

Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria

Factors facilitating and hindering the transition from Primary to Secondary Education

Mercedes Ávila Francés*, María Carmen Sánchez Pérez** y Andrea Bueno Baquero***¹

* Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

** Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

*** Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

Resumen

El periodo de transición de Educación primaria a secundaria se configura como un momento crítico para el alumnado, ya que en ocasiones supone el inicio de un proceso que puede conducir al fracaso escolar. De las percepciones, actitudes y actuaciones del profesorado, entre otros factores, dependerá el desarrollo de ese proceso. El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar los factores que, desde el punto de vista de los/as docentes, facilitan y dificultan la transición de primaria a secundaria. La metodología utilizada, basada en un enfoque predominantemente cualitativo, a través de grupos de discusión y entrevistas con tutores/as de 1º de ESO, equipos directivos y orientadores/as de Centros de Educación Secundaria, ha permitido detectar y profundizar en los elementos clave del proceso. La organización escolar y la cultura escolar aparecen como aspectos claves, situándose en esos ámbitos la mayoría de los factores señalados por los/as docentes. En línea con otros estudios, se mostrará la importancia de la comunicación entre centros educativos-alumnado-familias y el papel esencial de la tutoría en la transición. Se concluirá incidiendo en la relevancia de conocer e intervenir sobre los factores que pueden contribuir a la mejora del proceso.

Palabras clave: transición educación primaria-secundaria primer ciclo; éxito escolar; fracaso escolar; rol del profesor; ambiente escolar.

¹ **Correspondencia:** Mercedes Ávila Francés. Mercedes.Avila@uclm.es. Facultad de Educación de Cuenca. Campus Universitario. 16071 Cuenca.

Abstract

The transition from Primary to Secondary Education is a critical moment for students, as this period between educational stages implies for some of them the beginning of a process that can lead to school failure. The outcomes of this transition process will depend, among other factors, on teachers' perceptions, attitudes and actions. This paper aims to identify and analyze the factors that, from the teachers' perspective, can facilitate or hinder the transition process from Primary to Secondary Education. The methodology used is based on a qualitative approach, developed through focus groups and interviews with tutors of the first year of Obligatory Secondary Education, headmasters, management teams and high school counselors. Data and opinion analysis expose the most significant elements in the transition process. School organization and school culture emerge as key aspects, since most of the teachers identify factors belonging to those areas. In line with other studies, communication between schools, students and families as well as tutoring arise as essential aspects in the transition process from Primary to Secondary Education. Finally, this study will underscore the importance of knowing these factors to improve the process.

Keywords: transition from primary to secondary school (first stage); school success; school failure; teacher's role; school environment.

Introducción

El objetivo del estudio, parte del Proyecto MED-APS², fue identificar y analizar los factores que facilitan y dificultan la transición de Educación primaria a secundaria. Este cambio de etapa es un proceso crítico que puede marcar la trayectoria del alumnado (Tarabini, 2020), resultando un momento decisivo en la vida adolescente (Lucey y Reav, 2000). Por todo ello, viene siendo objeto de análisis desde diferentes perspectivas y orientaciones (González-Rodríguez et al., 2019a; Valls, 2003), aunque la investigación se ha centrado más en las adversidades del proceso que en la adaptación y el bienestar del adolescente. Se conocen mejor los elementos que dificultan la transición que los que la favorecen (Bharara, 2019). De ahí que en esta investigación se hayan planteado criterios de análisis para identificar ambos tipos de factores.

Las transiciones son necesarias para el progreso y la maduración personal (Galton et al., 2000; Gimeno Sacristán, 1997; Pietarinen et al., 2010), si bien la forma en la que se configuran afecta de manera desigual al alumnado, funcionando como un ajuste selectivo encubierto (Jacovkis, et al., 2020; Monarca et al., 2013). Algunos estudios han identificado relaciones entre una pobre adaptación escolar y situaciones de absentismo (González-Rodríguez et al., 2019b; Pallarès Piquer, 2014). Otros, que, en muchas ocasiones, la transición está condicionada por mitos y prejuicios (Nicholls y Gardner, 2002).

Este trabajo se centra en la visión del profesorado sobre esta transición, pues su interacción con el alumnado y su acompañamiento juegan un papel relevante en la adaptación al instituto (Azorín, 2019; Hopwood et al., 2016; Sierra y Parrilla, 2019).

2 Proyecto de Investigación MED-APS ("Impacto del Modelo Educación Deportiva como Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica"), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación y el FEDER (EDU2017-86928-R).

El grado de continuidad-discontinuidad es una cuestión central (Fernández y Santos-Bocero, 2014; Saiz y Gallardo, 2019); pero alumnado y profesorado ven la transición de distinta manera. Mientras que el primero valora más las relaciones personales (Galton y McLellan, 2017; Topping, 2011), el segundo se centra más en aspectos académicos. De ahí que, en este estudio, para analizar la facilidad o dificultad de la transición, se hayan tenido en cuenta tanto el éxito escolar como el grado de integración de los estudiantes (Grau et al., 2013).

Se parte de la distinción habermasiana entre sistema y mundo de la vida (Habermas, 1992) según la cual, para comprender cualquier institución (en nuestro caso la institución escolar) y cualquier proceso (las transiciones escolares), han de analizarse estas dos formas de racionalidad, que se presentan de forma simultánea.

La organización escolar será el primer elemento sistémico que se tendrá en cuenta, dadas las discontinuidades que se producen en ese ámbito en el paso de primaria a secundaria (Antúnez, 2005; Monarca y Rincón, 2010). El segundo será la cultura escolar o cultura académica, otro de los aspectos que ayudan a comprender las dinámicas que se generan en los centros y las resistencias a los cambios y a la innovación (García Gómez, 2006). El papel de la administración será el tercero de los factores sistémicos.

Para el análisis del mundo de la vida nos centraremos en otros tres factores: las características del alumnado (adolescentes que viven la transición), sus familias y la sociedad que los engloba. Las variables relacionadas con el individuo (como adolescente o estudiante) y la familia han sido las más estudiadas en la literatura (Bharara, 2019; Bru et al. 2010; González-Rodríguez et al., 2019; Isorna et al., 2013).

En línea con Bagnall et al. (2019) y Duchesne et al. (2009), en este trabajo, dando voz a los/as docentes, se pretende ofrecer orientaciones que puedan facilitar este momento clave en la vida de los adolescentes.

Método

Este trabajo se ha desarrollado en cinco IES de Castilla-La Mancha, dos en la capital de Albacete y tres en la provincia de Ciudad Real (Miguelturra y Tomelloso), participantes en el Proyecto MED-APS. Dadas las exigencias requeridas para su desarrollo (compromiso del profesorado, formación, apoyo de equipos directivos, continuidad durante varios cursos académicos, adaptación de programaciones), se ofreció participar a institutos de la región, buscando representatividad urbano/rural, ordinario/especial desempeño y diferentes provincias en las que se situaban los investigadores del equipo, configurando un muestreo de conveniencia. Se trata, pues, de un estudio de caso instrumental y colectivo (Stake, 2005; Merriam, 2009), ya que se aplica una comprensión general del fenómeno de la transición a través de varios casos particulares: los centros participantes en el programa.

La Tabla 1 presenta el número de grupos de 1º de ESO, indicador del tamaño de cada IES, y el perfil de los participantes en el estudio: cinco directores/as de los centros, seis jefes/as de estudio, un secretario, cinco orientadores/as y veintiún tutores/as de 1º ESO; un total de 38 docentes.

Siguiendo los principios éticos de investigación, para el tratamiento de la información y presentación de resultados se ha procedido a la anonimización de centros y docentes, mediante un sistema de codificación.

Tabla 1

Participantes y perfiles

Identificación IES	Provincia	Grupos 1º de ESO	Tutores/as	Orientadores/as	Equipo directivo
1	Ciudad Real (CR)	6	6 (T-CR1)	1 (O-CR1)	2 (D-CR1)
2	Ciudad Real (CR)	6	6 (T-CR2)	1 (O-CR2)	2 (D-CR2)
3	Albacete (AB)	5	2 (T-AB1)	1 (O-AB1)	5 (D-AB1)
4	Ciudad Real (CR)	4	4 (T-CR3)	1 (O-CR3)	2 (D-CR3)
5	Albacete (AB)	3	3 (T-AB2)	1 (O-AB2)	1 (D-AB2)

La investigación se organizó en tres fases. La primera se desarrolló en el segundo y tercer trimestre del curso 2018-19 y en el primer trimestre del curso 2019-20. Se estudió la normativa que regula la transición, se iniciaron los contactos con los equipos directivos de los IES, se analizaron las Programaciones Generales Anuales y las Memorias Anuales y se realizó un pilotaje de los instrumentos. La finalidad era buscar la implicación e incorporar la perspectiva del profesorado participante, así como profundizar en el conocimiento de cada IES antes del trabajo de campo. En la segunda fase, durante el segundo trimestre del curso 2019/20, se desarrollaron las entrevistas y los grupos de discusión con docentes. El análisis y explotación de la información se hizo en una tercera fase, en el tercer trimestre del curso, procediendo a su codificación, según la propuesta de análisis en progreso de Taylor y Bogdan (2000). Siguiendo los principios de la metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006), se tenía previsto presentar y debatir los resultados iniciales con los participantes, contrastando y consensuando con ellos la interpretación definitiva, pero el cierre de los centros educativos y el confinamiento decretado a causa de la pandemia por Covid-19 impidió culminar esa fase.

Para garantizar la fiabilidad y validez de la información recogida, así como la coherencia con el objetivo planteado, se promovió la variedad de materiales empíricos y perspectivas, tanto de informantes como de investigadores (Moral, 2006). Los instrumentos de recogida de datos fueron grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, buscando la complementariedad de ambas técnicas, con el fin de confrontar la subjetividad individual con la grupal (Gómez et al., 2006). Se diseñó un guion de cuestiones derivadas de la revisión de la literatura y de los contactos iniciales mantenidos con docentes en la primera fase: discontinuidades, principales cambios o problemas percibidos, factores que facilitan la transición, resultados académicos, convivencia, perfil del alumnado con mayores problemas, actores decisivos y su percepción, acciones que se llevan a cabo para facilitar la transición y papel de la administración.

Se seleccionaron aquellas figuras más vinculadas al proceso de transición del estudiantado en el centro: tutores/as de los grupos de 1º de ESO, orientadores/as y equipos directivos, dado su papel protagonista en la preparación de la llegada del alumnado

de primaria al centro, su seguimiento y acompañamiento, así como la organización de actividades que faciliten el proceso.

La Tabla 2 recoge el detalle de la composición de los grupos de discusión y las entrevistas.

Tabla 2

Distribución de participantes en grupos de discusión y entrevistas

IES	Grupo de discusión	Entrevistas
1	6 Tutores/as 1º ESO 1 Orientador 1 Jefe de estudios Total:8	Director
2	6 Tutores/as 1º ESO 1 Orientador Total: 7	Directora Jefa de estudios
3	1 Directora 3Jefes/as de estudio 1Secretario Total: 5	Tutor 1º ESO 1 Tutor 1º ESO 2 Orientadora
4	4 Tutores 1º ESO 1 Orientador 1 Jefe de estudios 1 Director Total: 7	
5	3 Tutores 1º de ESO 1 Orientadora 1 Directora Total: 5	

El tratamiento de la información se realizó siguiendo una aproximación cuantitativa (analizando el número de citas por código y familia de códigos y sus concurrencias, a través del Atlas.ti v7), y cualitativa, mediante un análisis de contenido de las entrevistas y grupos de discusión.

Partiendo de la revisión bibliográfica y del objetivo de la investigación, con el fin de realizar un análisis por categorías, se generaron códigos para identificar y clasificar los fragmentos más relevantes del discurso, procediendo de una manera deductiva.

Recordemos que la facilidad o dificultad de la transición se midió por el “éxito escolar” y el “grado de integración”, dando lugar a una primera tipología de códigos, recogida en la Tabla 3.

Tabla 3

Códigos de análisis I

Elementos facilitadores (F) de la transición	Elementos que facilitan el éxito escolar (FE)
	Elementos que facilitan la integración (FI)
Elementos dificultadores (D)	Elementos que dificultan el éxito escolar (DE)
	Elementos que dificultan la integración (DI)

Por otra parte, se distinguió entre “sistema” y “mundo de la vida”. En el “sistema”, referido a factores institucionales, organizacionales o profesionales, se diferenciaron tres subcategorías: (1) administración, (2) organización escolar y (3) cultura escolar. El “mundo de la vida” identificaba factores no institucionales, relativos a tres ámbitos: (1) características personales del alumnado, (2) las familias y (3) la sociedad. Los códigos de análisis resultantes fueron:

Tabla 4

Códigos de análisis II

Sistema	Administración (Ad)
	Organización escolar (Or)
	Cultura escolar (Cu)
Mundo de la vida	Alumnado (Al)
	Familias (Fa)
	Sociedad (So)

Combinando ambas tipologías, se obtuvieron veinticuatro factores, recogidos en la Tabla 5. Los encabezados de las columnas y las filas corresponden a las familias de códigos.

Tabla 5

Matriz de códigos y familias de códigos

		Sistema			Mundo de la vida		
		Administración (Ad)	Organización escolar (Or)	Cultura escolar (Cu)	Alumnado (Al)	Familias (Fa)	Sociedad (So)
Facilitadores (F)	Éxito escolar (E)	FEAd	FEOr	FECu	FEAl	FEFa	FESo
	Integración (I)	FIAd	FIOr	FICu	FIAL	FIFa	FISo
Dificultadores (D)	Éxito escolar (E)	DEAd	DEOr	DECu	DEAl	DEFa	DESo
	Integración (I)	DIAd	DIOr	DICu	DIAL	DIFa	DISo

Así, por ejemplo, el código FEAd es un factor facilitador (F) del éxito escolar (E) relativo a la Administración (Ad).

Se seleccionaron también “citas libres”, en la terminología de Atlas.ti; es decir, citas no asignadas a código, pero relevantes para el estudio.

El número total de citas seleccionadas fue 333. Una vez codificadas, se analizó su número y distribución, para conocer los factores de la transición a los que más importancia otorgaba el profesorado. Adicionalmente, se realizó un análisis de concurrencias de códigos para identificar las relaciones entre los diferentes factores. Finalmente, mediante un análisis de contenido, se buscó la saturación de la información en los temas planteados, seleccionando citas literales representativas.

Resultados

Factores que facilitan y dificultan la transición: análisis cuantitativo de categorías

Se muestran a continuación los resultados cuantitativos de las citas seleccionadas. Debe tenerse en cuenta que una misma cita podía asignarse a distintos códigos y, por tanto, formar parte de varias familias de códigos. Para valorar sus pesos en el conjunto, los porcentajes de la Tabla 6 están calculados sobre las 333 citas totales.

Tabla 6

Número de citas por familias de códigos y porcentaje de representación sobre el total de citas

Familias de códigos nivel 1	Núm. de citas	Porcentaje (sobre 333 citas)
Integración	254	76.28%
Sistema	188	56.46%
Dificultadores	159	47.75%
Facilitadores	153	45.95%
Mundo de la vida	118	35.44%
Éxito escolar	82	24.62%
Familias de códigos nivel 2		
Facilitadores Integración	129	38.74%
Dificultadores Integración	127	38.14%
Dificultadores Éxito escolar	54	16.22%
Facilitadores Éxito escolar	28	8.41%
Citas libres (no asignadas a código)	21	6,31%

Como muestra la Tabla 6, se identificaron más factores dificultadores que facilitadores, aunque apenas hubo diferencia (159 frente a 153 citas), y muchos más aspectos relacionados con la integración que con el éxito escolar (254 frente a 82 citas). Resulta

llamativo que, en el caso de los factores relativos a la integración, el discurso del profesorado ofrece un número de citas similar de factores facilitadores y dificultadores (129 frente a 127 citas). Sin embargo, para el éxito escolar, las citas sobre factores dificultadores prácticamente duplican a los facilitadores (54 frente a 28).

Respecto a la distinción entre sistema y mundo de la vida, la primera categoría fue, con diferencia, más recurrente, obteniendo 1,6 veces más citas (188 frente a 118).

En la Tabla 7 se comprueba que, de los factores sistémicos, la organización escolar y la cultura escolar tuvieron mucho más peso que la Administración. En el mundo de la vida, la familia fue el factor más mencionado, seguido de las características del alumnado y, por último, los factores relativos a la sociedad.

Tabla 7

Número de citas de códigos del sistema y del mundo de la vida

Familias de códigos nivel 1	Familias de códigos nivel 2	Citas	Porcentaje de representatividad en su categoría
Sistema	Organización escolar	116	53 %
	Cultura escolar	76	34,7%
	Administración	27	13,3%
	<hr/>		
Mundo de la vida	Familias	52	42%
	Alumnos	43	34,7%
	Sociedad	29	23,3%

Buscando las concurrencias entre los distintos factores (Tablas 8 y 9), el más mencionado por los/as docentes como dificultador de la transición fue “las familias” (47 citas), seguido muy de cerca por la “organización escolar” (42 citas). Esta última fue también, con diferencia, el factor facilitador de la transición con más menciones, apuntándose como elemento clave en el proceso.

El profesorado mencionó más elementos dificultadores que facilitadores relativos a la Administración, la familia, el alumnado y la sociedad; mientras que la organización escolar y la cultura escolar recibieron más menciones como factores facilitadores que dificultadores.

Tabla 8

Concurrencia en citas de códigos dificultadores/facilitadores con códigos sistema/mundo de la vida

	Organización escolar	Cultura escolar	Administración	Familias	Alumnado	Sociedad
Dificultadores	42	28	20	47	29	25
Facilitadores	83	54	8	15	19	8

Cabe concluir, por tanto, que, desde el punto de vista del profesorado, la Administración y la sociedad son los factores que menos contribuyen a facilitar la transición.

Tabla 9

Concurrencia en citas de códigos dificultadores/facilitadores, desagregados por integración/éxito, con códigos sistema/mundo de la vida.

	Organización escolar	Cultura escolar	Administración	Familias	Alumnado	Sociedad
Dificultadores Integración	38	18	16	38	22	21
Dificultadores Éxito escolar	13	14	9	14	8	5
Facilitadores Integración	77	53	8	9	11	8
Facilitadores Éxito escolar	10	1	4	7	8	0

Con relación al éxito escolar, se apunta nuevamente (Tabla 9) a la organización escolar como factor que más contribuye, seguido esta vez de las características del alumnado y las familias. La cultura escolar de la Educación secundaria y la actuación (o falta de actuación) de las familias son considerados los factores que más lo dificultan.

Profundicemos ahora en los argumentos expresados por el profesorado en sus discursos.

El discurso de los/as docentes: discontinuidades, factores facilitadores y alumnado con mayores problemas

Las principales discontinuidades que el alumnado encuentra en su transición de primaria a secundaria, según el profesorado, son:

1. Número de profesores.
2. Papel docente.
3. Las normas: muchas e impersonales.
4. Cambio de estatus.
5. Tamaño del centro: el IES es más grande.
6. El horario.

Mientras que en primaria hay pocos/as docentes en cada grupo (un tutor y algunos especialistas), en secundaria hay muchos y cada uno tiene su propia metodología: “llega a secundaria y tiene diez formas diferentes para adaptarse, diez u once” (O-CR3).

El papel docente también cambia. En primaria -comentaban- el tutor o tutora pasa muchas horas a la semana con su clase, lo que le permite tener un mayor conocimiento del alumnado. Sin embargo, en secundaria desciende el tiempo de tutoría y el profesorado pasa poco tiempo con la misma clase, lo que disminuye sus interacciones; el

papel docente se reduce al de mero transmisor de contenidos. Esto provoca que todo sea más impersonal y que el alumnado tenga menos confianza con el cuerpo docente.

Respecto a las normas, se apunta que hay más a las que atender. En primaria, el centro impone normas y el alumnado las asume (o no). Se ofrecen instrucciones precisas, tanto en lo académico como en lo relativo al comportamiento: qué se puede hacer y qué no. Los y las maestras hacen un mayor acompañamiento y los ritmos están muy pautados; la obediencia es a la persona. En secundaria, la norma es impersonal y el sistema más rígido.

Adicionalmente, el cambio de etapa supone un cambio de estatus: “pasan de ser los mayores del colegio a ser los pequeños del instituto” (D-CR2).

“Los chicos cuando vienen... a... secundaria, al instituto, tienen que ganarse ... como una posición, un estatus, (...) y eso les inquieta (...). Su atención no está solo en lo académico, sino también en la imagen que proyectan y en la posición que ocupan” (T-CR3).

El tamaño del centro y el horario son elementos de cambio sobre los que existe consenso: en un IES hay más alumnos que en un colegio de primaria, favoreciendo el anonimato y provocando un trato menos personal. Esto -argumentaron-tiene su parte positiva: el alumnado gana en libertad y autonomía, pero algunos pueden desanclarse. Respecto al horario, se destacaron dos aspectos: el hecho de madrugar y, sobre todo, tener muchas horas seguidas de clase.

En cuanto a los factores más mencionados como facilitadores de la transición, encontramos:

1. Relaciones de confianza entre alumnado y profesorado.
2. Comunicación alumnado-familia-profesorado.
3. Cercanía del equipo directivo.
4. Tener hermanos, familiares cercanos o amistades en el centro.
5. Actividades que favorezcan la interacción, tanto entre alumnado del mismo grupo como entre distintos grupos y cursos.

Excepto el cuarto, todos los factores están relacionados con la organización escolar y contribuyen al “buen ambiente”, una expresión muy usada por los/as participantes para resumir lo que más favorece la transición.

Así, para los/as entrevistados/as, el alumnado con mayores dificultades en la transición sería:

1. Quienes están solos, no tienen y no hacen amigos.
2. Los que tienen malos resultados académicos.
3. Aquellos que no están acostumbrados a un ritmo de trabajo diario, no tienen adquiridos hábitos de trabajo y no saben planificarse. Esto está relacionado con lo anterior, como se mostrará en el próximo apartado.
4. Alumnado con una orientación sexual no hegemónica, de carácter introvertido, con sobreprotección, más infantiles o inmaduros.

Resultados académicos y convivencia

La mayoría de participantes coincidieron en que en 1º de ESO, el alumnado suele experimentar un descenso en los resultados de la primera o segunda evaluación. Pero “los que llevan buenas notas en primaria suelen remontar al final” (T-CR3); “los que son buenos en primaria siguen siendo buenos en secundaria” (D-CR2).

Los motivos señalados para explicar esa bajada en el rendimiento académico fueron:

1. Aunque muchos están habituados a hacer las tareas, no estudian, porque no están acostumbrados a estudiar. En primaria las tareas se basan en la rutina y en la mayoría del alumnado el estudio no forma parte de esa rutina. Sin embargo, en secundaria el hábito de estudiar es clave para los resultados académicos. Los/as docentes señalan la importancia de la familia para crear ese hábito de estudio. “Si la familia está atenta y les exige y les orienta, remontan” (D-CR2).
2. El sistema da más importancia a los contenidos que al desarrollo de estrategias de aprendizaje, como “aprender a leer, escribir, observar, escuchar, a registrar, seleccionar y ordenar la información” (T-CR1).
3. La falta de planificación. “No saben planificarse el tiempo de estudio, de usar el móvil, de ver la tele, de salir...” (T-AB1). Creen que la familia podría ayudarles a que aprendan a planificarse. Consideran que el fracaso comienza cuando chicos y chicas sienten que “se les va de las manos” y las familias no se dan cuenta.

Respecto a la convivencia, la mayoría de los/as docentes no perciben que la transición genere problemas de este tipo. Resulta llamativo, sin embargo, que apuntasen que en primero hay más partes de convivencia (amonestaciones) que en cursos superiores, pese a tratarse de faltas leves, como usar el móvil, llegar tarde, etc. Dichos partes son más numerosos al final de curso que al principio, “porque ya no tienen miedo” (T-CR2).

El profesorado considera que los problemas de convivencia del alumnado se arrastran desde el colegio, no empiezan en el instituto; y les gustaría que los informes de primaria lo reflejaran. Sostienen que si en los institutos hay más problemas de convivencia que en los colegios es por el tamaño del centro. Al contar con un mayor número de estudiantes, hay más casos de “alumnos conflictivos”. En los colegios hay menos casos y están más controlados: “el problema es que a nosotros nos llegan casos aislados de un colegio, casos aislados de otro, y ya tienes cinco” (O-CR1).

Los/as docentes valoraron que actividades que favorecen la interacción del alumnado de distintos cursos y grupos promueven la convivencia, por lo que se suelen organizar actividades complementarias de ese tipo (jornada de convivencia, viajes, actividades deportivas, etc.). Lo mismo ocurre con actividades o trabajos que requieren que el alumnado se relacione fuera del IES.

Por último, el profesorado se queja de que se le haga responsable o se le pida que resuelva problemas de acoso escolar que tienen lugar fuera del IES, sobre todo a través de las redes sociales.

Figuras y acciones que facilitan la transición

Los/as docentes apuntaron como figuras más decisivas en la transición a los tutores y tutoras, al equipo directivo y las familias.

Todos los centros mencionaron la tutoría como una pieza clave en el proceso de transición, pero se aprecian grandes diferencias en la importancia y el peso real que dicha figura tiene en el funcionamiento de cada IES. Se reconoce que hay profesores a los que les gusta ser tutores y a otros que no. “Dar clase” es para muchos lo más importante e, incluso, lo único. En este sentido, algunos criticaron la reforma que supuso la LOGSE: “nos han obligado a tener una guardería dentro de los centros de secundaria” (D-CR2). Otra queja recurrente es la falta de reconocimiento de la tutoría por la administración, demandando mayor reducción horaria para poder desarrollar mejor esa labor.

El equipo directivo es considerado otra figura decisiva. Como ya se ha comentado, se apunta que un equipo directivo “cercano” contribuye a facilitar la transición.

Resulta llamativo que solo un IES de los participantes situó a las familias como las figuras más importantes en el proceso de transición. En el resto no se les nombró cuando se solicitó que mencionasen las principales figuras en dicho proceso.

Sin embargo, al instar a que hablasen de las familias, se puso de manifiesto la relevancia que le otorgaban. El seguimiento del alumnado por parte de las familias y la importancia que estas conceden a la educación, se mencionaron como factores clave. Se apuntó que el nivel socioeconómico y cultural pesa mucho, señalando también el factor étnico.

Las principales críticas a la actuación de las familias se dirigieron a que:

1. Pretendan que los tutores de ESO conozcan al alumnado con la misma profundidad que en primaria, cuando el sistema no lo facilita. “Un tutor [se refiere a primaria] tiene veintitantos alumnos y los ve veinte horas a la semana, entonces tienen un conocimiento tan exhaustivo que algunos padres quieren que nosotros hagamos lo mismo” (D-CR2).
2. No den responsabilidades a sus hijos (como ir solos al instituto o hacer tareas de casa) y no les controlen el uso del móvil o de las redes sociales.
3. “Los padres siempre cuestionen a los profesores, cuando no saben lo que pasa ni conocen lo que hacen” (T-CR1).

Otras figuras a las que se les concede máxima importancia, pero no en todos los centros de la muestra, son: orientadores (en uno de los institutos de la muestra fue considerado la figura clave, si bien se trataba de un orientador con mucha autoridad en el centro), educadores sociales (esta figura solo estaba en un IES de la muestra, pero se consideraba decisiva) y tutores, orientadores y directores de los colegios de primaria.

Precisamente, el sistema de coordinación entre primaria y secundaria, tal y como está organizado por la Administración, fue objeto de crítica. Las principales objeciones planteadas:

1. Las reuniones entre los/as docentes de ambas etapas no resultan efectivas, pues no se llegan a acuerdos o estos no son vinculantes.

2. Los informes del alumnado de 6º de primaria se elaboran de forma burocrática. Se preferiría que los informes fueran cualitativos o que incluyeran observaciones, en vez de “limitarse a poner cruces sobre los ítems” (T-CR1).
3. No se da información suficiente sobre alumnado con “necesidades educativas especiales” o que ha tenido problemas de convivencia.

Por último, cabe destacar que en todos los IES se llevan a cabo actuaciones cuyo objetivo es facilitar la transición del alumnado, coincidiendo todos los centros en:

1. La forma de agrupar al alumnado. Los agrupamientos son considerados una cuestión sensible. Se intenta que en los grupos haya alumnos del mismo colegio y de colegios distintos, con el fin de favorecer la integración.
2. Las jornadas de puertas abiertas. Actuación que, si bien realizan todos los IES, mientras unos le dan mucha importancia y las organizan de una manera singular (de la que se sienten orgullosos), otros las afrontan de manera burocrática.
3. La organización de actividades que favorezcan la interacción del alumnado más allá de lo académico. Como se ha comentado, cada instituto organiza actividades orientadas a fortalecer la convivencia y lograr la integración. Ejemplos mencionados de ese tipo de actividad fueron: viaje a la nieve, jornada de convivencia, recreos activos, radio escolar, agrupación musical, etc.

Discusión y conclusiones

La transición de primaria a secundaria es un momento crítico en la adolescencia, condicionando tanto trayectorias académicas como vitales, lo que no significa que tenga que ser vista como un problema (Galton et al., 2000; Pietarinen et al., 2010). Se trata de un rito de paso, por lo que su vivencia es ambivalente. Como ya apuntó Gimeno Sacristán (1997), el cambio y la ruptura son estresantes, pero necesarios para el progreso y la maduración personal. Tiene aspectos positivos y negativos a la vez, y aunque sea fuente de problemas, también lo es de oportunidades y progreso para los preadolescentes.

Esta transición afecta de forma desigual, ejerciendo un “ajuste selectivo encubierto” (Monarca et al., 2013, p. 193). Para una parte del estudiantado, este cambio de etapa educativa supone el inicio del “desenganche” (Fernández Enguita, 2011) o desligadura (Autés, 2004) escolares. Así queda de manifiesto en los discursos del cuerpo docente, de los que se desprende la sensación de inevitabilidad. Actuar para facilitar la transición, con el propósito de reducir las consecuencias negativas que acarrea, tanto en el rendimiento escolar como en la integración de los estudiantes, contribuiría a prevenir el fracaso y el posterior abandono escolar (Monarca y Rapoport, 2017).

Cuando los/as docentes reflexionan y debaten sobre la transición, identifican factores que la facilitan y otros que la dificultan. Esa identificación es necesaria para la actuación, que debería centrarse en eliminar o, cuando esto no sea posible, atenuar los factores dificultadores y potenciar los factores facilitadores.

La organización escolar y la cultura escolar son los aspectos más mencionados en los discursos, en la línea de anteriores estudios (Anderson et al., 2000; Evangelou et al., 2008), según los cuales, lo que hace complicada la transición son las discontinuidades

organizativas y sociales entre colegios e institutos (Saiz y Gallardo, 2019). En nuestra investigación, la pérdida del trato personal aparece como una de las principales dificultades. El número de profesores y el tamaño del instituto son factores que contribuyen a esa impersonalidad, pero que escapan al control de los centros. Un sistema y una cultura de centro, que potencie una relación cercana y accesible entre profesores y alumnos e incluso entre estos y el equipo directivo, atenúa esa impersonalidad y es algo sobre lo que sí pueden actuar los centros (González Álvarez, 2020).

La distinta cultura escolar en primaria y secundaria afecta también al logro académico. En primaria, las tareas escolares ocupan la mayor parte del tiempo del alumnado, tanto en el centro escolar como en casa; se trata además de tareas muy estructuradas. En secundaria, el estudio es fundamental para el logro académico (Monarca et al., 2013), pero suele caracterizarse por la falta de pauta, lo que dificulta su ejecución por el alumnado recién llegado. Si a esto se une que se da más importancia a los contenidos que al desarrollo de estrategias de aprendizaje (como aprender a estudiar), se entiende por qué la transición suele afectar a los resultados académicos.

El número de profesores/as se apunta como un factor negativo, pues el alumnado debe adaptarse a las metodologías docentes de cada uno/a, algo también constatado en otros estudios (González Lorente y González Morga, 2015). Una mayor coordinación entre el profesorado de un mismo curso y de un mismo centro, con el fin de desarrollar metodologías o pautas comunes, se apunta como una posible solución (García López et al., 2019).

La gestión del tiempo por parte del alumnado es otro factor decisivo para el éxito escolar. Para gran parte del profesorado, las familias deben ser responsables de enseñar a los alumnos y alumnas a gestionar su tiempo, que debe incluir tiempo de estudio, pero el instituto puede jugar también aquí un importante papel.

Otro de los factores negativos señalado fue “el horario”, especialmente el hecho de pasar tantas horas seguidas en clase. El análisis del conjunto de los factores declarados desvela que el problema no es solo el tiempo que se pasa en clase, sino también lo que se hace (o no se hace) en ella. La actividad del alumnado en secundaria se basa principalmente (muchas veces, únicamente) en la escucha de la exposición oral del profesorado (Monarca et al., 2013). Algunos/as docentes, conscientes de ello, reivindican metodologías más activas.

La tutoría, factor de la organización escolar, es crucial en el proceso de transición; sin embargo, en la cultura académica de secundaria, la tutoría ocupa un lugar secundario; es vista como algo más propio de primaria, por lo que muchos/as docentes de secundaria se resisten a desempeñar ese papel y, cuando lo hacen, es de forma burocrática. Dar clase es la tarea mejor considerada, exponente de la cualificación profesional (García Gómez, 2006). De todo lo que no sea dar clase deben ocuparse otros y, para gran parte del profesorado, deberían ser las familias. La administración ayuda poco en este sentido; se aprecia una falta de reconocimiento de la tutoría por la administración, a la que el profesorado demanda una reducción horaria para mejorar esa labor.

Los resultados obtenidos apuntan, en línea con otros estudios (González Lorente y González Morga, 2015; Norrish et al., 2013), la importancia de dotar a los preadolescentes de herramientas de crecimiento personal que los preparen para afrontar los retos de la transición, como, por ejemplo, el autoconcepto (Fernández Lasarte et

al., 2019). El profesorado tiene un papel fundamental en esta tarea. Pero, según se muestra en este estudio, suelen centrarse más en el ámbito académico: “entonces tú te encuentras un maestro que tendría que estar preparando la transición donde los tienen haciendo simulacros de exámenes” (O-CR1). Algunas posibles herramientas ya han sido mencionadas: aprender a gestionar el tiempo, saber estudiar, tener iniciativa para actuar sin pautas, etc. ¿A quién corresponde esa labor? Los resultados apuntan a que debería comenzarse en primaria y continuar en secundaria, sobre todo en los primeros cursos de ESO, implicando a las familias para que lo refuercen en casa. Para ello, como señalaba un director de instituto en este estudio, la comunicación profesor-alumnado-familia es fundamental. El problema es que “el profesorado entiende que son las familias las que se tienen que aproximar naturalmente al centro, sin necesidad de planificar o pensar este acercamiento en el marco de un proyecto de centro más amplio” (Monarca et al., 2013, p. 203). Es decir, esa comunicación es vista como un factor que depende exclusivamente de las familias, cuando también debería ser parte de la estrategia y organización escolar.

Por último, aunque se defiende un sistema de coordinación y comunicación entre primaria y secundaria (en línea con Evangelou et al., 2008; Nicholls y Gardner, 2002, entre otros), el que promueve la Administración no funciona y es percibido por todos los participantes del estudio como ineficiente, ineficaz y burocrático, apuntándose como otro de los ámbitos de mejora en este importante proceso.

Referencias

- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, (33), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de innovación educativa*, (142), 7-11.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura en S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-59). Gedisa.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, (55), 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bagnall, Ch. L., Skipper, Y. y Fox, C. L. (2019). ‘You’re in this world now’: Students’, teachers’, and parents’ experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 206-226. <https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Bharara, G. (2019): Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review, *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(4),1-20. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. y Thuen, E. (2010): Students’ Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Duchesne, S., Ratelle, C.F., Poitras, S.C., y Drouin, E. (2009). Early Adolescent Attachment to Parents, Emotional Problems, and Teacher-Academic Worries about the

- Middle School Transition. *Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743-766. <https://doi.org/10.1177/0272431608325502>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. y Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/8618/1/DCSF-RR019.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 4(3), 255-269. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8728>
- Fernández Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y auto-concepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández, J. y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13517>
- Galton, M. y McLellan, R. (2017). A transition Odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research Papers in Education*, 33(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302496>
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, (33), 341-363. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- García Gómez, R.J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación.
- García López, L.M., Gutiérrez, D. y Fernández Bustos, J.G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de educación primaria a educación secundaria: una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, (24), 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- González Álvarez, M. (2020): Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.413451>
- González Lorente, C., y González Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- González-Rodríguez, D. Vieira, M-J. y Vidal, J. (2019a): Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M-J. y Vidal, J. (2019b). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Grau Company, S., Álvarez Teruel, J., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M., Crespo Grau, M. y Alonso Cadenas, N. (2013): Las transiciones educativas. Necesidades de

- un proceso de orientación completo. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/43145>
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hopwood, B., Hay, I. y Dymont, J. (2016). The Transition from Primary to Secondary School: Teachers' Perspectives. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 289-307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>
- Isorna Folgar, M., Navia Rey, C. y Felpeto Lamas, M. (2013): La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161-177. <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/642>
- Jacovkis, J., Montes, A. y Manzano, M. (2020): Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers* 105(2): 279-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Lucey, H. y Reay, D. (2000). Identities in Transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/713688522>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2017): La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados. *Debates y Prácticas en Educación*, 2(1), 23-35. http://media.wix.com/ugd/499b81_1044cc6681e34b0e8f2d946873abe86e.pdf
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, (401), 28-31.
- Monarca, H., Rappoport Redondo, S. y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación primaria y Educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/295/344>
- Moral Santaella, C. (2006): Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351/93461>
- Nicholls, G. y Gardner, J. (2002). *Pupils in Transition: Moving Between Key Stages*. Taylor & Francis- Routledge.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., y Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Pallarès Piquer, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (11), 49-68. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/1209/1079/>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Saiz, H. y Gallardo, I.M. (2019). La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria: sentido y significado del uso de recursos y espacios digitales. *REIDOCREA*, 8(2), 51-60. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58495>

- Sierra, M., y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 177-181. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2825>
- Taylor S.J. y Bogdam, R. (2000) *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285. <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, (327), 64-66.

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2020.

Fecha de revisión: 27 de septiembre de 2020.

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2021.