciones educativas tienen la capacidad y la responsabilidad de definir las condiciones y las formas en que los alumnos del máster desarrollan el prácticum en la red de centros que han de seleccionar a tal fin.

*Las administraciones educativas tienen la capacidad y la responsabilidad de definir las condiciones y las formas en que los alumnos del máster desarrollan el prácticum.*

Los criterios de selección de esa red, los perfiles de los tutores, la existencia de un docente coordinador del prácticum en cada centro, el cronograma de actividades, la inmersión completa en la vida del centro (docencia en el aula, atención a la diversidad, acción tutorial, departamento de orientación, dirección escolar, coordinación didáctica en los departamentos, actividades extraescolares, biblioteca, TICs, reuniones del claustro, reuniones del consejo escolar, sesiones de evaluación, reuniones de equipos docentes, entrevistas del tutor con los alumnos, entrevistas con las familias, actividades en los centros de profesorado y otras instituciones con las que colabora el instituto...), la planificación sistemática y ordenada de esa inmersión, la coordinación con la universidad y la evaluación por parte de todos (alumnos, tutores y coordinador) de las actividades desarrolladas en el centro. Esas son algunas de las condiciones que las administraciones y los centros educativos deberían preparar para garantizar el éxito del prácticum y, por tanto, de la primera socialización profesional de los futuros docentes.

¿Qué diferencia preparar bien o mal esas condiciones? No lo diferencia sus costes, ni la disponibilidad de centros y docentes entusiastas y comprometidos con ese modelo de formación inicial. Tan sólo lo diferencia la voluntad y la inteligencia presente en las actuaciones de las administraciones educativas.

### **¿Hoy empieza todo?**

Sí. Siempre. En cada aula. En cada escuela. En cada despacho de quienes tienen responsabilidades sobre la educación. En todos esos lugares debería ser cierto ese lema cada día. Porque creer que hoy empieza todo y que de lo que hagamos hoy, no mañana, puede depender la educación de nuestros niños y jóvenes es la manera de superar los problemas heredados del pasado y encontrar las soluciones que necesita el futuro ■

## Referencias bibliográficas

FERNANDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ L., RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales, Num. 29, LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

SENTENCIA de 2 de febrero de 2009 de la Sala de lo Contencioso-administrativo del Tribunal Supremo sobre el recurso de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA), contra el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.

## Breve currículum

**Mariano Martín Gordillo** es profesor de enseñanza secundaria. Miembro de la comisión de expertos de la Organización de Estados Iberoamericanos, tiene una dilatada trayectoria en actividades de desarrollo curricular, formación docente y asesoramiento técnico en España y Latinoamérica. También ha publicado numerosos trabajos sobre educación en ciencia, tecnología, sociedad y valores. Desde septiembre de 2009 ha trabajado como coordinador en la Dirección General de Políticas Educativas de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.