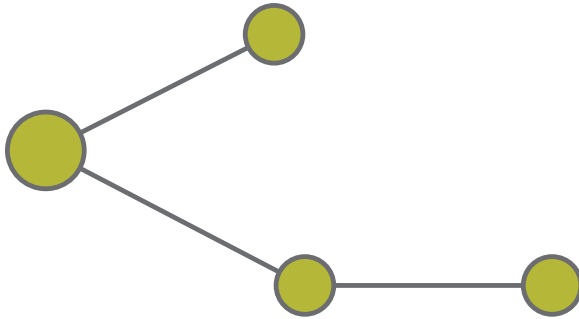




# Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios

**Organizadores:**  
António Neto-Mendes  
Jorge Adelino Costa  
Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca



# Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios

**Organizadores:**

António Neto-Mendes  
Jorge Adelino Costa  
Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca

# Ficha Técnica

**Título:**

Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios  
VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar

**Organizadores:**

António Neto-Mendes  
Jorge Adelino Costa  
Manuela Gonçalves  
Dora Fonseca

**Design:** Joana Pereira

**Impressão:** RealBase

**Editora:**

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

**1ª edição - dezembro 2018**

**Tiragem:** 350 exemplares

**ISBN:** 978-972-789-577-9

**Depósito Legal:** 449615/18

**Apoio:**

Departamento de Educação e Psicologia  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



# Índice

Nota introdutória .....	7
-------------------------	---

## Conferências

<b>Os agrupamentos: entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar</b>	
João Barroso .....	11
<b>Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática</b>	
Licínio Lima .....	31
<b>A rede escolar em Portugal: Apontamentos Histórico-Políticos e desafios pedagógicos</b>	
António Neto Mendes .....	57

## Painel

<b>Rede Escolar: (Re)configurações, tensões e desafios?</b>	
Eduardo Lemos .....	87
Mário Nogueira .....	91

## Comunicações

### Eixo 1 | Regulação central e regulação local

<b>O perito externo nos modos de regulação do programa TEIP2: regulado, regulador e recurso de regulação</b>	
Ana Gama .....	101
<b>Plano Nacional de Educação, Planos Municipais de Educação no Brasil e a Educação em Tempo Integral</b>	
Andréia Silva Abbiati & Pedro Ganzeli .....	127

<b>O projeto educativo dos agrupamentos: entre a feição de instrumento de gestão curricular e a de um mecanismo de regulação <i>centroperiférica</i> - proposta de um modelo de análise</b>	
Carla Lacerda, Henrique Ramalho & João Rocha .....	153

<b>A Carta Educativa e a gestão da rede de escolas em Portugal</b>	
Dora Castro, Irene Figueiredo & Fernando Diogo .....	177

<b>Autobiografias do Insucesso – o território e a regulação local da educação</b>	
Manuel Cabeça .....	193

## Eixo 2 | Autonomia da escola e ‘descentralização’ para o Município

<b>Atores locais e contrato de educação e formação municipal</b>	
Elisabete Martins & Joaquim Machado .....	221

<b>A descentralização do sistema educativo entre a autonomia das escolas e a agenda da municipalização</b>	
Henrique Ramalho .....	231

<b>A Escola, o Município e a descentralização Educativa</b>	
Joana Leite & Joaquim Machado .....	261

## Eixo 3 | Rede pública e rede privada

<b>Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa</b>	
Anne Schippling .....	273

<b>Rede Escolar, Descentralização e Privatização: o caso da Suécia</b>	
Marilene Santos .....	291

#### Eixo 4 | Rede de escolas e rede de agrupamentos

**A construção de um ‘mega agrupamento’ de escolas:  
dinâmicas de inovação e sentimentos de perda**

João Salgueiro ..... 325

**Agrupamentos de Escolas, Gestão Pedagógica e  
Educação Física no 1º CEB – práticas de sustentabilidade**

Juliana Rodrigues & Rui Neves ..... 353

#### Eixo 5 | Gestão da escola e gestão do agrupamento

**Gestión del currículum en un aula de Formación Profesional  
para la construcción de códigos éticos**

Antonio Fabregat Pitarch & Isabel María Gallardo Fernández ..... 379

**Agrupamento de escolas e ação do coordenador de estabelecimento**

Filomena Soares & Joaquim Machado ..... 397

**Organización y gestión de la escuela en los periodos de transición de la  
Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria**

Héctor Saiz-Fernández, Isabel María Gallardo-Fernández  
& Ángel San Martín Alonso ..... 415

**Organización del aula de Educación Infantil  
desde la Creatividad y el Diseño de Tareas**

Isabel María Gallardo Fernández ..... 435

**Pelos caminhos da escola inclusiva**

Joaquim Monteiro Brigas ..... 455

**A supervisão docente e as lideranças intermédias.  
Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente?**

José Caldas, Fernando Diogo & Paula Romão ..... 473

# ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA ESCUELA EN LOS PERIODOS DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Héctor Saiz Fernández  
Universitat de València  
saizfer@alumni.uv.es

Dra. Isabel María Gallardo Fernández  
Universitat de València  
Isabel.gallardo@uv.es

Dr. Ángel San Martín Alonso  
Universitat de València  
angel.sanmartin@uv.es

## Resumo

En el contexto español, la educación básica obligatoria abarca el periodo formativo de los estudiantes desde los 6 a los 16 años, existiendo un cambio significativo entre dos etapas relevantes: la Educación Primaria (EP) de 6 a 12 años y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los 12 a los 16 años.

A lo largo de este periodo, la trayectoria vital de los estudiantes se ve influenciada por el cambio que interviene en el desarrollo de su vida cotidiana, de su realidad personal y de su experiencia escolar. En determinados momentos, donde el cambio es determinante, se provocan “ceremonias que marcan alteraciones más críticas y significativas e indican cambios a partir de los cuales nada volverá a ser del mismo modo” (Gimeno, 1997, p.15).

Algunos de estos momentos decisivos se producen en los periodos de tránsito entre cursos y entre etapas escolares. Dichos cambios, a los que nos referiremos como transiciones, demandan del individuo una respuesta adaptativa y provocan alteraciones en diferentes dimensiones de su vida, con una proyección individual y social. Las transiciones son especialmente significativas para la persona que las vive, pudiendo ser facilitadoras o restrictivas en relación a su desarrollo académico, personal y social. Esto queda fundamentado desde las teorías y modelos que parten de un enfoque socio cultural (Bronfenbrenner, 1987 y Gimeno, 1997) para concebir el cambio y la transición del individuo en momentos vitales significativos como parte del conjunto de sistemas y culturas en las que se desarrolla.

Estos periodos de tránsito además, condicionan la estructura organizativa del centro educativo, en lo relativo a la gestión de la propia institución, del conjunto de profesionales que colaboran en el centro y de los agrupamientos específicos que se crean cada curso escolar.

Esta comunicación tiene como referente la investigación realizada sobre el tránsito entre EP/ESO, donde a través del análisis de contenido de cinco planes de transición, se extrajeron resultados y conclusiones relacionados con factores políticos y pedagógicos que afectan a la institución educativa y a sus miembros durante el proceso de transición.

Nuestra aportación se centra en analizar lo que supone la transición entre las etapas de EP y ESO para la organización escolar destacando los procesos políticos y pedagógicos que conlleva y que son extraídos de los planes de transición. Estos documentos recogen el desarrollo y organización del proceso de transición entre etapas.

## **1. El concepto de transición**

En este punto hacemos referencia al significado del concepto de transición entendido dentro del marco de trabajo de la investigación y en el contexto del sistema educativo español. Así, el periodo de transición de la EP a la ESO, constituye un momento común para todos y todas las jóvenes de España dentro del periodo de la educación obligatoria (6 a 16 años). En nuestro país, lo más común es que al mismo tiempo



que los estudiantes cambian de etapa educativa, también cambien de centro, compañeros, docentes, espacios y tiempos. Todo ello hace que consideremos este momento como relevante puesto que confluyen un conjunto de cambios significativos para la mayor parte de los estudiantes y conllevan consecuencias directas para el mismo, su desarrollo personal, social y académico.

Este periodo de tránsito suele producirse generalmente alrededor de los 12 años, siendo esta una etapa turbulenta previa a la adolescencia. Los estudiantes se ven empujados, entre otros, por los cambios propios de la transición entre etapas educativas, lo cual supone desde un enfoque sistémico del desarrollo, un cambio de ambientes, roles y actividades diferentes a los que ha venido caracterizando los periodos educativos previos (Bronfenbrenner, 1987).

Estos cambios llevarán al sujeto a tomar decisiones y formas de actuar que serán determinantes en la construcción de su identidad y autoconcepto, del mismo modo condicionaran su trayectoria personal y académica presente y futura.

El proceso de transición ha sido definido de diferentes formas a lo largo del tiempo, sin embargo, comparte unas características comunes que nos interesa rescatar de las aportaciones de Gimeno (1997) para aclarar cuál es la concepción desde la que partimos en nuestro estudio. A continuación, enumeramos brevemente las características que consideramos definen aspectos relevantes sobre lo que suponen las transiciones en el contexto actual:

1. Representan un tramo temporal.
2. Denotan un cambio de ambiente.
3. Aluden a la ruptura en la experiencia personal.
4. Resaltan momentos críticos caracterizados por sentimientos de perplejidad y zozobra.
5. Apelan a acontecimientos que suelen dejar impronta.
6. Sugieren transformaciones y procesos de adaptación personal con consecuencias futuras.
7. Señalan posibilidad de experimentar traumas.
8. Pueden anunciar despegues liberadores.

Además, las transiciones no son experiencias neutras ni individuales. Siempre producen una alteración positiva o negativa en la realidad e identidad del individuo con relación al otro y al contexto en el que se desenvuelve. Compartimos con Páramo (2010) que la identidad del individuo así como el autoconcepto, se construyen social y psicológicamente a partir de las relaciones con otros y son adquiridos a partir de contingencias ambientales caracterizadas por las transacciones con los otros y el ambiente.

### **1.1. Marco de referencia del trabajo**

La institución educativa, como espacio de socialización y aprendizaje, no puede desatender las necesidades específicas de los estudiantes en este momento de tránsito. Ha de responder promoviendo una resolución positiva del conflicto y evitando factores de exclusión.

En este sentido, este trabajo se enclava dentro de una corriente de estudio del currículo, desde una concepción del mismo como integrador de los fines sociales y culturales que caracterizan a la sociedad y que se construye desde la acción, reflexión y reformulación permanente del hecho educativo de forma contextualizada. Asumimos con Bruner que “el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales” (1997, p,22). Dentro de este marco, en nuestra investigación diferenciamos tres dimensiones interconectadas que forman parte esencial de la realidad del estudiante en tránsito entre etapas, la dimensión Pedagógica, dimensión Personal y dimensión Social.

Esta tríada (Pedagógica, Personal y Social) se ve continuamente alterada por variaciones, por discontinuidades que influyen directamente en el desarrollo del individuo, produciendo en ocasiones situaciones conflictivas, que si son gestionadas de forma adecuada, favorecerán la continuidad en el desarrollo, siendo en el caso contrario, causantes de situaciones disruptivas que pueden desembocar en consecuencias negativas.

La dimensión Pedagógica se relaciona con las discontinuidades curriculares que traspasan la dimensión académica y se expanden a toda la dimensión educativa. La continuidad curricular se presenta aquí como un factor deseable e indicador de éxito y bienestar en el proceso de tránsito.

La dimensión Personal y dimensión Social, están más relacionadas con los cambios que el sujeto experimenta a través de las interacciones con el resto de personas que le rodean. Son alteraciones que constituyen discontinuidades, fuertemente condicionadas por la singularidad de cada sujeto, así como por el tipo de interacción que se produzca con los otros. Además, son más difícilmente reconocibles que las anteriores.

Todo esto, se encuentra a su vez integrado en un marco sociopolítico donde numerosos factores positivos y negativos intervienen en los momentos de tránsito. Por tanto son factores propios de la cultura, la tradición, las políticas educativas administrativas y sociales, las formas de organización de las instituciones, y otros factores relacionados con la realidad específica de cada sujeto, de su singularidad, del contexto próximo en el que se desarrolla, entre otros muchos. Esta variedad de factores interrelacionados son los que confluyen de forma diversa y afectan al desarrollo del individuo en un momento determinado y de un modo singular.

## **1.2. Fracaso escolar y abandono temprano**

En relación a las consecuencias derivadas del cambio entre etapas, hacemos aquí alusión a determinados hechos significativos que es necesario señalar como causas derivadas del proceso. La relevancia del momento de transición entre EP y la ESO queda fundamentada por unos referentes teóricos que consideramos necesario y prioritario prestar mayor atención a este periodo entre etapas, especialmente en relación a los factores predictivos de una futura exclusión o inclusión social (Alvarado y Suárez, 2010; Cuberos, 2010; Monarca, Rappoport, y Fernández, 2012; Schneider et al., 2014; Sierra y Parrilla, 2014). En este sentido, un análisis de la realidad actual nos deja datos como los siguientes:

En el informe “Datos y Cifras: Curso escolar 2015/2016” elaborado por Ministerio de Educación (2015), España se sitúa encabezando la lista de países europeos con un 21,9% de abandono escolar temprano, siendo aún mayor en la Comunitat Valenciana con un 23,4%. Esto se corresponde con que actualmente alrededor de 403.000 alumnos y alumnas de nuestro sistema educativo han abandonado el periodo de

ESO a partir de 3º de la ESO sin obtener el certificado correspondiente. Desde nuestra posición, creemos que estas cifras están relacionadas con una atención inadecuada o insuficiente a los factores que influyen sobre el estudiante en el momento de tránsito.

En el estudio, hemos focalizado la atención en la conexión que se da entre las tres dimensiones del tránsito antes mencionadas y la Organización Escolar como espacio institucional donde se produce el tránsito. Especialmente, nos hemos servido del Decreto 46/2011 que regula la transición de la EP a la ESO en la Comunidad Valenciana, entre cuyos requerimientos legislativos se recoge la necesidad de crear un plan de transición, que deberá además, ser parte de los documentos oficiales de centro y que ha de recoger los procesos y el desarrollo de los mismos que se lleva a cabo en el momento de transición entre estas etapas.

Una vez determinado el objeto de estudio, que serán dichos planes de transición, nos planteamos acercarnos al momento de tránsito a través de ellos desde una perspectiva política y un enfoque cualitativo. Por ello, decidimos realizar un análisis de contenidos centrándonos en la extracción de significados a partir de estos planes.

## **2. El plan de transición como documento oficial del centro**

A continuación hacemos referencia al marco legislativo de la Comunidad Valenciana, donde desde 2011 existe normativa específica que regula 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.

Desde nuestra posición como investigadores pretendemos detectar posibles prácticas pedagógicas y modelos de gestión de centro que confieran continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de facilitar el tránsito mediante prácticas de enseñanza coherentes y coordinadas.

El Decreto 46/2011 pretende ser un marco normativo unificado que defina las tareas que son responsabilidad de cada centro involucrado

en el tránsito de EP a ESO, con la finalidad de coordinar esfuerzos e impulsar la efectividad del proceso de transición. La coordinación entre las etapas es un factor clave como se recoge en las investigaciones de Antúnez (2005) y Evangelou et al. (2008).

Lo más destacado para nuestro estudio es la obligatoriedad de elaborar un plan de transición para todos los centros de la Comunitat Valenciana, donde quedarán recogidas propuestas y estrategias de gestión del proceso de transición.

Los objetivos que se plantean en el Decreto para el plan de transición son:

1. La atención a la diversidad de características y situaciones personales del alumnado.
2. La continuidad y la graduación progresiva que existe en la enseñanza básica.
3. La capacidad de progresión y cambio de todo el alumnado, en el marco de la identificación de sus necesidades educativas ordinarias y específicas.
4. La prevención de dificultades de integración y adaptación escolar, de desarrollo personal, afectivo, y propiamente curricular.
5. La autonomía pedagógica de los centros en cuanto a la organización y funcionamiento más adecuados a las características y necesidades de su alumnado.
6. La evaluación y la corrección de las deficiencias detectadas.

El conjunto de objetivos queda recogido en una serie de recomendaciones planteadas desde tres perspectivas:

- *Perspectiva pedagógica y organizativa*, haciendo referencia a la planificación y desarrollo de procesos de coordinación entre los centros, conformación de equipos de transición estables en EP y ESO, intercambio de información relativa a necesidades educativas del alumnado, identificación de recursos personales y materiales e implicación del equipo directivo.

- *Perspectiva institucional*, relacionada con la orientación, asesoramiento y formación a padres y madres y la cooperación entre las familias y centros docentes.
- *Perspectiva de la administración*, centradas en la orientación, asesoramiento y formación a los equipos docentes implicados, la gestión de recursos personales y materiales y la supervisión y asesoramiento por parte de la Inspección Educativa.

### **3. Objetivos de la investigación**

Respecto a los objetivos que nos planteamos durante el trabajo de campo sobre la organización y gestión de la escuela en los periodos de tránsito, estos se centran en conocer cómo se reflejan los requerimientos normativos del Decreto 46/2011 en los planes de transición de los centros educativos de la Comunitat Valenciana, para a partir de ese objetivo, relacionar los contenidos de los planes con los referentes teóricos a los que hacemos referencia en el trabajo y finalmente, extraer significados pedagógicos y políticos de los diferentes planes a través del análisis de contenidos. Los objetivos que nos planteamos son:

1. Conocer cómo se reflejan en el plan de transición de cada centro los requerimientos normativos del Decreto 46/2011 por el que se regula la transición desde la etapa de EP a la ESO en la Comunitat Valenciana.
2. Relacionar los contenidos de los planes de transición con las dimensiones derivadas de los referentes teóricos.
3. Analizar los significados pedagógicos y políticos que se dan en el proceso de elaboración y desarrollo del plan de transición.

### **4. Metodología**

En relación al planteamiento metodológico, nuestro objeto de estudio son cinco planes de transición, los cuales fueron seleccionados en función de diferentes criterios que atendieran, entre otros factores, a

la diversidad de tipos de centro según la titularidad (pública o privada) en nuestro país, así como también a la necesidad de que se ajustaran a unos requerimientos mínimos que permitieran el análisis posterior. Por ello se seleccionaron:

- 2 planes de transición de dos Colegios de Educación Infantil y Primaria
- 2 planes de Transición de dos Institutos de Educación Secundaria
- 1 plan de transición de un Centro Privado Concertado

Debido a la amplitud del campo de trabajo alrededor de la transición, decidimos definir el estudio, por lo que nos servimos de cinco categorías construidas desde los referentes teóricos y la experiencia de profesionales de la educación que estructuraran el análisis posterior. Categorías de análisis:

1. Instancias involucradas
2. Continuidad curricular
3. Coordinación entre etapas
4. Estrategias comunes
5. Atención a la dimensión social y personal del sujeto (recogido en la normativa como Programa de desarrollo Competencial)

A partir de estas categorías se realizó el análisis de contenidos.

El proceso se concreta en:

1. Selección de los planes de transición como documentos a estudiar. El análisis de contenido tiene un carácter descriptivo, en tanto que pretende identificar en los documentos los contenidos definidos en las categorías, los cuáles servirán posteriormente para inferir posibles efectos en forma de significados pedagógicos y relaciones políticas.
2. Selección de las categorías (instancias involucradas, continuidad curricular, coordinación entre etapas, estrategias comunes y atención a la dimensión social y personal del sujeto) y definición de subcategorías en cada una para acercarnos mejor al objeto de estudio.

3. Selección de las unidades de análisis: en este caso la disección de los contenidos se hace en relación al conjunto de categorías y subcategorías definidas. Se realiza una búsqueda de contenidos teniendo en cuenta su valor literal y contextual, es decir, un mismo concepto puede expresarse en dos planes de forma diferente, por ello no podía realizarse únicamente un recuento de términos, si no que se llevó a cabo una revisión profunda de los planes.
4. Selección del sistema de medida, este estudio parte del establecimiento de las categorías y subcategorías para desarrollar el análisis, lo que posiciona al mismo en un planteamiento cualitativo desde el comienzo. En relación a los parámetros de medición, en este estudio se realiza tanto un análisis de contenido frecuencial como no frecuencial, ya que se sirve en diferentes momentos del número de ocurrencias de indicadores así como tiene en cuenta su presencia o ausencia.

El análisis de contenidos dio lugar a la construcción de 5 matrices de resultados que utilizaríamos para extraer significados pedagógicos y políticos.

#### 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.			
	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.	En contexto sobre todo: jefaturas de estudios, equipos directivos, tutores, gabinetes y orientadores. En menor grado: ETs y departamentos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutor 38 veces</li> <li>• Directivo 19 veces</li> <li>• Familia 12 veces</li> <li>• Orientador 11 veces</li> <li>• Departamento orientación 11 veces</li> <li>• Gabinete 10 veces</li> <li>• Jefatura 7 veces</li> <li>• Departamento instrumentales 4 veces</li> <li>• PT 3 veces</li> </ul>	No plena constitución del equipo de transición. Se considera que el PAT y el Plan de Convivencia recogen los contenidos. Escasa referencia a las familias como miembros participantes, poca también a los maestros del centro de EP y abundante sobre los profesionales del IES. La dirección siempre presente en lo que requiere mayor coordinación o gestión autoritaria. Poca presencia en las actividades concretas de trabajo con estudiantes. En la elaboración del plan no se involucra a miembros del ANPA ni a profesorado de quinto de EP o segundo de ESO.
	Función tutorial y atención a la diversidad: valoraciones 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 ETs 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.				

Imagen 1. Ejemplo de matriz resultante. Categoría 1-Instancias involucradas y subcategorías: tareas, responsabilidades, presencia en el plan y políticas.



## Categoría 2. Continuidad curricular

Tabla 9. Categoría 2. Continuidad curricular, convergencia metodológica, PT1, 2, 3, 4 y 5.

	Concepción de la convergencia	Responsables	Evidencia de la convergencia	Políticas
PT1	Se establece que la progresión curricular supone la coordinación de la ESO, los tutores de EP y los jefes de departamento de las áreas instrumentales. Se realiza un contraste y comparativa de las programaciones didácticas de ambas etapas.	Coordinadora de la ESO, los tutores de Primaria y los jefes de departamento de las áreas instrumentales.	Tablas de doble entrada para continuidad curricular (matriz de coordinación por área y contenidos, recursos didácticos y estrategias de evaluación), selección de libros de texto coherentes y continuidad de los planes de lectura.	Gran cantidad de documentos a rellenar, sin espacio de encuentro entre profesores de la misma área. No se define quién es el responsable de realizar el contraste y comparativa entre las programaciones. El texto recoge lo que debe ser pero no parece existir una reflexión sobre su uso y sentido futuro. No se hace referencia a profesores a parte de los tutores y jefes de departamento.
PT2	Se busca la continuidad curricular en metodología didáctica y criterios de evaluación. Se centran en la secuenciación de contenidos, metodología y criterios de evaluación sobre todo en Lengua y Matemáticas.	Equipo docente de 1ºESO y una comisión de profesores de 5º y 6º que imparten la mayoría de las áreas.	Una reunión entre tutores de sexto y primero de la ESO donde se llevarán cumplimentados los informes de transición y se hablará de cada alumno. Se propone hacer una programación vertical de contenidos de las dos etapas.	Se considera más importante atender la continuidad en las áreas de Lengua y Matemáticas. Se recogen las necesidades pero no se establecen los medios para desarrollarlas. No se define quién es responsable de realizar los informes.
PT3	Facilitar la continuidad y mejora en la progresión de la acción educativa entre los centros de educación primaria y de secundaria.	Participan los jefes de estudios, los maestros y profesores de las diferentes áreas curriculares.	Matriz de coordinación de áreas curriculares (matriz de coordinación por área y contenidos, recursos didácticos y estrategias de evaluación) y programaciones didácticas.	Se considera dentro de las estrategias el grado de participación del alumno en el proceso evaluador. Se hace referencia a cómo rellenar la matriz (contenidos impartidos en EP y contenidos previos básicos en la ESO) con el fin de contrastarlos en una reunión posterior y destacar posibles implicaciones.
PT4	Necesidad de que el alumno desarrolle al menos al final de la etapa de EP una serie de procedimientos y destrezas básicos que hemos observado que son más difíciles de trabajar en secundaria. Además consideramos que los alumnos que tienen esta base pueden alcanzar más fácilmente los nuevos contenidos.	Responsables de departamentos en IES y maestros de sexto de EP.	Sesiones informativas, reuniones entre profesores de EP y ESO.	Se incluyen ejemplos de matrices de coordinación ya elaboradas sobre las que apoyarse y elaborar las estrategias de evaluación y coordinación de contenidos más adecuadas. Son extensas y no muestran mucha conexión entre columnas. Cada centro expone lo que desarrolla pero no existe un punto de convergencia, al menos en los documentos.
PT5	No se hace referencia.	--	Reunión al comienzo de curso con tutores de los centros de EP para unificar criterios de funcionamiento ante diversas situaciones.	La continuidad se presupone en un texto elaborado de forma muy general y sin recursos específicos que hagan referencia a la misma.

### Imagem 2. Ejemplo de matriz resultante. Categoría 2-Continuidad Curricular y subcategorías: concepción de la convergencia, responsables, evidencia de la convergencia y políticas.

### 3. Coordinación entre etapas

Tabla 10. Categoría 3. Coordinación entre etapas, PT1, 2, 3, 4 y 5.

	Responsabilidades	Vías de comunicación	Políticas
PT1	Es responsabilidad de la coordinadora de ESO, los tutores de Primaria y los jefes de departamento de las áreas instrumentales realizar conjuntamente las pruebas de evaluación finales de Primaria e Iniciales de Secundaria.	Referencia al documento de tránsito o Informe Individualizado de Evaluación, reuniones para el traslado de información significativa que no es conveniente figure en documentos escritos. Incluye anexo con modelo de ficha trasvase de información. (Tipología de [abrupt; actim; apdoment; familia]).	Trasvase de información mediante documentos y reuniones en las que tratar asuntos que no se deben documentar. Referencia expresa al uso diagnóstico de las pruebas de evaluación iniciales de ESO.
PT2	La jefatura de estudios de las dos etapas, tutores y orientadoras cumplimentarán el documento de tránsito o Informe Individualizado de Evaluación (informe final de etapa). El departamento de orientación responsable del alumnado con NEAE.	Se menciona el documento de tránsito o Informe Individualizado de Evaluación y reuniones específicas. Reunión del departamento de orientación para trasvase de información/evaluación del alumnado con NEAE.	Los casos en los que los alumnos con buenas calificaciones en Primaria y que hayan comenzado mal en curso, serán tratados de forma especial respecto a la evaluación inicial. No se especifica cuál es el tratamiento y para qué se usa la evaluación en este caso.
PT3	El jefe de estudios es el responsable de que tutores, maestros y psicopedagoga realicen una evaluación final a los alumnos de sexto de EP. Se realiza la transmisión de características psicoeducativas del alumnado. También se hace trasvase de orientaciones individuales sobre ACNEE.	Como recursos se citan: registros observaciones aprendizaje alumnos, documento informativo individual de alumno de sexto de EP, documento informativo de grupo en la transición, informes de evaluación psicopedagógica. Incluyen planilla de evaluación individual (datos individuales, familiares, competencia curricular, estilo de aprendizaje, adaptación, orientación escolar y observaciones). También incluyen planilla de evaluación grupal (mismos contenidos en formato grupo).	Se destaca que el tutor de sexto curso de EP sabrá dar sentido al documento de evaluación a rellenar cuando esté en sus manos. La planilla es formal y orientada a aspectos académicos. No profundiza en la realidad individual, lo que puede llevar a generalización y rápida categorización.
PT4	El jefe de estudios regulará la transmisión de información entre tutores y orientadores del CEIP e IES. Los maestros PTA y del IES llevarán a cabo la transmisión de información sobre el ACNEE.	Transmisión de características psicoeducativas en documento informativo individual de sexto con o sin NEAE y documento informativo de grupo en transición. Reuniones al mismo tiempo que intercambios de información. Se recogen como anexo las pruebas iniciales de todas las áreas de conocimiento del IES (parte de información general y conceptos y procedimientos), de 3 a 6 páginas cada una. Se adjuntan también los modelos de documento informativo de tránsito de EP a ESO, uno ordinario y otro para ACNEAE (datos personales, información académica, condición de extranjero, info sobre conducta ambiente familiar, condiciones para su agrupación, optativas obligatorias recomendadas, observaciones).	Se pretende coordinar las pruebas de evaluación finales de EP con las de ESO para una mejora del proceso de aprendizaje (interpretación libre sin especificaciones). Las evaluaciones iniciales en cada área son extensas y no se hace referencia a su interpretación posterior. En algunos casos se titulan como "examen de...". La hoja de evaluación recoge ciertos aspectos objeto de reflexión (optativas obligatorias recomendadas, condición de extranjero, conductas personales).
PT5	No se hace referencia específica a los responsables involucrados.	Se recoge como anexo un documento de información para el paso del alumnado de Primaria a primero de ESO (datos alumnos, condición de repitidor, NEE, asignaturas no superadas, recomendaciones de taller y otros). También se incluye ficha de observaciones que complementa a la anterior (incompatibilidades entre alumnos, problemas de conducta y adaptación).	No se mencionan las evaluaciones finales e iniciales, sin embargo existe un documento de tránsito específico. En un punto se menciona una evaluación cero y sobre ella se realizará una reunión en octubre.

### Imagem 3. Ejemplo de matriz resultante. Categoría 3-Coordinación entre Etapas y subcategorías: responsabilidades, vías de comunicación y políticas.

## **5. Resultados y conclusiones finales**

Tras analizar el contenido de los planes de transición seleccionados y realizar el análisis crítico-político de los resultados, a continuación enumeramos un conjunto de conclusiones a partir de la investigación realizada. Para establecer un orden, nos apoyamos en los objetivos de investigación formulados anteriormente e intentamos exponer en qué medida se han alcanzado.

### **5.1 En relación con el primer objetivo**

El primer objetivo buscaba conocer cómo se recogen en el plan de transición de cada centro los requerimientos normativos del Decreto 46/2011. Podemos concluir después del análisis de contenido que la variabilidad de los contenidos, estructuras y estilos de planes es elevada. A pesar de que en la normativa se establece una estructuración concisa, así como los contenidos y requerimientos que ha de contener el plan, esto no se hace evidente en los mismos. En todos los casos hay contenidos que han de estar presentes en base a la normativa y no aparecen en los planes, en ocasiones ni siquiera se mencionan, como es el caso de la formación docente.

Cuando se produjo el primer acercamiento general a los planes de transición, con la intención de comprobar si posibilitaban realizar un estudio de este tipo, parecían estar mejor estructurados y seguir una progresión lógica, hecho que no se corroboró después en el análisis profundo de los mismos. Los contenidos no suelen coincidir con los requerimientos normativos establecidos en el Decreto 46/2011, siendo en muchos casos interpretados de forma diferente a como se establece en la norma. En este sentido, podemos inferir que los planes no han sido elaborados desde la normativa, sino que ha sido esta normativa la que se ha adaptado a lo que se vienen haciendo en cada uno de los centros alrededor del proceso de transición, plasmándose esa mezcla difícil de encajar en un documento que en la mayoría de sus puntos se muestra desestructurado.

En el mismo sentido, hacemos referencia a la dificultad que ha supuesto identificar los contenidos en los planes a pesar de que las ca-

tegorías del análisis están fundamentadas teóricamente, son concretas y están construidas en base a los requerimientos normativos del Decreto 46/2011. Se puede comprobar cómo ciertos contenidos básicos como la formación a familias, los planes de desarrollo competencial, entre otros, no se recogen en las diferentes muestras seleccionadas. Esto es relevante en contraste con la importancia que se les concede desde los referentes teóricos. Ciertos contenidos que han de estar presentes en todo proyecto y planificación, como los agentes responsables, objetivos de las actuaciones y formas de evaluación, no se incluyen en los planes, lo que provoca ambigüedad respecto a quién desarrolla qué tareas y cómo lo hace.

A la hora de establecer los criterios para la selección de la muestra, nos servimos de lo que una primera visión del conjunto nos aportaba. En ese proceso revisamos un número mayor de planes de transición de diferentes centros, lo que nos permitió posteriormente elegir los cinco que forman parte del estudio. Rechazamos varios planes por estar fragmentados o porque su estructura y estilo no permitían un análisis posterior, ya que en ocasiones eran una copia literal del Decreto 46/2011 y en otras el documento estaba incompleto. En este sentido, creemos necesario conocer cuál es la realidad de los planes de transición en el contexto del centro escolar, ya que existe tanta disonancia entre los mismos que sugiere que no es un documento con gran valor consultivo en el centro, al que seguramente muy pocos accedan durante el curso.

Respecto a cómo sufren variaciones los contenidos recogidos en la normativa durante la implementación y transcripción en los planes, hemos de señalar que:

- De forma general se tiende a relacionar los contenidos de otros planes de centro con los requerimientos del plan de transición, lo que en la mayoría de los casos hace que no se desarrollen los puntos específicos y se derive la presencia del contenido a otros documentos.
- En ocasiones se produce una radicalización de los contenidos del plan, lo que desde nuestro punto de vista resulta peligroso y muy influyente durante el proceso de tránsito entre EP y ESO. Hablamos por ejemplo del carácter decisivo que se le concede a los diagnósticos y evaluaciones en el primer curso de la ESO.

- Es relevante el hecho de que en ninguno de los planes analizados de la muestra se recojan proyectos o planes de formación para familias y profesorado. Estos son dos apartados que deben constar en los planes por requerimiento normativo, sin embargo, aunque en una ocasiones se menciona la formación a familias, no se hace referencia en ningún momento a algún programa de intervención, acciones formativas o a algún otro contenido relativo a dichos dos requerimientos.
- No se hace referencia a la presencia y uso de nuevas tecnologías en el proceso de transición. En este sentido, hemos de señalar que en el marco tecnológico socio-educativo actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación no pueden ser obviadas, ya que constituyen una dimensión presente e influyente en las instituciones educativas. En este sentido, consideramos que resultaría significativo estudiar sus consecuencias negativas y positivas, influencias y posibilidades en un proceso de tránsito como el de paso de la EP a la ESO.

## **5.2 En relación con el segundo objetivo**

El segundo objetivo pretende establecer relaciones entre los contenidos de los planes de transición y los puntos más significativos de los referentes teóricos. En este sentido no hemos podido identificar indicadores significativos que coincidan con nuestro planteamiento de la transición como un proceso global e inmerso en el contexto social y cultural del momento de tránsito. Del mismo modo identificamos muy pocas referencias a la necesidad de considerar al sujeto y su singularidad como condicionante y fundamentos de la intervención durante el tránsito. Estos constituyen dos de los ejes básicos que sustentan la fundamentación teórica y a los que se hace muy poca referencia en los planes analizados.

Respecto a la figura del orientador, esta queda relegada a una posición administrativa que se centra en el diagnóstico y la evaluación

del alumnado, sin coincidir su labor con lo que recogíamos en la fundamentación sobre la importancia de un proceso orientador fundamentado, personal y progresivo. A pesar de que el orientador adquiere una especial relevancia en procesos como los de transición educativa, no hemos podido certificar que exista una mención específica y relevante al mismo y a sus funciones.

Los planes seleccionados en la muestra se centran en el desarrollo de contenidos propios de la dimensión pedagógica a la que hacíamos referencia en la fundamentación a partir de la obra de Gimeno (1997). Sin embargo, la dimensión personal y social del estudiante queda relegada a los programas de desarrollo competencial, los cuales a su vez suelen ser extraídos de otros documentos y no se enmarcan en el contexto del tránsito entre etapas, sino que se desarrollan de forma general o en el peor de los casos no existen. Por otro lado, el concepto de continuidad en el que nos apoyábamos en la fundamentación no se entiende como tal en los diferentes planes. Esta concepción de continuidad no conlleva una progresión entre los procesos, sino que se basa en la existencia de canales de trasvase de información sin que se establezcan métodos de evaluación apropiados para revisar la significatividad de los procesos de transmisión de información.

En este sentido, el concepto de participación es otro gran ausente entre los planes analizados. Podemos identificar en los planes muchas estrategias y acciones de información dirigidas a las familias, docentes y estudiantes pero no existen procesos que hagan referencia a una participación activa de la comunidad educativa en el mismo hecho educativo o en el proceso de transición entre etapas.

Consideramos conveniente advertir sobre dos aspectos relacionados con la construcción del discurso. Por un lado, remarcamos que por lo general, se redacta desde el “no”. Es decir, las necesidades educativas especiales, limitaciones, comportamientos disruptivos, entre otros muchos factores con connotaciones negativas, destacan sobre la presencia de las potencialidades del alumno, de sus capacidades y de las bondades que ofrece la etapa de desarrollo en la que se encuentra. Por lo general, el carácter del texto no es positivo y transmite una actitud defensiva y un tanto alarmista, dando a entender que el tránsito necesariamente va a traer consecuencias negativas para los implicados. Por otro lado, hemos

podido comprobar que el lenguaje en el discurso, en ocasiones, tiene connotaciones sexistas que pueden llevar a “sustentar” determinadas concepciones, estereotipos y relaciones de poder en relación al género.

Para concluir dentro de este punto, destacamos la potencialidad de los planes para responder ante la realidad característica en la que se desarrollan. En todos ellos detectamos referencias a las necesidades derivadas de esa realidad y contextualización, sin embargo, como indicábamos antes, suelen plantearse desde la dificultad que conlleva y el problema que significa para con la organización escolar. En este sentido, los planes tienen muchos contenidos con gran potencial de intervención para contribuir al bienestar de los estudiantes. Para aprovechar dicha posibilidad, se ha de incidir y trabajar sobre la concepción del conflicto que tienen los diferentes centros educativos, ya que como exponíamos en la parte de referentes teóricos, solo una consideración del conflicto que abandone ese sentido patológico, permitirá gestionar la realidad escolar hacia un horizonte beneficioso para la comunidad educativa y para el acto educativo (Beltrán, 2005).

### **5.3 En relación con el tercer objetivo**

Por último, el tercer objetivo, pretende analizar los significados políticos y pedagógicos que se dan en el proceso administrativo y práctico del plan de transición.

En este punto debemos indicar que la identificación de relaciones políticas se ha visto limitada por los contenidos presentes en los planes, los cuales, al no determinar claramente quiénes son los participantes y las responsabilidades de cada uno, no nos han permitido establecer relaciones entre los mismos. Sin embargo, a través del análisis crítico de los resultados hemos podido extraer significados pedagógicos en relación con políticas y en el marco de la micropolíticas de centros educativos. En este sentido, consideramos que el análisis de relaciones políticas puede desarrollarse de forma más efectiva optando por otro objeto de estudio, siendo ideal una investigación participativa en centros educativos que permitan analizar la situación y relaciones que no son fácilmente reconocibles en un documento escrito.

Hemos podido comprobar que el tema de la autoridad como atributo adquirido por la dirección del centro está muy presente en los planes de transición. Es común que los planes se refieran a la figura del director o jefes de estudios como responsables de las acciones, siendo destacado como ya indicamos, la importancia de la figura de estos agentes de cara al público. Esto nos lleva a reflexionar sobre la estructura de poder, autoridad e influencia entre los agentes participantes, así como el concepto de mérito como constructo que influye en la concepción de la comunidad educativa de los diferentes profesionales que conviven en un centro educativo.

Para concluir, señalamos que una muestra de planes de transición seleccionados con criterios más excluyentes, que faciliten posteriormente el análisis de contenidos en las diferentes categorías, habría facilitado el desarrollo del estudio y habría permitido una mayor interpretación de los resultados así como la identificación de relaciones políticas en mayor medida que en ese estudio. Sin embargo, también debemos indicar que la dimensión del campo de estudio que abarca la transición de EP a la ESO, es difícilmente acotable debido al gran número de factores y realidades intervinientes.

Recordamos en este momento que el método de este estudio, aunque sea replicable en otros contextos y con otros planes de transición, da lugar a una necesaria interpretación posterior que diferirá dependiendo del enfoque de los autores, siendo este un campo interesante de ser trabajado en el futuro, estudiando por ejemplo, cuál es la interpretación de los agentes intervinientes en el proceso de tránsito entre EP y ESO.

En el caso de la formación, orientación y asesoramiento a equipos docentes que se expone en el Decreto 46/2011, consideramos que aunque puedan no estar recogidos en los documentos, existirían referencias a su existencia o a la implicación de los docentes en el proceso de formación, siendo estas inexistentes en la muestra de planes seleccionada. Esto supone por un lado que no se responde a los requerimientos normativos del Decreto 46/2011, y por otro lado, supone desatender la dimensión formativa que complementa al proceso de aprendizaje y facilita la adecuación de las estrategias de intervención. En este sentido, consideramos que la falta de formación al profesorado y a las familias supone una carencia que repercute de forma significativa en el sentido y funcionalidad del plan.

El tema que nos ocupa sigue abierto, por lo que nos planteamos una futura línea de investigación que indague en este aspecto, en investigar cuál es el uso que se le da a estos planes y si algo tienen que ver con los procesos de tránsito que se desarrollan en el centro. La realización de este estudio nos aporta una primera imagen de lo que suponen los procesos desarrollados por los centros alrededor del momento de transición que nos empuja a continuar investigando sobre el tema. La realización del estudio, así como sus resultados, otorgan fuerza a nuestra idea sobre la significatividad del momento de tránsito, sobre su relevancia y la necesidad de intervenir en el mismo por el bien de los y las estudiantes.

## Referência Bibliográficas

- Alvarado, S. y Suárez, M. (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. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142. Consultado em <https://goo.gl/7VgWMH>
- Beltrán, F. (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (Y otros desórdenes)*. Germania 2005. Valencia, Alzira.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cuberos, I. (2010). El tránsito: paso a paso desde Infantil hasta Secundaria. *Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-7.
- 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. Consultado em <https://goo.gl/6fPBm6>
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. (2015). Datos y Cifras: Curso escolar 2015/2016. Secretaría General Técnica. Consultado em: <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*, 23(3), 49-62.



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).

Páramo, P. (2010). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.

Schneider, B., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Bruce, J., Coplan, R., Cwinn, E. (2014). Successful Transition to Elementary School and the Implementation of Facilitative Practices Specified in the Reggio-Emilia Philosophy. *School Psychology International*, 35(5), 447-462.

Sierra, S. y Parrilla, Á. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos?: investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 85-102.

