

¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa****

Equal opportunity for all? Researching the transition to secondary education in a socio-educational community

Silvia Sierra Martínez* y Ángeles Parrilla Latas**

Recibido: 28-06-2014 - Aceptado: 18-08-2014

Resumen

Este artículo presenta un sub-estudio de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Vigo. El proyecto tiene como meta promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local. En su desarrollo supone avanzar de forma interdependiente en tres ámbitos de intervención: intra-escuela, inter-centros e inter-servicios. En este trabajo profundizamos en un estudio participativo sobre las transiciones educativas en un municipio que contó con la colaboración de docentes, alumnado y familias de 6 centros educativos y de varias entidades de una misma comunidad local. Aquí se analizan los datos generados en torno a la Transición Educativa de Educación Primaria a Educación Secundaria. Los resultados se presentan en torno a tres focos de interés: cómo imagina y qué temores plantea al alumnado, familias y profesorado el acceso a la educación secundaria; prácticas y tendencias en las actuaciones individuales de los centros educativos para afrontar esos cambios; y, por último, directrices y propuestas que el conjunto de participantes propone como líneas matrices para el diseño de un plan que garantice oportunidades iguales para todos en las transiciones a secundaria, desde una perspectiva comunitaria.

Palabras clave: Educación inclusiva. Transiciones educativas. Investigación participativa. Igualdad de oportunidades.

**** La investigación “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio”, en la que se basa este artículo, está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2011. (Ref. MICINN-EDU2011-29928-C03-01). Dir. Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo).

Abstract

This paper presents a research sub-project developed at the University of Vigo. The aim of this project is to promote inclusive educational processes, articulated on a gradual basis from schools to the local community. The development of the project is expected to progress in an inter-dependent manner, in three areas: intra-school, inter-schools and inter-services. In this work, we delve into a participatory study on educational transitions in a town that was developed with the collaboration of teachers; students and families of 6 schools and various entities in a local community. Here the data generated around the Transitional Education Primary Education Secondary Education are analyzed. The results are presented on three focus of interest. The first relates how to imagine and what fears posed to students, families and teachers about the access to secondary education. A second focus examines the practices and trends in the individual performances of schools to address these changes. Finally, the third focus identifies guidelines and proposals that participants proposed to design a plan to ensure equal opportunities for all in secondary transitions from a community perspective.

Keywords: Inclusive education. Educational transition. Participatory research. Equal opportunities.

1. Introducción

Este artículo aborda la cuestión de cómo investigar y mejorar el acceso a la educación secundaria obligatoria desde una perspectiva que pretende planificar y diseñar esa mejora como una cuestión comunitaria, no solo ceñida al ámbito escolar.

Después de señalar el peso de diversas condiciones que actúan como facilitadoras o inhibidoras de oportunidades en esta etapa educativa en la que culmina la enseñanza obligatoria¹², este trabajo explora un nuevo modo de acercarse al tema, analizando las transiciones de la mano del alumnado, familias y profesorado de una misma comunidad local.

La investigación internacional sobre esta cuestión ha señalado la importancia de la transición a secundaria (en adelante TAS), enfatizando que los problemas en la misma pueden suponer una seria restricción del derecho a una educación básica universal (tal y como se recoge en los Objetivos del Milenio) y una fuente desigual de oportunidades para todos los alumnos. Efectivamente hay niños que abandonan la enseñanza en la educación primaria, otros que aun accediendo a la educación secundaria encuentran en el proceso mismo de transición motivos suficientes para el desenganche y la exclusión educativa y otros más lo hacen en condiciones escolares que seleccionan, desvían a itinerarios marginales o dificultan la permanencia regular de los estudiantes en el sistema.

12 La enseñanza obligatoria en España está comprendida entre los 6 y los 16 años. La Educación Secundaria Obligatoria constituye el último tramo de este período (14 a 16 años), tras la Educación Primaria.

Con esta sensibilidad se planteó por el profesorado participante en el proyecto de investigación mencionado (que en adelante llamaremos AEI, acrónimo de “*A Estrada Inclusiva*”), el análisis de las Transiciones educativas y la búsqueda de acuerdos y actuaciones comunes sobre las mismas. El proyecto se desarrolla en la localidad de A Estrada (España) y supone su desarrollo en tres ámbitos de actuación de forma interdependiente: intra-escuela (dentro de un mismo centro), inter-centros (entre los centros participantes, dando lugar a una *red inter-centros*) e inter-servicios (entre centros educativos y sociales del entorno, configurando la *red local*). De este modo, hay actividades y procesos de cambio (llamados planes de mejora en el proyecto) que se desarrollan internamente en cada centro de manera independiente, mientras que hay otros que son compartidos por la comunidad escolar, o en su caso por la comunidad escolar y local.

En este artículo se presenta un sub-estudio desarrollado en el segundo nivel o ámbito de actuación (nivel inter-escolar). Se trata de una actuación que pretende avanzar hacia el diseño de un plan de mejora de orientación comunitaria basado en un proyecto de investigación participativo, para revisar, atendiendo a las propia realidad y necesidades, las transiciones educativas.

2. Las transiciones en educación secundaria: de la oportunidad de desarrollo al riesgo de exclusión

Desde un enfoque educativo y de manera amplia se suelen entender las transiciones como momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro buscando oportunidades para su desarrollo humano y aprendizaje para la vida y la escuela (Alvarado y Suárez, 2010).

Esta calificación de las transiciones como momentos críticos alude al doble sentido que puede darse a las mismas. La bibliografía en general enfoca los procesos de transición como momentos de cambio complejos en los que pueden surgir dificultades. Sin embargo, algunos trabajos y autores (Bennet, 2006) defienden un enfoque positivo que plantea la transición al centro escolar y entre ciclos educativos como una oportunidad de desarrollo integral, de acceso a nuevas oportunidades, competencias o capacidades, convirtiéndose de este modo el tránsito en fuente de nuevas oportunidades.

Peralta (2007) identifica dos tipos de factores (que cifra en internos y externos) que pueden contribuir o dificultar la transición a la etapa de educación secundaria, de un alumno. Los denominados internos tienen relación directa con el alumno y su entorno más cercano. Su estado nutricional, desarrollo cognitivo y socio-emocional, idioma materno, actitudes frente al cambio, relación de apego con un adulto significativo u oportunidades de aprendizaje previas que se brindan en el hogar constituyen un entramado que puede orientar en una u otra dirección el proceso de tránsito.

Los factores externos están vinculados a las instituciones educativas a las que el alumnado transita, es decir, a su cultura, modos de relación, planteamientos socio-educativos,

didácticos, a la forma en que las escuelas ofrecen sus servicios para adaptarse y responder a las características, necesidades e intereses específicos de cada alumno. Junto a estos factores externos se puede hablar también, más allá de la escuela, del peso e impacto de la política macro educativa mediante la que se rigen todas las instituciones escolares, el contexto social y las oportunidades que el mismo ofrece, etc.

En este sentido, los procesos de transición no pueden acotarse ni ceñirse al alumno que transita, ni incluso a su consideración como transición institucional. Han de ser vistos y pensados como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto, con capacidad para limitar o potenciar las oportunidades educativas de todos los alumnos.

La TAS supone además un cambio transcendental en la vida de los estudiantes ya que estos se encuentran de manera simultánea ante un doble reto: la adaptación y ajuste al sistema educativo y la adaptación a la etapa de adolescencia en la que están inmersos. La mayoría de los autores coincide al afirmar esta idea de que los cambios en esta etapa son especialmente importantes debido a las diversas circunstancias que concurren en la misma. Por un lado, coincide con el periodo de tránsito a la adolescencia, un momento de significativos cambios físicos y psicológicos; por otro lado, implica, en la mayoría de los casos, un cambio de centro escolar (instituto), un cambio de cultura educativa y nuevas metodologías de trabajo (mayor número de profesores, horario de clase más extenso, exigencias más altas...) (Cuberos, 2010).

Estos cambios se deben en gran medida a las diferencias que existen entre la cultura de Educación Primaria y la cultura escolar de Secundaria (véase tabla 1), aún siendo cierto que ambas culturas son reguladas por un mismo sistema educativo y que existe un cierto grado de continuidad entre ellas.

Tabla 1. Diferencias entre educación primaria y secundaria.

Cultura Educación Primaria	Cultura Educación Secundaria
Curriculum más integrado	Curriculum más especializado
Tareas asignadas y desarrolladas en el centro educativo	Desplazamiento al hogar u otros espacios para la elaboración de tareas asignadas
Clima centrado en lo personal	Clima centrado en lo académico
Sistema monodocente: estilo único	Sistema pluridocente: varios estilos
Seguimiento directo del estudiante	Mayor autocontrol del estudiante
Mayor posibilidad de contacto con la familia	Menores posibilidades de contacto
Círculo de amistades ligado al centro	Círculo diferenciado de amigos

Fuente: Adaptado de Gimeno (1996: 66).

Todas estas circunstancias y diferencias explican que la literatura demande acciones educativas y estudios que exploren tanto los cambios educativos a los que se someten los alumnos como los temores, necesidades y dificultades de quienes viven la TAS. Un amplio número de investigaciones realizadas con este foco permiten identificar diversos factores que intervienen

y condicionan las posibilidades de éxito o fracaso en los momentos de transición, como pueden ser procesos de absentismo, abandono y fracaso escolar; ansiedad; motivación; autoestima; autoconcepto; currículo; rendimiento; ambientes de aprendizaje... (Monarca, 2013; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012).

En el contexto internacional, Galton, Morrison y Pell (2000) llevaron a cabo una revisión detallada de las primeras investigaciones efectuadas sobre el tema hasta ese momento, identificando otra serie de factores que influyen en el rendimiento del alumnado de nuevo ingreso en secundaria. Entre ellos que destacan la participación y el nivel socio-económico de las familias, así como las expectativas de los estudiantes ante la nueva etapa educativa.

En las últimas décadas, la investigación educativa ha acometido diversos estudios longitudinales (Psaltis, 2002; Salmera-Aro, Kiuru y Nurmi, 2008; Serbin, Stack y Kingdon, 2013) con el objetivo de observar cuál es el impacto real de los cambios y cómo se enfrentan estudiantes, familias y docentes a los desafíos y oportunidades que plantean los procesos de transición. La metodología seguida en la mayoría de estas investigaciones recurre a la aplicación, a lo largo del tiempo, de cuestionarios, entrevistas y observación para aproximarse a la realidad de los procesos de cambio e identificar factores de riesgo que amenazan el éxito académico en estas situaciones críticas.

Por otro lado, cabe destacar el incremento de investigaciones “multi-método” de corte principalmente cualitativo (Davis y McMahon, 2004; Jones, 2009), que prestan especial atención a la comprensión de la vivencia de los procesos de cambio que tienen lugar entre primaria y secundaria en alumnado, profesorado y familias. Estos estudios suelen combinar diferentes técnicas de investigación que dan voz a los participantes (cuestionarios, entrevistas, observación en el aula, grupos de discusión, análisis de muestras de trabajos del alumnado...), con el fin de comprender qué desafíos implica este proceso.

Entre las investigaciones que abordan las transiciones de enseñanza primaria a enseñanza secundaria en nuestro país, destaca la tendencia creciente a incorporar las voces del profesorado y alumnado al analizar dichos procesos (Antúnez, 2005; Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Estos estudios han permitido un conocimiento “por dentro” de las características y circunstancias que confluyen en este proceso, alertando sobre los riesgos excluyentes, selectivos y marginadores que pueden aparecer en las TAS.

Es por tanto importante el desarrollo de trabajos que se planteen cómo avanzar desde la comprensión y descripción de los procesos de transición hasta el diseño de actuaciones para afrontar las mismas. En nuestro caso presentamos un estudio que combina las voces de los protagonistas en el proceso de TAS con un abordaje comunitario del proceso, en el doble sentido de análisis de las perspectivas de distintos miembros de la comunidad y de construcción comunitaria de un marco para el diseño de un plan institucional y local común, para facilitar las transiciones.

3. Metodología del estudio: investigando juntos las TAS

Con el propósito de promover y desarrollar unas bases comunes para mejorar las transiciones educativas, surgió el estudio “A Estrada Sin Fronteras Educativas”. La denominación del estudio refleja precisamente la idea de frontera u obstáculo a superar, en el que a veces se convierten las transiciones, así como el carácter comunitario dado al proyecto (al incorporar la denominación del municipio “A Estrada”, en el que se desarrolla el proyecto, al título del estudio). Para ello se articuló un proceso multi-método, en varias fases y con distintos participantes, que tuvo como meta final la articulación de un proceso colaborativo orientado a la concienciación y mejora conjunta de las transiciones educativas en A Estrada, al considerarse una problemática y temática de trabajo que merecería la coordinación entre todas las escuelas y la comunidad local.

La muestra de participantes en el estudio fue de carácter voluntario. Fueron invitados a participar todos los centros educativos de A Estrada¹³, contándose con la participación en el estudio de la TAS de 4 centros públicos de educación infantil y primaria, 1 centro educativo concertado de educación infantil, primaria y secundaria, 2 institutos de educación secundaria y diversas entidades comunitarias de carácter educativo y social de A Estrada¹⁴.

El trabajo desarrollado responde a una asunción de la investigación como proceso de cambio y mejora interesado no solo en los resultados del estudio que se desarrolla, sino en el propio proceso de investigación en sí mismo: como mecanismo y estrategia de cambio. Este proceso es articulado colaborativamente entre investigadores de la universidad y los participantes en el estudio. De acuerdo al espíritu del proyecto, los participantes (sean profesores, padres, alumnos...) se convierten en investigadores participantes o en co-investigadores, según la demanda específica o fase del estudio, lo que genera un proceso pensado y articulado con los propios participantes. Se trata, por tanto, de un estudio que pretende ser inclusivo en los términos señalados por Nind (2014): no sólo en cómo se identifica y acota el foco o tema de interés, sino también en la dinámica de relaciones, en el papel de los distintos participantes, en los procesos e instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados, y en la forma, en suma, de generar y co-construir conocimiento.

El proceso se realizó en tres fases que fueron diseñándose y alimentándose mutuamente. Las dos primeras se entrelazaron y simultanearon en el tiempo, generando las distintas actividades, desarrolladas en cada una de ellas, un feedback e impulso mutuo. La tercera de las fases actuó como cierre del proceso y fue posterior a estas. En la primera fase, se crearon tres equipos de trabajo que contaron con una representación del profesorado de los distintos centros y etapas, los coordinadores en cada centro del proyecto marco AEI en el que se inscribe este sub-estudio y dos miembros del equipo de la universidad. Un equipo trabajó la transición de familia a

13 Del total de centros educativos, declinaron la participación en este sub-proyecto 2 centros rurales de Educación Infantil y Primaria y 1 Instituto de Educación Secundaria.

14 Participaron en el sub-proyecto “A Estrada sin Fronteras Educativas”, el ayuntamiento; asociaciones de padres y madres, y 3 asociaciones socio-culturales.

educación infantil, otro equipo el paso de infantil a primaria y el último abordó la transición a secundaria.

El “Equipo intercentros de docentes”, encargado de la TAS, lo integraban 13 participantes: 8 eran profesores de los centros de primaria (dos por cada uno de los centros, de ellos, 6 eran docentes del último curso de esta etapa y 2 eran directores de centro), 3 profesores de la etapa de educación secundaria (uno por cada centro de secundaria participante, siendo los mismos un orientador, un jefe de estudios y una directora), y 2 miembros del equipo de investigación de la universidad. El trabajo del equipo tuvo una duración de dos meses (marzo y abril de 2013), celebrándose un total de 4 reuniones con periodicidad quincenal. La recogida de datos en estas sesiones de trabajo se basó en notas de campo y actas de reuniones.

Este equipo, constituido como Comunidad de Práctica (Wenger, 1998), siguió un proceso de trabajo colaborativo que supuso diversos pasos desde la reflexión y debate de los miembros del grupo sobre sus propias experiencias y las de sus centros (sobre la forma en que se afrontaban las TAS), hasta el diseño, desarrollo y análisis de diversas actividades (para explorar e indagar conjuntamente sobre la cuestión en sus propios centros educativos). Por último se planteó una actividad comunitaria, en forma de Feria Educativa sobre transiciones, con la intención de iniciar y marcar las líneas o directrices de un plan común sobre las transiciones que garantice oportunidades iguales para todos.

Tras un primer acercamiento al tema, en la segunda fase de trabajo, “Trabajo en centros”, se trasladó al interior de los centros el análisis de las transiciones, desarrollándose en los mismos diversas actividades y estrategias de recogida de información diseñadas por el equipo intercentros de docentes. Estas actividades pretendían dar la palabra al alumnado y a la comunidad familiar para conocer e incorporar su percepción y vivencias de la transiciones al trabajo final previsto, de modo que no solo la perspectiva de los docentes, sino la de la comunidad escolar en su conjunto, sirviera de marco de referencia para la determinación y consenso de las líneas y propuestas de actuación futura. Para ello se desarrollaron y pusieron en marcha en cada centro las siguientes estrategias y actividades que invitaban a la reflexión sobre las TAS:

- Relatos narrativos sobre las experiencias vividas en los momentos de transición. Se recogieron 143 relatos, de ellos 91 fueron relatos escritos por alumnado de secundaria, 47 por alumnado de primaria y 3 relatos fueron hechos por padres de alumnos.
- Encuestas con preguntas abiertas a padres y alumnado sobre su experiencia en las etapas de transición. Estas encuestas fueron elaboradas por los coordinadores del proyecto AEI y consensuadas en el equipo de trabajo. Se recogieron 46 encuestas. De ellas, 17 fueron cubiertas por alumnado de primaria, 16 de secundaria y 13 por familias.
- Técnica “Mensaje en una botella”, actividad a través de la cual los alumnos de primaria que iban a transitar a secundaria fueron invitados a enviar un mensaje a un alumno imaginario de secundaria, planteándoles sus preguntas, dudas o temores sobre la nueva

etapa a la que iban a acceder. Por su parte, los alumnos del primer curso de secundaria fueron invitados a escribir mensajes dirigidos a alumnos del último curso de primaria explicándoles cómo es la nueva etapa, la adaptación a la misma, sus dificultades, etc. Se escribieron un total de 74 mensajes en una botella. De ellos, 64 fueron escritos por alumnado de primaria, mientras que 10 fueron escritos por alumnado de secundaria.

La información recogida en cada centro por los miembros participante fue presentada en el equipo intercentros de docentes, tras un primer análisis del contenido de la información recogida (que fue realizado por el profesorado del centro que participaba en el grupo de trabajo). Así, se hizo un primer análisis de contenido en base a grandes categorías temáticas de análisis, que posteriormente fueron sometidas a un segundo análisis interpretativo por los investigadores de la universidad. El análisis inicial incluyó las siguientes categorías: vivencias y miedos de los participantes ante la TAS; actuaciones exitosas desarrolladas en los centros para facilitar la transición; y propuestas futuras para mejorar las mismas. Estas categorías son las que se han respetado y se mantienen en el análisis de datos que se incluye en el siguiente apartado.

Tras el análisis de la información, el equipo intercentros de docentes llegó a acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición. Estas líneas identificadas como básicas para apoyar la TAS, dieron lugar a un “decálogo” común sobre cómo deben afrontar profesores, familias y alumnado estos procesos de cambio educativo.

En la tercera y última fase se llevó a cabo una Feria Educativa, “A Estrada sin Fronteras Educativas”, celebrada en la Plaza del Ayuntamiento y Alameda de la localidad, con la idea de crear un lugar de encuentro participativo que implicase a toda la comunidad (alumnos, familias, docentes, instituciones...) en el proceso de las transiciones (Sierra y Martínez, 2014). En esta feria se presentaron y ofrecieron a los asistentes los resultados del estudio realizado en las fases 1 y 2. Para ello, el equipo intercentros de docentes, en colaboración con los otros dos equipos de transiciones a infantil y primaria, diseñaron distintas acciones para llamar la atención e invitar a la comunidad local a sentirse partícipe e implicada en los procesos de transición educativa. Entre estas actividades cabe destacar la elaboración por el grupo de diversos pósters para el stand dedicado a la TAS en la Feria, un díptico con información básica sobre la TAS dirigido a padres, alumnado y profesorado, así como la organización de la lectura pública, en el seno de la feria, de “mensajes en una botella” y relatos de alumnado y familias, que de manera voluntaria hicieron los asistentes a la Feria

La información recabada en la feria se incorporó también al análisis de datos realizado por el equipo de investigación. Este análisis se caracteriza por ser cualitativo, teniendo como referencia el Modelo Interactivo de Análisis de Datos de Miles y Huberman (1984). Las descripciones y opiniones del profesorado, alumnado y sus familias fueron segmentadas en unidades de análisis a partir de la información obtenida en las fuentes primarias de nuestro estudio: encuestas, relatos, mensajes obtenidos de la dinámica “mensaje en una botella”, díptico de transición de primaria a secundaria, notas de campo y actas de reuniones del equipo intercentros del profesorado.

Dichas unidades se analizaron y asignaron a las categorías más comunes en el análisis inicial del profesorado: preocupaciones, miedos y expectativas ante la nueva etapa; acciones y decisiones desarrolladas en los centros por el profesorado o bien por el seno de las familias para afrontar los momentos de cambio educativo en el alumnado y, por último, orientaciones y líneas de acción para guiar las transiciones.

4. Resultados

4.1. Preocupaciones, miedos, dificultades y expectativas en torno a la TAS

Los principales hallazgos de la investigación con respecto a esta cuestión demuestran que este proceso genera cambios que son vividos o pensados con temor y preocupación por todos los implicados en el proceso de transición, dado su impacto en la vida personal, académica y social del alumnado.

a) ¿Qué preocupa al profesorado?

En las reflexiones del profesorado que aborda la transición a Educación Secundaria Obligatoria, aparecen preocupaciones relacionadas con la organización escolar de los centros de secundaria y sus planteamientos curriculares. El profesorado asume con incertidumbre la adaptación del alumno a la nueva etapa educativa, considerando sobre todo el impacto que la nueva cultura, mucho más individualista, centrada en las disciplinas y orientada a los resultados, suele darse en la etapa secundaria. Es motivo de reflexión también el cambio en los procesos de enseñanza que suele darse en la ESO, con aulas más numerosas, metodologías menos participativas y procesos de selección implícitos en los nuevos ritmos, estilos de trabajo (menos control del profesorado y más libertad organizativa del alumnado) y procesos de evaluación. Entre sus preocupaciones destaca el cómo afectará esta estructura a aquellos alumnos con un bajo nivel educativo o que llegan a la ESO en condiciones de desventaja y vulnerabilidad. La cuestión planteada es cómo la estructura organizativa de secundaria, que ofrece menores oportunidades de apoyo, y cómo la nueva cultura escolar, organizada en torno a disciplinas y no en torno a los alumnos, afectará el rendimiento de estos alumnos y su capacidad para permanecer y alcanzar los objetivos de la escolaridad obligatoria.

“Pasar de un sistema en donde el control por parte del profesorado es constante a otro en el que deben desarrollar su propio autocontrol” (profesor de 1º ESO).

“En principio me preocupa su adaptación, que no se relajen, puesto que el ritmo de trabajo no es el mismo que en primaria. También me preocupan los alumnos de nivel educativo más bajo” (profesor de 1º ESO).

El profesorado, especialmente el de primaria, se siente también preocupado por la forma en que los padres afrontarán las relaciones con los nuevos profesores de secundaria, dada la relación más personal y cercana entre familia y escuela que suele darse en la etapa de Primaria.

b) ¿Cuáles son los interrogantes del alumnado?

Las principales preocupaciones de los alumnos ante la TAS se orientan claramente hacia las circunstancias personales y sociales, más que académicas, en las que se produce la transición. Sus expresiones reflejan miedos relacionados con el posible distanciamiento de las amistades iniciadas en Educación Primaria, y su capacidad para entablar nuevas relaciones y convivir en armonía con nuevos compañeros mayores que ellos. Pero también temen el tener que hacer frente en el centro de secundaria a prácticas y circunstancias sociales de riesgo como por ejemplo el consumo de sustancias tóxicas como drogas o alcohol, o la existencia de reglas de convivencia conflictivas. En todo caso, aunque con menor peso, se plantean cuestiones académicas relacionadas con la adaptación al nuevo centro educativo, al nuevo profesorado, o a las nuevas metodologías de trabajo y exigencias de la etapa.

“Me preocupa no volver a ver a mis amigos que se van a otro instituto” (alumno de 6º de primaria).

“Yo, la verdad es que tengo algunas preocupaciones, entre ellas: que me peguen, que me obliguen a tomar cosas que no quiero, que me insulten...” (Alumno de 6º de primaria).

“Será mucho y estaremos estresados. Un instituto formal, con muchos cambios, normas, miedos a los profesores, una clase para cada materia, los compañeros cambian de centro... Creo que es un cambio grande para nuestra edad” (alumno de 6º de primaria).

“Hola futuro compañero, me gustaría preguntarte: cuándo empezaste la ESO, ¿notaste muchos cambios respecto al año anterior en el colegio? ¿Te parece que la ESO es muy difícil? ¿Crees que allí las normas son muy estrictas? ¿Hay muchas asignaturas nuevas? ¿Fue difícil relacionarte con tus nuevos compañeros? ¿Cómo valorarías la dificultad de los exámenes? ¿Los profesores son muy exigentes? ¿Te cuesta mucho relacionarte con compañeros que son mucho más mayores que tú?” (mensaje en una botella de un alumno de 6º de primaria).

c) ¿Qué preocupa a las familias sobre la TAS?

El cómo puede afectar el cambio, tanto a nivel personal (qué inseguridades y temores despertará en los chicos) como social (su capacidad para entablar relaciones armónicas con nuevos compañeros), se constituye en la clave de las preocupaciones familiares. Estas comparten además inquietudes, didácticas y académicas, sobre sus hijos en torno a la nueva

etapa educativa y lo que esta conlleva (en términos de exigencias y rendimiento académico, de paso a un nuevo centro educativo, nuevos horarios, nuevas metodologías, nuevos profesores, alcance de los resultados esperados para poder continuar sus estudios...). Pero sobre todo preocupan las circunstancias y capacidad personal y social de sus hijos, para hacer frente a la nueva etapa educativa.

“Mi preocupación es si mi hijo, con la transición, cambiará su forma de estudiar y de comportarse” (familia de un alumno de 6° de primaria).

En definitiva, este estudio señala que el afrontamiento con incertidumbre y preocupación de la TAS afecta a todos los colectivos participantes en la misma, no sólo a los alumnos. La principal preocupación del profesorado es cómo afectarán las nuevas condiciones curriculares y organizativas al alumnado, manifestando los profesores un temor especial sobre el impacto de las mismas en la estabilidad, permanencia y oportunidades que se ofrecen a los alumnos para poder alcanzar los objetivos de la ESO. A diferencia del profesorado, alumnado y familias manifiestan una mayor preocupación por la cuestión personal y social en la transición.

4.2. Buenas prácticas desarrolladas para facilitar la TAS

Para dar respuesta a estas preocupaciones y cuestiones, todas las escuelas participantes en el proyecto desarrollan alguna estrategia o actividad, más o menos formal o institucional, para apoyar y ayudar en la TAS. Aunque en algún caso existía un protocolo de acuerdos previos entre un centro de primaria y otro de secundaria, sin embargo, con más frecuencia las actividades se circunscriben a la esfera interna de los centros, a acciones institucionales diseñadas para preparara al propio alumnado, e incluso a acciones concretas y específicas de profesores individuales.

En todo caso, las prácticas desarrolladas coinciden en torno a una serie de temáticas redundantes. Un tipo de actividad común tiene que ver con acciones orientadas a incrementar la comunicación entre profesorado y familias. La importancia de trabajar estrechando vínculos con los padres, estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas es sin duda una estrategia reconocida y valorada en los centros. Las experiencias relatadas coinciden en la importancia de abrir canales de trabajo, colaboración y relación personal con los miembros del entorno familiar de los niños, organizándose sesiones informativas pero también itinerarios comunes de apoyo y ayuda, por ejemplo para el seguimiento de la transición.

“La primera semana es toma de contacto para valorar de dónde tengo que partir. A partir de ahí se organizan charlas, tutorías con padres y madres e interesarme por el entorno familiar” (Reunión inter-centros Profesor de 6° Primaria).

Durante el último ciclo de primaria, nosotros tenemos siempre presente que cuando pasen dos años tienen que cambiar de etapa. Trabajamos para facilitarles este tránsito y nos preocupa cómo puedan reaccionar ante el mismo. El primer año lo llevamos de una forma más relajada,

pero el segundo año, y de manera muy especial en el último trimestre, nos sentimos algo preocupados por su paso al IES correspondiente.

Pensamos que la transición de primaria a secundaria es un paso necesario que tienen que dar, es un período de transición que se podría comparar a un puente que les permite dejar atrás su niñez y llegar a “la vida adulta”. Para esto tendrán que sufrir ciertas pruebas, vencer obstáculos, resolver crisis surgidas en su interior o provocadas por presiones de su entorno.

Desde que los alumnos se van del colegio y durante el primer curso de secundaria, intentamos saber de ellos. Contactamos y trabajamos con sus nuevos maestros, con ellos mismos o con sus familias. La información que obtenemos es positiva, esto nos tranquiliza y nos hace pensar que no estamos haciendo mal nuestro trabajo, de esta manera nosotros, como maestros, podemos transmitirles confianza y seguridad tanto a nuestros alumnos como a sus familias, y que este paso de primaria a secundaria lo hagan de una manera natural y necesaria para desenvolverse como personas” (relato de un docente de 6º de primaria).

Otra de las actividades recurrentes entre los participantes son las acciones que pretenden facilitar la adaptación del alumnado en base a intervenciones que ofrecen orientaciones sobre la nueva etapa, lo que implica y exige, y cómo transitar por la misma. Estas actuaciones ofertan apoyo ante miedos y preocupaciones del alumnado e intentan crear un clima de tranquilidad, seguridad y confianza que facilite la llegada del alumnado a secundaria.

Un último grupo de acciones comunes entre los profesores de primaria, si bien suelen tener un carácter más individual, son dirigidas al alumnado que acaba de transitar hacia secundaria. Suponen mantener abiertos los canales de comunicación y diálogo del alumnado con el profesorado de la etapa escolar que acaban de abandonar, así como facilitar el contacto directo y continuo con los compañeros de primaria e incluso con el Departamento de Orientación.

Junto a estas prácticas cabe destacar que dos de los centros participantes habían establecido algunas acciones para facilitar las transiciones, como el uso de algunos materiales o cuadernillos diseñados *ad hoc* para explicar a los alumnos la transición; el establecimiento de procesos formales para el intercambio de información sobre el alumnado y las prácticas educativas entre los dos centros; la visita al centro de secundaria por los alumnos y algún evento social compartido entre los dos centros.

Por su parte, las familias en el proceso de TAS inician actuaciones también dirigidas a establecer comunicación con el nuevo profesorado y al establecimiento de vías de apoyo y protección ante los posibles miedos y temores de sus hijos.

“Dialogar con mi hijo e intentar que no se sienta cohibido a la hora de hablar con nuevos profesores y nuevos compañeros” (relato de familiar de un alumno de 1º de ESO).

El refuerzo de la comunicación padres-hijos en estos momentos se plantea como una acción muy importante, si bien los padres señalan en ocasiones su incapacidad para afrontar determinadas transiciones recurriendo a la búsqueda de apoyos expertos, de especialistas, en determinados casos en los que las transiciones suponen riesgos y exigencias que les sobrepasan.

4.3. Líneas maestras para un plan común

Tras el análisis de la situación, las escuelas participantes buscaron y consensuaron lo que pueden plantearse como líneas maestras o ideas-guía para el desarrollo futuro de un posible plan de transiciones a la etapa de educación secundaria, en su comunidad local.

Aunque algunas escuelas pusieron en marcha, al acabar este estudio, algunas nuevas estrategias para apoyo a la TAS, el grueso del trabajo, como hemos señalado, pretendía sobre todo el establecimiento de acuerdos y principios de actuación conjuntos que pudieran servir como plan marco para futuras actuaciones conjuntas a nivel local. Estas líneas son las que perfilamos a continuación:

- La TAS como cuestión comunitaria:

La TAS no es solo una transición entre niveles o etapas educativas. Es un proceso que debe ser revisado en la medida en que afecta e implica a participantes diversos relacionados y vinculados entre sí. Cuando un alumno afronta problemas en la TAS, estos revierten e impactan a la relación con sus profesores, alumnos, familias, etc. La comunidad educativa en general está llamada a asumir su rol en ese proceso, que supone, pero va más allá de las conexiones y vínculos inter-centros. La necesidad de sensibilización y movilización social, como la pretendida a través de la Feria “A Estrada sin Fronteras Educativas”, responde a esta idea de ampliar e invitar a la sociedad a participar y facilitar las TAS.

- La TAS demanda una formación específica del profesorado:

Existe un claro acuerdo entre el profesorado, refrendado por las familias, sobre la necesidad de acometer la cuestión de las transiciones no solo como una tarea puntual a abordar en los centros, sino como un cuestión que debe ser planificada y abordada en la formación inicial y de manera especial en la formación en servicio del profesorado. Esta formación se perfila en torno a dos grandes ejes: las propias características y procesos que implica la TAS desde una perspectiva psicológica, centrada en el alumno, y en segundo lugar la formación sobre programas y prácticas educativas sobre la TAS.

- Fomentar, desarrollar y potenciar la comunicación y el diálogo estable entre instituciones y participantes:

Esta línea de actuación que es de las más redundantes en el discurso del profesorado, también lo es en el discurso de las familias, quienes asumen como básico el desarrollo de orientaciones y prácticas relacionadas con la comunicación y el diálogo con el nuevo profesorado; el apoyo y orientación psicológica por parte de los docentes hacia el alumnado; el seguimiento individualizado del proceso de adaptación, y los canales de comunicación inter-institucionales para favorecer protocolos de actuación estables entre centros.

“Deben (los docentes) de estimularlos tanto hacia los estudios como hacia sí mismos, haciéndoles ver que pueden dar mucho más de sí” (relato de familiar de un alumno de 6º de primaria).

“Sobre todo controlar (los docentes) los cambios personales más que los académicos ya que a largo plazo son más importantes, sobre todo los conductuales” (relato de familia de un alumno de 6º de primaria).

- La TAS, como proceso que ha de garantizar oportunidades educativas:

Es esta una cuestión ampliamente reconocida en los centros, que alude a que la transición suponga un proceso de calidad y mejora educativa, que dé acceso a nuevas oportunidades educativas. Esta orientación, que se perfila como cuestión nuclear para los departamentos de orientación de los centros de secundaria, puede y debe dirigirse a título individual a profesores y alumnos, pero puede y debe ser también objeto de actuaciones colectivas a través de actividades conjuntas y otras dirigidas a toda la comunidad educativa.

“Tener en cuenta que la transición implica adaptaciones diversas que son diferentes para cada persona, que están condicionadas por las diferentes culturas de los centros y por el contexto social y el momento evolutivo de los jóvenes” (dúptico de secundaria).

- Construir una cultura, una organización escolar y un curriculum para todos:

Como se ha visto en este estudio, las transformaciones de la cultura escolar son fundamentales para ayudar a la transición entre estas dos etapas educativas. Se necesita una cultura que reconozca y valore el cambio y que se empeñe en responder a las distintas necesidades que la transición supone para los distintos alumnos. Pero se necesita también el funcionamiento del centro como una única unidad organizativa en la que la coordinación entre el profesorado se base en acuerdos y criterios comunes sobre el proyecto educativo de cada niño y de la institución en su conjunto. Los participantes en este estudio han sido claros al señalar la necesidad de vertebrar la institución escolar en la etapa de secundaria, acercándose a algunos criterios organizativos más propios de la escuela primaria, destacando la cultura participativa y el funcionamiento de unidades de planificación escolar organizadas en torno a los cursos y grupos, más allá de las asignaturas. También, el énfasis en los procesos de aprendizaje por encima de los resultados y el reenfoque hacia procesos de aprendizaje activos pensados para todos los alumnos, abundan en esta idea de búsqueda de una escuela secundaria para todos y con todos.

Así lo señalan en las orientaciones para facilitar la TAS desde las escuelas:

“Facilitando un cambio de cultura escolar.

Participando en acciones conjuntas entre primaria y secundaria.

Aproximando metodologías en el aula.

Graduando las exigencias académicas.

Analizando las situaciones que llevan al fracaso escolar.

Atendiendo a los alumnos vulnerables.

Informando sobre la etapa”. (díptico de secundaria, elaborado para la feria).

“Que el centro funcionara como una unidad. Que todos los agentes de educación fuéramos en una misma dirección: los mismos criterios, normas, objetivos, etc. Una utopía casi” (notas de campo, reunión inter-centros profesorado: profesor de secundaria.).

- Acompañamiento entre iguales:

Es esta una propuesta que se perfila en los análisis del alumnado, quienes en sus relatos y mensajes apunta, una y otra vez, que el acompañamiento que dan los compañeros es fundamental para que el acceso y tránsito por la secundaria no perjudique a los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad. En este sentido, la puesta en marcha de modelos y actuaciones de TAS deberían incluir al alumnado que acaba de hacer el proceso de transición como acompañantes, tutores o amigos del alumnado que se enfrenta al cambio que supone la nueva etapa.

“Un día las profes preguntaron lo que sentíamos ante el hecho de que nos íbamos a marchar para el instituto. Yo me di cuenta de que todos teníamos, más o menos, los mismos miedos: tenemos miedo a que nos separen de nuestros amigos, porque nos llevamos todos muy bien y cada uno tiene su mejor amigo o amiga en clase. Mi temor es que los chicos y chicas se puedan burlar de mí, que los profes sean malos, que me sienta muy incómoda y no hacer amigos. Lo que pensamos entre todos es que podían hacer algo para que nos relacionáramos (entre todos) !Una fiesta!. A todos nos gusta la idea” (relato de un alumno de 6º de primaria).

5. Conclusiones

El sub-estudio “A Estrada sin fronteras educativas” ha dirigido su mirada a la cuestión de la TAS desde una perspectiva novedosa, tanto en relación a los participantes en el estudio y las relaciones de investigación mantenidas en el mismo, como en cuanto a la metodología de investigación utilizada.

De los distintos análisis desarrollados cabe destacar una visión de la TAS como un arma de doble filo. La transición a secundaria es vista en este estudio como una etapa o momento que puede convertirse en una oportunidad de avance e impulso educativo, o al contrario, de riesgo y vulnerabilidad para los participantes en la misma. Por este motivo, los participantes en este proyecto coinciden en señalar que la TAS es un proceso que no puede descansar en la asunción de que la capacidad de adaptación del alumnado o las buenas intenciones del profesorado irán resolviendo sin más la cuestión, sino que necesita ser seriamente planificada y coordinada.

En este trabajo se han propuesto tres herramientas o modos de acción que deberían plantearse como elementos vehiculares de esa planificación o propuesta para el desarrollo de programas y planes de TAS. El primero de ellos tiene que ver con la concepción en clave comunitaria de todo proceso de transición educativa, y más en concreto de la TAS, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las TAS. Las transiciones educativas son momentos de cambio que suponen desafíos para el alumno, pero también para sus familias, compañeros, profesorado, etc. Es un hecho inevitable que la TAS implica a toda la comunidad (alumnado, familia, docentes...) y como tal debe ser abordada desde una perspectiva comunitaria.

Un segundo elemento incuestionable en la concepción metodológica de la TAS es el carácter dialógico y colaborativo que debe articular los procesos de transición. Esta colaboración incluye las relaciones y propuestas intercentros, pero también entre el profesorado y entre estos y la comunidad familiar. En tercer lugar, la formación del profesorado se plantea como una herramienta básica, especialmente la formación en servicio para apoyar y facilitar una TAS que suponga oportunidades iguales para todos los alumnos.

También este estudio ha perfilado y coincidido con otros trabajos previos en la identificación de tres cuestiones que podrían plantearse como los “grandes temas de la agenda de las TAS”. Estas cuestiones aparecen de manera redundante en los discursos de los participantes, en sus temores y expectativas, pero también en su propuesta de directrices para el establecimiento de líneas de acción conjuntas. Para los alumnos, padres y profesorado, los factores que más inciden en el desarrollo de una buena transición y que deben incorporarse a todo plan de apoyo a las mismas son: la capacidad de adaptación social y personal del alumnado y la oferta de apoyos socio-personales; la perspectiva institucional común; y la continuidad curricular.

La necesidad de ayudar a los alumnos a desarrollar sus destrezas y capacidades sociales (amistad, confianza en sí mismos, autoestima) aparece como una preocupación y un reto básico en este estudio. En él se han perfilado algunas líneas novedosas de actuación como la propuesta de acompañamiento por otros niños durante el período de TAS, y se ha identificado esta cuestión como un indicador de bienestar y apoyo básico a la transición para padres y alumnos. La necesidad de visitar la organización escolar y también el curriculum son los otros dos grandes temas que se confirman como prioritarios. Este estudio ha demostrado que ofrecer desde los centros información, orientación, apoyo a los alumnos y sobre todo comunicación y colaboración entre centros son elementos que garantizan una transición que responde a las necesidades e inquietudes de los implicados en las mismas.

Por último, la continuidad curricular, el planteamiento de un curriculum conectado en sus objetivos, en los estilos de enseñanza y aprendizaje que propone, y articulado desde modelos más participativos, centrados en el alumno y no en las materias, se perfila como una estrategia básica para evitar el efecto selectivo y excluyente que con frecuencia tiene en el alumnado.

En definitiva, este estudio plantea que para asegurar que la TAS sea significativa y beneficie a todo el alumnado, la misma debe planificarse en clave comunitaria, facilitando la participación de todos los implicados en el proceso de cambio y considerando la formación del profesorado para el desarrollo de la misma. A la vez, tres áreas (socio-personal, organizativo-institucional y curricular) deben ser consideradas cuando se planifica la TAS tanto a nivel escolar como local-comunitario.

Referencias

- Alvarado Salgado, S.V. y Suárez, M.C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Alvarado Salgado, S.V. y Suárez, M.C. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Infancias Imágenes*, 9(1), 70-84.
- 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.
- Bennet, J. (2006). Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva. En Bernard Van Leer Foundation, *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. Espacios para la Infancia*, 26(2), 14-21.
- Bulkeley, J. y Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2(3), 18-30.
- Corominas Rovira, E. e Isus Barado, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación educativa*, 16(2), 155-184.
- Cuberos Casado, I. (2010). El tránsito: paso a paso desde Infantil hasta Secundaria. *Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-7.
- Davis, D. y McMahon, K. (2004). A smooth trajectory: Developing continuity and progression between primary and secondary science education through a jointly-planned projectiles project. *International Journal of Science Education*, 26(8), 1009-1021.
- Fernández de la Iglesia, C.J, Fiuza Asorey, M.J. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 341-363.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- 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(1), 161-177.
- Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning. *Encuentro*, 18, 29-44.

- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Cualitative data analysis*. Londres: Sage Pub.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, 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 Educación*, 359, 192-206.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?. *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Muñoz Cadavid, M.A., Raposo Rivas, M., Doval Ruiz, M.I. y Parrilla Latas, A. (2011). Una red local inter-centros para la inclusión educativa. *Revista Quaderns Digitals*, 69, art. 4.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. Londres: Bloomsbury.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo*. Recuperado de <http://portal.oas.org/>
- Psaltis, I. (2002). *A longitudinal survey into school transfer from primary to secondary education*. Recuperado de http://schulen.eduhi.at/lipss/_manual2_11.htm
- Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transición a la Secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- Salmera-Aro, K., Kiuru, N. y Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- San Fabián Maroto, J.L. (s.f). *Coordinación entre Primaria y Secundaria, ¡Ojo al escalón!*. Organización y Gestión Educativa, 4. Recuperado de <http://web.caib.es/>
- Serbin, L., Stack, D. y Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: understanding the effects of family resources and gender. *Journal Youth Adolescence*, 42, 1131-1347.
- Sierra Martínez, S. y Martínez Figueira, E. (2014, marzo). Las transiciones educativas vistas por la comunidad. Comunicación presentada en el *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGÍA)*. Universidad de Valencia, España.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.