

1º Edición, 2018

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2018



ISBN: 978-84-09-01389-0

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI

Javier J. Maquilón Sánchez, Tomás Izquierdo Rus
M^a Luisa Belmonte Almagro & M^a Begoña Alfageme González

(Eds.)

INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

ÍNDICE

EXPECTATIVAS Y NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	
<i>Marina Pérez López, María Luisa Belmonte Almagro, Begoña Galián Nicolás, Pedro José Belmonte Almagro</i>	1
LAS ACTITUDES EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
<i>Margarita Rodríguez Gudiño</i>	15
LA REFLEXIÓN DOCENTE: ESTUDIO Y ANÁLISIS METODOLÓGICO DE UN CASO EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Cecilia Nicolás Belmonte, José Ignacio Alonso Roque</i>	27
LOS HIPERTEXTOS COMO RECURSO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Adrián Paterna Roda</i>	37
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, UN RETO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
<i>Amparo Hurtado Soler, Marta Talavera Ortega, Luís Roca Pérez</i>	51
EL TIPO DE CULTURA EN MANUALES DE ELE DE EDITORIALES ESPAÑOLAS Y FRANCESAS	
<i>María Pilar Caballero de Pro</i>	67
LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Adrián Paterna Roda</i>	79
PROBLEMAS DE MCD Y MCM EN FUTUROS MAESTROS	
<i>Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa</i>	91
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE CINCO PLANES DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
<i>Héctor Saiz Fernández, Ángel San Martín Alonso, Isabel M. Gallardo Fernández</i>	105
UN ANÁLISIS SOMERO DE TRABAJOS SOBRE LA CONSERVACIÓN DEL NÚMERO	
<i>Eugenio Fernández Durán, Isabel Solano Martínez</i>	119

MÚLTIPLO Y DIVISOR EN FUTUROS MAESTROS	
<i>Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa</i>	131
¿CÓMO LA MAESTRA O MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL ENTIENDE LA ENSEÑANZA DE CALIDAD?	
<i>José Miguel Nieto Cano, Mercedes Osorio Ramírez, Mónica Vallejo Ruiz</i>	145
LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA	
<i>Adrián Paterna Roda</i>	159
ANÁLISIS SOBRE EL E-PORTAFOLIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL GRADO DE MAGISTERIO	
<i>Diana Marín Suelves, José Peirats Chacón, Diana Morote Blanco</i>	173
CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: ¿CÓMO EVALÚAN HÁBITOS SALUDABLES DEL ALUMNADO?	
<i>Carlos de Pro Chereguini</i>	187
GRADO DE CONOCIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ESTAMPACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL ÁREA METROPOLITANA DE BARCELONA	
<i>Andrés Torres Carceller</i>	201
LA COCREACIÓN COMO CANAL IDÓNEO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE CREATIVO. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON ESTUDIANTES DEL DOBLE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	
<i>Andrés Torres Carceller</i>	215
LA PERCEPCIÓN DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES CON TIC	
<i>Miriam Mercedes Cachari Aldunate</i>	227

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE CINCO PLANES DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Héctor Saiz Fernández, Ángel San Martín Alonso, Isabel M. Gallardo Fernández

(Universitat de València, València, España)

Introducción

Los estudios sobre las transiciones, los procesos de cambio y el paso entre etapas educativas y momentos vitales no son numerosos. Aquellos autores que han tratado el tema se han centrado en la identificación y descripción de factores y buenas prácticas que hicieran del tránsito entre etapas un periodo más fácil para los estudiantes (Rodríguez, 2016; Monarca, Rappoport, y Fernández, 2012; Evangelou et al., 2008). Se ha investigado sobre diferentes momentos de cambio comenzando por el proceso de escolarización inicial (el tránsito entre el hogar y la escuela infantil) y terminando por la inserción laboral al concluir los estudios superiores. Entre esos dos momentos se suceden muchos otros con diferente grado de significatividad para el estudiante, la relevancia de unos y otros se ve condicionada por la singularidad del sujeto y los factores intervinientes del contexto que le rodea.

Si bien es necesario definir y compartir cuáles son estas estrategias beneficiosas para los procesos de tránsito, también lo es conocer y aproximarse a la transición desde una perspectiva sistémica. En este sentido, consideramos relevante comprender cómo se articula la transición atendiendo a los diferentes agentes y formas de gestión del proceso. Nos referimos a los órganos institucionales involucrados en los procesos de tránsito, los tipos de relaciones que se dan entre las partes, los intercambios de información, los procesos de coordinación y comunicación, la influencia del contexto, micro y macropolíticas, entre otros.

Son variados los efectos y consecuencias que los procesos de tránsito tienen para los estudiantes, el contexto educativo y el social que los rodea. Gimeno (1995) hace evidentes en su estudio varios cambios relacionados con el tránsito de entre los cuales consideramos importante señalar la gradualidad y continuidad. Por un lado, la falta de gradualidad en los procesos de tránsito hace que se produzcan situaciones de exclusión cuando no se atiende adecuadamente la diversidad de realidades a nivel sujeto o grupal, cuando las políticas educativas están globalmente mal planteadas. Por otro lado, la continuidad es un factor deseable para facilitar los cambios y conceder gradualidad al proceso, siguiendo la clasificación que realiza Gimeno (1997) donde más resentida se ve es en los procesos de tránsito entre etapas, centros y en el currículum.

Dicha falta de gradualidad-continuidad unida a una incorrecta gestión del cambio contribuye a que los procesos de tránsito adquieran un alto poder de selectividad social y capacidad jerarquizadora, siendo determinantes las actuaciones de los involucrados y los momentos vividos. Los tránsitos constituyen así experiencias que pueden llegar a determinar el éxito o fracaso del estudiante a corto y medio plazo.

El proceso de transición en ese momento se presenta como un universo de factores y contextos interrelacionados que constituyen diferentes realidades en continuo cambio, con significación propia para cada sujeto. En el tránsito influyen necesariamente todos aquellos factores derivados de la gestión institucional del centro (jerarquías de poder, ideario, relaciones políticas, etc.), más aquellos de carácter más puramente pedagógicos (metodología, procesos de coordinación docente, enfoque hacia determinados contenidos, metodología, evaluación, etc.). Además, existen factores personales y sociales que en ocasiones influyen del mismo o mayor modo que los anteriores y que debemos considerar relevantes en el estudio del proceso de tránsito (factores familiares, emocionales, propios del momento de desarrollo, condicionantes sociales a nivel estructural del barrio o zona, entre otros).

Dentro del conjunto de momentos de tránsito en la Educación Obligatoria nos centramos en el tránsito de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa turbulenta donde confluyen factores biológicos propios de la adolescencia, con otros determinantes en el cambio y en el proceso de adaptación,

aprendizaje y bienestar del individuo. El paso de la EP a la ESO constituye una de las transiciones más emblemáticas en todos los sistemas educativos (Gimeno, 1997).

Entendemos que la educación constituye el proceso por el que las personas adquieren las capacidades precisas que les permite emplear los recursos culturales para así adaptarse mejor al cambio (Bruner, 1997). En este sentido, podemos comprobar como desde las escuelas e institutos no se satisface la necesidad educativa para hacer frente al cambio específico que supone el tránsito entre la Educación Primaria (EP) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este artículo queremos presentar los principales resultados emanados del estudio realizado sobre cinco Planes de Transición (PT) los cuales son documentos oficiales del centro educativo en la Comunidad Valenciana regulados por la Orden 46/2011 sobre el cambio entre las etapas de EP a la ESO. Con estos planes se pretende regular el tránsito como medida facilitadora del proceso y beneficiosa para los estudiantes. Esta iniciativa legislativa constituye un modo de intervención que, entre otros objetivos, tiene el de reducir las tasas de abandono y fracaso escolar en la ESO. España según los Informes del Ministerio de Educación, curso escolar 2016/2017, encabeza la lista de países europeos con mayor tasa de abandono educativo temprano.

Método

El estudio llevado a cabo se realizó sobre cinco PT, focalizando la atención sobre las relaciones políticas y consecuencias pedagógicas que se derivan del proceso de tránsito entre la EP y la ESO. Consideramos el análisis de contenido como la metodología apropiada para analizar las características de los PT. Partimos de la idea transmitida por Bardin (2004, p.29) de que “el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis comunicativas usando procedimientos sistemáticos y objetivos para describir los contenidos de los mensajes”. Los planes fueron seleccionados en base a una serie de criterios que hacen referencia a la titularidad del centro y a otros que posibilitaran el análisis posterior. Finalmente se seleccionaron 2 PT de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria, 2 PT de dos Institutos de Educación Secundaria (IES) y 1 PT de un Centro Privado Concertado.

Este estudio se focaliza en el análisis de contenido considerando lo que pasa en el centro sin excluir las relaciones que tiene con el exterior, lo que Ball (1989) denomina enfoques micropolíticos y macropolíticos. Consideramos la Organización Escolar como una unidad de unidades, donde los componentes se encuentran interconectados y son interdependientes (Gairín, 1996), donde el cambio hace que nada permanezca estático por mucho tiempo. En este sentido, queremos hacer referencia a la singularidad que cada centro educativo presenta y lo que supone desde la perspectiva político-crítica.

Debido a la amplitud del campo de trabajo alrededor del momento de tránsito entre EP y ESO, decidimos definir el estudio, por lo que nos servimos de cinco categorías construidas desde los referentes teóricos y que estructuraran el análisis posterior (Krippendorff, 1990). Una vez seleccionadas, definimos un conjunto de subcategorías que nos permitiera acercarnos mejor al objeto de estudio. El análisis de contenido se hace en función de las categorías y subcategorías definidas, siendo el análisis del discurso de estos contenidos lo que nos permite acercarnos al potencial ideológico y político que contienen (Palao, 2015). La búsqueda de datos se realiza de forma literal y contextual, ya que dos contenidos iguales pueden estar expresados de forma diferente en los distintos planes, lo que dificultaba realizar un recuento de términos y nos llevó a realizar una revisión profunda de los planes. En referencia a los parámetros de medición, en este estudio se realiza un análisis de contenido frecuencial y no frecuencial, ya que se sirve en diferentes momentos del número de ocurrencias de indicadores, así como de su presencia o ausencia.

Las categorías de análisis y subcategorías se concretan en la Tabla 1.

Tabla 1: *Categorías y subcategorías del análisis de contenido*

Categoría	Subcategorías
1. Instancias involucradas	-Tareas -Responsabilidades -Presencia en el plan -Políticas
2. Continuidad curricular	-Concepción de la convergencia -Responsables -Evidencia de la convergencia -Políticas

Categoría	Subcategorías
3. Coordinación entre etapas	-Responsabilidades -Vías de comunicación -Políticas
4. Estrategias comunes	-Estrategias -Implicados -Políticas
5. Atención a la dimensión social y personal del sujeto (recogido en la normativa como Programa de desarrollo Competencial)	-Involucrados y organización -Presencia en el plan -Políticas

Fuente: Elaboración propia

El análisis de contenido da lugar a cinco matrices donde se recogen las evidencias encontradas en cada uno de los planes. Son estas matrices de contenidos las que aportan significado a la investigación y nos permiten realizar un análisis crítico. Se trata de identificar posibles relaciones políticas y significados pedagógicos que formen parte de micropolíticas de la institución.

La Figura 1 presenta un ejemplo de matriz resultante. Nos centramos en el análisis de la categoría 1: instancias involucradas.

Categoría 1. Instancias involucradas

Tabla 4. Categoría 1. Instancias involucradas: PTI.

	Tareas	Responsabilidades	Presencia en el plan	Políticas
PTI	Elaboración del plan.	No se hace referencia explícita.	<p>En contexto sobre todo: jefaturas de estudios, equipos directivos, tutores, gabinetes y orientadores.</p> <p>En menor grado: E.T.s y departamentos didácticos.</p> <p>Frecuencia de aparición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutor 38 veces • Directivo 19 veces • Familia 12 veces • Orientador 11 veces • Departamento orientación 11 veces • Gabinete 10 veces • Jefatura 7 veces • Departamento instrumentales 4 veces • PT 3 veces 	<p>No plena constitución del equipo de transición. Se considera que el PAT y el Plan de Convivencia recogen los contenidos.</p> <p>Escasa referencia a las familias como miembros participantes, poca también a los maestros del centro de EP y abundante sobre los profesionales del IES.</p> <p>La dirección siempre presente en lo que requiere mayor coordinación o gestión autoritaria. Poca presencia en las actividades concretas de trabajo con estudiantes.</p> <p>En la elaboración del plan no se involucra a miembros del AMPA ni a profesorado de quinto de EP o segundo de ESO.</p>
	Progresión curricular: confección conjunta de pruebas de evaluación finales para EP e iniciales para ESO, análisis de continuidad a través del contraste y la comparativa de las programaciones didácticas de EP y ESO.	Coordinadora ESO, tutores Primaria y jefes de departamento de áreas instrumentales.		
	Función tutorial y atención a la diversidad: valoración de los Planes de Acción Tutorial y del Plan de Atención a la Diversidad para buscar coherencia y continuidad, análisis de datos del alumnado con NEE y las respuestas dadas.	Coordinadora de la ESO, los tutores, los E.T.s y los jefes de los departamentos de instrumentales.		
	Convivencia, resolución de conflictos: análisis comparativo de los Reglamentos de Régimen Interior intentando buscar coherencia, estudio sobre la tipología de faltas y actitudes para identificar necesidades comunes.	Jefaturas de estudio de Primaria y Secundaria, los orientadores y los tutores del equipo de transición.		
	Temporalización.	No se hace referencia explícita.		
	Programa de desarrollo competencial: en el marco del PAT elaboración del programa, actividades de información y asesoramiento y programa de acogida.	Jefaturas de estudios de Primaria y Secundaria y orientadores.		
Seguimiento y evaluación: valoración del Plan de transición del curso anterior.	Jefatura de estudios.			

Figura 1. Ejemplo de matriz resultante.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El análisis de contenido permite extraer una serie de resultados comunes a los PT, organizados en cinco matrices que se estructura en las siguientes categorías: instancias involucradas, continuidad curricular, coordinación entre etapas, estrategias comunes y atención a la dimensión social/personal del sujeto. A continuación, presentamos los resultados más significativos de cada una de las categorías:

1. Instancia involucradas

Esta categoría se centra en el análisis de las relaciones y significados que se dan entre los agentes e instancias que participan en la construcción del PT. Las directrices del Decreto 46/2011, en el artículo 6, punto 1, establecen que el plan deberá ser elaborado por un equipo de transición constituido en septiembre por: las jefaturas de estudios de los centros, el coordinador/a de la etapa ESO, el titular de la jefatura de departamento de Orientación del IES, un especialista de orientación educativa del CEIP, los tutores/as de sexto curso de EP y primero de la ESO, los maestros de Pedagogía Terapéutica de ambas etapas y los titulares de la jefatura de departamento de las materias instrumentales de la ESO. Queda a elección del centro si también forman parte: los tutores/as de quinto de EP y segundo de la ESO, y un representante del AMPA del CEIP y otro del IES.

Tras realizar el análisis de contenidos comprobamos como solo en uno de los casos se consideran los mismos implicados que se recogen en el Decreto. En los otros casos no se hace mención expresa a quién constituye los equipos de transición. Esto conlleva que en la creación de los mismos no participen los agentes necesarios para que el plan responda a las necesidades de todos los estudiantes, hecho que puede generar consecuencias importantes para la inclusión del alumnado. Un ejemplo podría ser cuando no se considera precisa la participación de los especialistas en Pedagogía Terapéutica. Asimismo, en los planes tampoco se recoge la fecha de elaboración ni factores descriptivos que justifiquen el sentido de la intervención en base al contexto específico de cada centro.

Además, un hecho generalizable es la exclusión de las familias (representados como indica el Decreto por los miembros de las AMPAS) del equipo de transición. Una menor

participación de la comunidad educativa en la construcción del plan repercutirá en la gestión y desarrollo del mismo y de las estrategias contenidas en él. En ese sentido, el poder y la responsabilidad educativa no son factores compartidos con los miembros de la comunidad educativa. Resulta también destacable el hecho de que desde el Decreto 46/2011 no se recoja de forma regulada la participación de los miembros del AMPA, sino que se sugiere su participación.

Además, comprobamos como el equipo directivo, especialmente la figura del Director/a y Jefe/a de Estudios, están habitualmente presentes en la elaboración del plan o en las responsabilidades derivadas del mismo, a pesar de que en el Decreto 46/2011 no se les considere parte constituyente del *equipo de transición*. De forma general se les conceden responsabilidades relacionadas con la supervisión y la coordinación, sin embargo, en ocasiones se nombra a algún miembro directivo como máximo responsable de una acción, mientras que esta es desarrollada por otro agente, quedando en entredicho quién desarrolla la acción y a quién se le atribuye la responsabilidad.

En este sentido, también es destacable el carácter popular que se otorga en ocasiones a la figura del Director/a, ya que a menudo es el principal agente protagonista de los actos públicos con familias y estudiantes. No obstante, son habitualmente los docentes los que desarrollan el conjunto de actividades programadas en dichos actos, lo que influye en la concepción de la comunidad educativa sobre la labor y autoridad docente, además de sobre las responsabilidades en el proceso educativo y de tránsito.

Por último, señalamos que por lo general se concede mayor importancia a las acciones y agentes de los IES en comparación con los centros de Educación Primaria. Esto se traduce en una mayor labor de intervención práctica en los momentos posteriores al tránsito, pero en una carencia relevante de procesos y acciones preventivas en los cursos anteriores al cambio de centro.

2. Continuidad curricular

En este punto nos centramos en el concepto de convergencia metodológica, el cual hace referencia a la adecuación, coherencia y progresión entre los contenidos y estrategias metodológicas de los cursos de EP y ESO. En el Decreto 46/2011 se

establece la necesidad de definir métodos de convergencia en relación a las áreas de contenidos de EP y las materias de los dos primeros cursos de ESO.

Por lo general, los involucrados en este proceso de convergencia son los jefes de departamento de las diferentes áreas del IES y los tutores de sexto curso de EP. En los planes se indica que el tutor de EP es el responsable del proceso de convergencia de todos los alumnos y alumnas que promocionen y en relación a todas las áreas de trabajo, mientras que en el IES existe un responsable por área de conocimiento siendo la labor de convergencia compartida. Consideramos preciso que la responsabilidad de la convergencia no recaiga únicamente en el tutor de sexto curso, ya que además de ser un trabajo laborioso, el proceso se verá empobrecido al no contar con mayor colaboración que la del tutor.

En varios planes de transición detectamos que, a la hora de referirse a los profesionales docentes, desde los planes de los IES distinguen entre maestros y profesores, siendo maestros los del centro de Primaria y profesores los del IES. Esta diferencia es habitual, sin embargo, consideramos que en determinados momentos evidencia la existencia de un orden jerárquico entre los docentes, lo que dificulta la labor colaborativa y de convergencia que se pretende conseguir. Esto influye significativamente en las relaciones entre los profesionales de una etapa y otra, ya que actitudes verticales con base en el poder conllevan en los docentes de estamentos inferiores una disposición de sometimiento, o por el contrario y generalmente, de desafección con el proceso.

Mientras que unos centros hacen referencia a reuniones y encuentros como estrategias de intervención, generalmente se utiliza un formato de matriz de coordinación. Esta se presenta como una plantilla que hace referencia a la convergencia metodológica de contenidos por áreas de conocimiento, de recursos didácticos y de estrategias de evaluación. En ningún caso se hace referencia a cómo se rellenan dichas matrices ni a la interpretación que se hace, o ha de hacerse, de las mismas. No existe por lo tanto un feedback entre los docentes que elaboran el documento, ni una negociación sobre el mejor modo de gestionar la convergencia

entre los cursos. Este proceso queda en muchos casos reducido a un trámite burocrático que no tiene una utilidad práctica posterior.

Asimismo, cabe señalar que la disposición de espacios y tiempos actual de los docentes no permite una colaboración coherente y progresiva para gestionar la convergencia de manera efectiva. Los tiempos ajustados, las plazas itinerantes y la falta de espacios de encuentro constituyen los problemas básicos que dificultan la convergencia. No obstante, en este caso, el Decreto 46/2011 señala que los órganos de dirección potenciarán la coordinación y sentido de las actuaciones que se elaboren en el marco del PT, sin embargo, no encontramos referencia a esto en ninguno de ellos.

3. Coordinación entre etapas

Hacemos referencia aquí al trasvase de información entre las etapas de EP y ESO, mediante los historiales académicos, los informes individuales de evaluación y otros documentos señalados en los planes.

Por lo general, la responsabilidad de coordinar el proceso se atribuye a los jefes de estudios de ambas etapas. Generalmente, la responsabilidad recae en los tutores de sexto curso, quienes realizan la evaluación final de la etapa, y en los jefes de departamento de primero de la ESO, que realizan una evaluación inicial al comienzo de la etapa. Resulta llamativo que se realicen dos evaluaciones en menos de cuatro meses y en un proceso de coordinación entre etapas. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre el sentido real de las evaluaciones y sobre el resto de encuentros e información trasvasada entre profesionales.

En el proceso de coordinación, los historiales académicos constituyen documentos que pueden dar lugar a muchas interpretaciones y que conllevan ciertos riesgos en relación a la categorización de los estudiantes. Los modelos para rellenar presentes en los planes muestran como una mayor elaboración de las plantillas conlleva un riesgo mayor de categorización, ya que se tienden a ampliar estas creando espacios para recoger más información sobre conductas disruptivas y problemáticas. En ningún caso encontramos espacios para destacar cualidades positivas o a potenciar.

Esto podría generar consecuencias graves para los estudiantes, ya que mientras que unos transitarán positivamente entre etapas favorecidos por su historial académico, otros sufrirán las consecuencias de una interpretación errónea, falta de comunicación directa entre profesionales o simplemente actitud indiferente ante el posible fracaso escolar y profesional del estudiante.

4. Estrategias comunes

En este momento hacemos referencia a las estrategias que están más presentes en los planes de transición. Por lo general, en todos los planes se recogen las mismas, basadas la mayoría en la transmisión de información del centro a los estudiantes y familias (jornadas de puertas abiertas y sesiones informativas). Desde una perspectiva global del conjunto de acciones, detectamos una falta de participación de los estudiantes, las familias e incluso los docentes en las estrategias llevadas a cabo. Estas constituyen acciones organizadas que no dan cabida a la opinión o participación activa de los miembros de la comunidad.

En uno de los planes analizados, se recoge explícitamente que la dirección acudirá al finalizar una sesión informativa para aclarar posibles dudas y reducir los niveles de ansiedad. En este caso, se atribuye al Director/a unas competencias y unas capacidades que en cierto modo se le niegan al resto de profesionales que desarrollan la actividad, lo que influirá en la relación entre la labor profesional del docente y la autoridad formal o adquirida del mismo. Esto será un factor determinante en la micropolítica del centro.

Por último, señalar que solo un PT hace referencia a la posibilidad de hacer agrupamientos flexibles. Estrategia que se recoge de forma destacada en el Decreto 46/2011 como medida favorecedora de la continuidad entre etapas, la cual se basa en la posibilidad de que un docente imparta más de una materia y así facilitar la adaptación de los estudiantes en el primer curso de la ESO.

5. Atención a la dimensión social/personal del sujeto

Para facilitar la labor de búsqueda en los planes de aquellas estrategias que atiendan a las necesidades personales y sociales del sujeto, en este caso, nos

apoyamos en el programa de desarrollo competencial que deben contener los PT por requerimiento normativo. En estos programas, como recoge el Decreto 46/2011, han de plantearse contenidos relacionados directamente con esta realidad personal y social del individuo.

Sin embargo, los contenidos en los PT sobre el programa de desarrollo competencial son escasos o no son significativos. En dos de los cinco planes analizados no se hace ninguna referencia al programa, a pesar de ser un requerimiento establecido en las directrices normativas. En el resto, la responsabilidad y los contenidos suelen expresarse de forma general o se refieren a la presencia de estos en el Plan de Acción Tutorial o en el Plan de Atención a la Diversidad. Es llamativo que esta categoría de atención a la dimensión social y personal del sujeto, sea la menos relacionada con los contenidos académicos, así como la menos considerada en los planes de transición.

Discusión y conclusiones

Del trabajo realizado podemos inferir que los tránsitos en el contexto educativo y específicamente el paso de la EP a la ESO, constituyen momentos críticos en la realidad de los estudiantes que determinan su desarrollo académico, personal y social a corto y largo plazo. La variedad de factores intervinientes hace probable que alguno resulte significativo para con el individuo e influya de forma positiva o negativa en el periodo de tránsito y, por lo tanto, en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

De los resultados obtenidos en la investigación podemos concluir que los PT son documentos poco contextualizados. Como hemos presentado, en ninguno de los casos se hace referencia explícita a una necesidad concreta del centro, de sus estudiantes o del contexto social que lo rodea. Nos surge así la duda sobre cómo el PT va a poder responder ante las necesidades de los estudiantes en el momento del tránsito si no se acerca ni considera la realidad donde se están desarrollando.

Resulta necesaria la creación de espacios y momentos para gestionar el conocimiento compartido entre familiares, estudiantes y profesionales de las diferentes instituciones. Esto facilitaría la coordinación entre etapas, cursos y momentos de

tránsito en el contexto educativo. Sobre todo, resultaría beneficioso en la coordinación entre etapas, ofreciendo la oportunidad a los profesionales de poder construir juntos el marco metodológico y de contenidos por donde transitará junto al estudiante. Esto necesariamente supone una reformulación constante de la propia institución en cuanto a organización, gestión del currículum, así como sobre la relación interdisciplinar e intercultural entre áreas.

El estudio realizado concluye evidenciando la necesidad de prestar más atención, recursos y tiempo al momento de tránsito entre la EP y la ESO. Es esencial atender la dimensión social y personal, sin desatender la académica. Por ello insistimos aquí en la importancia de una correcta y actualizada formación docente fundamentada en contenidos relacionados con los procesos emocionales, personales y sociales que caracterizan el cambio entre etapas educativas. Consideramos que solo desde una intervención global, con una mayor implicación y mediante una planificación elaborada se podrá atender al individuo y ofrecerle un espacio de desarrollo óptimo que no potencie el fracaso escolar ni el abandono temprano.

Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, S. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. y Siraj-Blatchford, I. (2008). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14): What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?. Research Report No. DCSF-RR019. Recuperado de <https://goo.gl/6fPBm6>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

- Gimeno, J. (1995). La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria: discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Krippedndorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2015). Datos y Cifras: Curso escolar 2015/2016. Recuperado de: <http://goo.gl/avZ44w>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(3), 49-62. Recuperado de <https://goo.gl/d2pM2t>
- Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6550 de 23 de junio de 2011).
- Palao, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de análisis del discurso? Contra-hegemonía, populismo y mediaticismo en el caso de Podemos. *Eu-topías*, 10, 35-46.
- Rodríguez, F. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito. (Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona). Recuperada de <https://goo.gl/EAHSH4>