

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR



**LOS MODELOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS
COMO FACTORES DETERMINANTES EN LAS
TRANSICIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA A
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Héctor Saiz Fernández

Dirigida por:

Isabel María Gallardo Fernández

Ángel San Martín Alonso

Valencia, octubre de 2019

Agradecimientos.

Estos cuatro años de trabajo en la tesis han supuesto un esfuerzo personal que no puede entenderse sin el apoyo recibido por parte de personas extraordinarias. A todas ellas les agradezco, de corazón, el esfuerzo que han realizado por seguir a mi lado.

Especialmente, a Isabel. Me emociona echar la vista atrás y recordar todo lo que en estos años hemos vivido. Gracias por tu apoyo, por tu ayuda, por tus llamadas, por esas conversaciones que me hacen volver a ilusionarme por lo que hacemos, por el mundo que queremos, gracias.

A Ángel, por iniciar conmigo aquel trabajo de máster y permitirme continuar aprendiendo contigo. Gracias por tu ayuda y por esos consejos que logran orientar mi aprendizaje y dar forma a la realidad.

A todos los compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar que me han ofrecido un espacio donde acudir y sentirme acogido, especialmente al grupo CRIE.

A todas las personas que han sido parte de la investigación. Merecen una mención especial todos los miembros de la comunidad educativa de los centros donde realizamos el trabajo de campo. Gracias por vuestro tiempo, compromiso y testimonios. Gracias Pilar por enseñarme que sí es posible.

A mi compañero Pepe, a ti te debo gran parte de lo que soy hoy. Gracias por tu apoyo y por tus ánimos, eres la parte de mí que aún me hace falta aprender, gracias por enseñarme. A mi familia, por sostenerme cuando era preciso y apoyarme en mi camino.

Por último, a todos mis amigos y amigas, siento haberme ausentado tanto tiempo, volveré con fuerza.

Gracias. Realmente me siento muy afortunado de poder teneros cerca.

Aviso de lectura

Como norma general, con el objetivo de facilitar la redacción y fluidez lectora de la tesis, se emplea el sufijo correspondiente al género masculino entendiendo que se está haciendo alusión a ambos géneros.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
1. El proceso de definición del problema de investigación.....	1
2. Planteamiento general de la investigación	6

Primera Parte – Marco Teórico

Capítulo 1.

Transitar los cambios en un continuo de aprendizajes.....	11
Introducción.....	11
1. Cambios y singularidades en el proceso de desarrollo humano	11
2. Perspectiva psicopedagógica de la transición	20
3. Los cambios que conlleva la transición.....	26
3.1. Desarrollo del estudiante adolescente y preadolescente	26
3.1.1. Contexto personal.....	27
3.1.2. Contexto familiar	28
3.2. Cambios en el contexto educativo.....	29
3.2.1. Estructuración del sistema educativo.....	29
3.2.2. La organización del sistema educativo según la normativa	32
3.3. Cambios en relación con la continuidad.....	39
3.3.1. Alteraciones en la dimensión pedagógica	40
3.3.2. Alteraciones en las dimensiones personal y social.....	43

Capítulo 2.

Estado de la cuestión sobre la transición escolar.....	47
Introducción.....	47
1. Transición de Educación Infantil a Educación Primaria.....	49
2. Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria	52
3. Transición de la Educación Secundaria Obligatoria en adelante	65
4. A modo de conclusión sobre el estado de la cuestión	67

Capítulo 3.

El panorama actual donde aprendemos.....	69
Introducción.....	69
1. Emprender hacia una concepción de aprendizaje social	71
2. Políticas sinuosas y horizontes desiguales	76
3. La estructuración social y algunos elementos clave	81
4. Entender cultural-mente la educación	87
5. El panorama educativo: entre el fin y el proceso.....	92
6. El cambio de la adolescencia y el contexto de cobijo	98

Capítulo 4.

Formas y procesos de segregación y exclusión en relación con el fracaso escolar.....	103
Introducción.....	103
1. Escuela y población: recíproca afectación.....	105
1.1. Lógicas públicas y de mercado en el acceso a la educación	108
1.2. Situación de la escuela pública y privada.....	111
2. Entender la segregación más allá de la procedencia del estudiante.....	119
2.1. Inclusión educativa y social.....	120
3. El fracaso escolar en el sistema educativo español	123
3.1. Significado de fracaso escolar y abandono educativo temprano	125
3.2. Intervención en el AET desde los centros	128
3.2.1. Abandono educativo temprano y legislación educativa.....	130
3.3. El recurso de la repetición	133
4. Medidas específicas de atención a la diversidad	135
4.1. Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).....	136
4.1.1. Programa de Aula Compartida	136
4.1.2. Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento.....	137
4.1.3. Programa de Refuerzo para 4º de ESO - Línea de acción PR04	138
4.1.4. Otras actuaciones	139
4.2. Formación Profesional de base.....	141

4.2.1. La Formación Profesional Básica	141
4.2.2. Programas Formativos de Cualificación Básica	142

Capítulo 5.

Políticas y normativa alrededor de la transición educativa	145
Introducción	145
1. La concepción europea sobre el cambio en educación	147
2. Normativa nacional y autonómica	150
2.1. Leyes educativas y principales cambios.....	150
2.2 Referencias al cambio entre la EP y la ESO en la legislación.....	153
2.3. Legislación sobre transición por autonomía	156
2.4. Proyección de los planteamientos normativos en la Comunidad Valenciana previos a la Orden 46/2011	162
3. Orden 46/2011 de regulación de la transición EP-ESO	163

Segunda parte – Metodología

Capítulo 6.

Metodología de la investigación	171
Introducción	171
1. Objeto de la investigación	172
2. Planteamiento cualitativo y delimitación de la investigación	173
3. La etnografía educativa	177
4. El estudio de casos	180
4.1. Diseño del estudio de casos.....	184
5. Instrumentos y técnicas de investigación	188
5.1. Categorías de análisis de la información.....	190
5.1.1. Instancias organizativas.....	192
5.1.2. Concepción de la transición.....	193
5.1.3. Continuidad curricular	194
5.1.4. Coordinación entre etapas	195

5.1.5. Atención a la diversidad.....	196
5.1.6. Estrategias comunes.....	197
5.1.7. Creencias y concepciones de los participantes	198
5.2. La observación participante.....	199
5.2.1. Diario de campo.....	201
5.2.2. Análisis de contenido.....	204
5.2.3. Entrevistas	210
6. Trabajo de campo y análisis de datos.....	217
6.1. Análisis y procesamiento de la información	218
6.2. El proceso de triangulación.....	222
6.3. El proceso de investigación inclusiva	227
7. Consideraciones sobre el alcance y las limitaciones del trabajo de campo	229

Tercera parte – Evidencias, discusión y conclusiones

Capítulo 7.

Análisis del contexto educativo e interpretación de las evidencias.....	237
Introducción.....	237
1. El barrio donde se localizan los centros.....	238
2. Centros educativos	248
2.1. Centro educativo de infantil y primaria	248
2.1.1. Estructura escolar	248
2.1.2. Cultura escolar	255
2.1.3. La vida en la escuela y fuera de ella.....	260
2.1.4. Clima escolar.....	263
2.2. Centro de educación secundaria	267
2.2.1. Estructura escolar	267
2.2.2. Cultura escolar.....	275
2.2.3. La vida en el instituto y fuera de él.....	283
2.2.4. Clima escolar.....	285

Capítulo 8.

Exposición e interpretación de los resultados del estudio de casos	289
Introducción	289
1. Instancias organizativas	292
1.1. Resultados del análisis de los documentos.....	295
1.2. Diferencias en las concepciones sobre el equipo de transición, sus integrantes y funciones.....	299
1.3. Agrupamientos y distribución de poderes. Diferencias entre el PT y la representación en los centros	307
2. Concepción de la transición	315
2.1. Resultados del análisis de los documentos.....	318
2.2. Impresiones y actitudes sobre el cambio de la EP a la ESO	321
2.3. Grado de prioridad que conceden al tránsito.....	332
3. Continuidad curricular	335
3.1. Resultados del análisis de los documentos.....	338
3.2. Consideraciones sobre la continuidad y su presencia entre centros	345
4. Coordinación entre etapas	353
4.1. Resultados del análisis de los documentos.....	356
4.2. Las reuniones, la principal estrategia de coordinación.....	360
4.3. La información sobre el estudiante y los cauces del intercambio	367
5. Atención a la diversidad	374
5.1. Resultados del análisis de los documentos.....	377
5.2. Procesos y medidas de atención a la diversidad.....	380
5.3. Programas de derivación y segregación escolar	384
6. Estrategias comunes	390
6.1. Resultados del análisis de los documentos.....	391
6.2. Estrategias comunes o estrategias conjuntas.....	396
7. Creencias y concepciones de los participantes	400
7.1. ¿Qué significa para los profesionales el programa de desarrollo competencial?.....	400

7.2. ¿Cuál es la concepción que tienen los profesionales sobre la exclusión y la inclusión?	403
7.3. ¿Cómo describen los profesionales el AET y el fracaso escolar?.....	404
7.4. ¿Consideran los profesionales que las familias y estudiantes participan en el tránsito de la EP a la ESO?	408
7.5. ¿Cuál es la opinión de los profesionales sobre el tránsito tras reflexionar sobre su propia experiencia personal?	411
7.6. ¿Qué opinión les merece a los profesionales los informes e historiales académicos?.....	412
7.7. ¿Existen posiciones enfrentadas sobre la situación de primero de la ESO?.....	413
7.8. ¿Qué expectativas y prejuicios afectan a lo educativo?	414
7.9. ¿Es el proceso de organización del tránsito gobernado por algún agente?.....	416
7.10. ¿Consideran los profesionales que las TIC pueden resultar útiles en el cambio de la EP a la ESO?	417
7.11. ¿Cuáles son los principales temores de los profesionales ante el tránsito de los estudiantes a la ESO?	419
7.12. ¿Qué limitaciones identifican los profesionales en el proceso de transición?.....	423
7.13. ¿Qué orientaciones darían los profesionales del equipo de transición a otros profesionales sobre el cambio entre etapas?	427

Capítulo 9.

Conclusiones y reflexiones sobre el estudio de casos y la transición de primaria a secundaria.....	431
Introducción.....	431
1. Grado de consecución de los objetivos propuestos.....	433
1.1. Sobre la coordinación y la continuidad.....	433
1.2. El valor de los documentos oficiales.....	436
1.3. Funciones y creencias de los implicados en el tránsito	438
1.4. Factores favorecedores y limitadores.....	440
1.5. Interpretación de las relaciones observadas en los centros educativos	442
1.6. Procesos de segregación, fracaso y abandono escolar.....	445
1.7. Nuestra intención de provocar el cambio.....	446
2. Limitaciones de la investigación	447

3. Reflexiones finales y algunas líneas de trabajo futuro449

Cuarta parte – Referencias

1. Referencias Bibliográficas..... 455
2. Referencias Legislativas 489
3. Anexos 493

ÍNDICE DE TABLAS Y MATRICES

Tabla 1. Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1º de Educación Primaria.....	23
Tabla 2. Diferencias entre el Clima de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.....	31
Tabla 3. Principios generales de EP y ESO según la LOE (artículos 16 y 22).....	34
Tabla 4. Objetivos de la EP y la ESO según la LOE (artículos 17 y 23)	35
Tabla 5. Organización de la EP y la ESO según la LOE (artículos 18 y 24)	37
Tabla 6. Investigaciones sobre las transiciones que remarcan su importancia	57
Tabla 7. Investigaciones específicas sobre factores relevantes que actúan en el cambio entre etapas	58
Tabla 8. Investigaciones que centran su estudio en las experiencias vividas por los estudiantes.....	60
Tabla 9. Investigaciones desde la perspectiva de la orientación y los profesionales de la educación	61
Tabla 10. Investigaciones sobre la transición en contextos específicos	63
Tabla 11. Investigaciones y recursos para el cambio	64
Tabla 12. Número de alumnado de primaria según titularidad del centro	113
Tabla 13. Número de alumnado de la ESO según titularidad del centro.....	113
Tabla 14. Distribución alumnado según titularidad del centro, primaria y secundaria. Curso 2017/2018.....	114
Tabla 15. Número de centros y unidades, según titularidad, en primaria y secundaria. Curso 2017/2018.....	114
Tabla 16. Distribución del alumnado de primaria y secundaria según titularidad del centro y nacionalidad. Curso 2017/2018	116
Tabla 17. Distribución alumnado extranjero según titularidad del centro en el distrito V. Curso 2017/2018.....	117
Tabla 18. Alumnado en EP y ESO según la lengua de aprendizaje y titularidad del centro. Curso 2016/2017	117
Tabla 19. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	128
Tabla 20. Porcentaje de estudiantes repetidores	134
Tabla 21. Principales cambios en las leyes educativas en relación al cambio de primaria a secundaria	150
Tabla 22. Legislación española sobre transición de la EP a la ESO por comunidades autónomas	158

Tabla 23. Periodos de observación en los centros.....	203
Tabla 24. Documentos oficiales analizados de ambos centros.....	206
Tabla 25. Categorías y dimensiones diseñadas para la recogida de datos	207
Tabla 26. Formulación de preguntas en relación a las categorías temáticas	213
Tabla 27. Codificación utilizada en el análisis de contenido con Atlas.ti	220
Tabla 28. Población extranjera según nacionalidad, por continentes	239
Tabla 29. Número de estudiantes extranjeros y totales según titularidad del centro en el distrito V	245
Tabla 30. Origen y agrupamientos de las comisiones definidas en el PT	308
Tabla 31. Ejemplo del formato seguido al realizar el contraste y comparativa de las concreciones curriculares y las programaciones didácticas entre las dos etapas	340
Tabla 32. Contenidos en relación con el programa de desarrollo competencial localizados en el PT	375
Matriz 1. Instancias Organizativas (PT)	296
Matriz 2. Concepción de la transición (PT).....	320
Matriz 3. Concepción de la transición (PADIE CEIP).....	320
Matriz 4. Continuidad curricular (PT).....	339
Matriz 5. Continuidad Curricular (Memoria PGA del CEIP).....	344
Matriz 6. Coordinación entre etapas (PT)	357
Matriz 7. Coordinación entre etapas (PADIE CEIP)	360
Matriz 8. Atención a la diversidad (PT)	378
Matriz 9. Estrategias comunes (PT).....	393

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del porcentaje de personas que contemplan la educación como un problema principal en la sociedad española. Fuente: gráfico elaborado en base a los datos extraídos del Barómetro del CIS.....	86
Figura 2. Distribución de la población joven, de 16 a 19 años, según su situación educativa y laboral. Fuente: figura elaborada en base a los datos extraídos del informe Datos y Cifras: Curso escolar 2018/2019	97
Figura 3. Criterios de baremación 2013-2016.....	111
Figura 4. Aspectos relevantes sobre el PT contenidos en la Orden 46/2011. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.....	164
Figura 5. Actuaciones generales a llevar a cabo durante el tránsito de la EP a la ESO. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana	166
Figura 6. Responsabilidades de los miembros del equipo de transición recogidas en la Orden 46/2011. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana	168
Figura 7. Categorías de análisis de la información.....	192
Figura 8. Fuentes y proceso del análisis de contenido.....	205
Figura 9. Proceso de concreción de las categorías del estudio.....	210
Figura 10. Proceso de observación durante el trabajo de campo	217
Figura 11. Proceso de trabajo y codificación de la información recogida	218
Figura 12. Proceso de codificación de la información.....	220
Figura 13. Representación proceso de triangulación de datos.....	224
Figura 14. Representación proceso de triangulación de investigadores.	225
Figura 15. Representación proceso de triangulación de métodos.	226
Figura 16. Representación proceso de triangulación de sujetos.	227
Figura 17. Porcentaje de población extranjera.....	240
Figura 18. Escenificación del cuento en la semana intercultural del barrio de El Roble.....	245
Figura 19. Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara este.....	249
Figura 20. Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara oeste.....	250
Figura 21. Aula de Informática del CEIP Rosa Chacel.....	254

Figura 22. Pasillos y escaleras del CEIP Rosa Chacel	260
Figura 23. Aula del CEIP Rosa Chacel	264
Figura 24. Vista del IES Montesclaros por su cara sur.....	269
Figura 25. Vista del IES Montesclaros por su cara norte.....	270
Figura 26. Aulas prefabricadas del IES Montesclaros	271
Figura 27. Algunas de las actuaciones realizadas en los días señalados.....	275
Figura 28. Cara A tríptico informativo IES Montesclaros	277
Figura 29. Cara B tríptico informativo IES Montesclaros.	278
Figura 30. Categorías de análisis y apartados en que se estructura el Capítulo 8.....	290
Figura 31. Modos de responsabilidad y consecuencias habituales relacionadas con cada uno	293
Figura 32. Principales formas de acceso a la información y complementariedad entre las mismas	295
Figura 33. Jerarquía de involucrados en el tránsito según los testimonios de los profesionales.....	302
Figura 34. Proceso seguido a la hora de plantear las preguntas durante las entrevistas.....	317
Figura 35. Línea de desarrollo del estudiante e influencia de las discontinuidades en el contexto educativo.....	336
Figura 36. Jerarquía de estrategias preferidas por los docentes para el intercambio de información	355
Figura 37. Dos formas de entender la participación respecto al contexto del estudio de casos.....	408
Figura 38. Las creencias y concepciones facilitan la comprensión del resto de aportaciones en otras categorías.....	430

SIGLAS

ACIS: Adaptación Curricular Individual Significativa

AET: Abandono Educativo Temprano

CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio

CyL: Comunicación y Lenguaje

EI: Educación Infantil

EP: Educación Primaria

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FP: Formación Profesional

FPB: Formación Profesional Básica

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PAC: Programa de Aula Compartida

PADIE: Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa

PAM: Plan de Actuación para la Mejora

PAT: Plan de Acción Tutorial

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PEV: Programa de Enseñanza en Valenciano

PGA: Programación General Anual

PIL: Programa de Inmersión Lingüística

PIP: Programa de Incorporación Progresiva

PMAR: Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento

PR4: Programa de Refuerzo para 4.º de ESO

PT: Plan de Transición

RRI: Reglamento de Régimen Interno

SPES: Servicio Psicopedagógico Escolar

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TFM: Trabajo de Fin de Máster

Introducción

La educación, entendida como un proceso permanente, presente y universal, se vincula y contiene momentos de cambio, de tránsito, en formas variadas. Resulta necesario en el comienzo, situarnos en esta realidad de vínculos y trabazones para concretar sobre cuáles vamos a centrar nuestro trabajo. Siendo conscientes de la amplitud del término de transición, así como de los numerosos factores asociados, pretendemos hacer evidente la necesidad de una atención específica de estos procesos que, en ocasiones, conllevan cambios determinantes para el futuro del sujeto que los vivencia.

Precisaremos a continuación cuál es el problema sobre el que se desarrolla esta investigación y concretaremos el contorno de la misma. Esta es una breve e inicial introducción de lo que ha supuesto la definición de la fracción de realidad que se analiza en este trabajo y que sostiene al mismo. Dicho problema de investigación, a su vez, se ha estudiado, nos hemos acercado a él, dentro de una dinámica que se retroalimenta, ya que el estudio alrededor de las cuestiones de investigación daba lugar a otras cuestiones que han sido incluidas en el trabajo y nos han ayudado a plantearnos el problema desde posiciones no consideradas anteriormente.

Esta investigación se ha ido concretando progresivamente alrededor de las preguntas que nos planteábamos y las evidencias que iban surgiendo. A lo largo del estudio hacemos referencia a las variaciones y cuestiones surgidas alrededor del problema de investigación con el fin de otorgar coherencia a los contenidos de la tesis, así como para describir cuál han sido los caminos que nos condujeron al producto final. Esto es especialmente relevante en relación al trabajo de campo, el cual se desarrolló a lo largo de varios cursos académicos y fue determinante a la hora de definir la estructura, contenidos y estrategias de investigación a seguir en esta tesis. Comenzamos, en este momento, por describir el problema desde el origen y desde la inquietud personal surgida por el tema.

1. El proceso de definición del problema de investigación

Las transiciones educativas son momentos compartidos por los que todos hemos pasado, experiencias memorables de las que, necesariamente, surgen aprendizajes. En mi historia de vida, en el conjunto de experiencias que conforman mi historia educativa, son numerosas las experiencias de tránsito entre escuelas, cursos, etapas, y lugares. Habiendo transitado con menor o mayor facilidad por ellas, soy consciente de que cada una dejó su impronta, su lección

aprendida, en forma de aprendizajes que aún resultan provechosos. Reflexionando sobre esta huella me surgen cuestiones sobre el grado en que las transiciones educativas han sido cruciales en relación con lo que hoy soy, como individuo y como profesional. Independientemente de su valor, de sus consecuencias positivas o negativas, personalmente constituyeron momentos críticos que supusieron cambios decisivos en los años posteriores: cambios que enraizaron y de los que algunos permanecen, así como cambios de los que fue necesario deshacerse prontamente en el camino.

Mi continua formación personal y profesional en el mundo de la educación me posibilita seguir viviendo en las transiciones educativas, si bien de forma diferente y sin el grado de significatividad que tenían años atrás. Además, mi desarrollo laboral en contextos e instituciones educativas hace posible que viva de cerca las transiciones de aquellos a los que acompañé durante los años de educación obligatoria. En ocasiones, surgen momentos que dan lugar a la comparación entre las circunstancias, relativamente simples y pedagógicamente asequibles, en las que se produjo mi desarrollo, y aquellas a las que hoy en día se enfrentan, o con las que se topan, algunos de los estudiantes en los contextos educativos de nuestro país. No cabe comparación, ya que constituyen dos momentos diferentes en relación con el sistema educativo y el contexto social. No obstante, no se puede obviar el hecho de que hay momentos en los que no se presta el apoyo necesario a los estudiantes durante los cambios entre cursos y etapas. Las consecuencias de esta desatención se agravan cuando en los contextos educativos se dan situaciones de desigualdad y vulnerabilidad social.

En la actualidad, numerosos jóvenes a los que acompañé crecen en contextos y ambientes que por sí mismos dificultan un desarrollo personal, social y educativo positivo e integral. Estas son situaciones de vulnerabilidad que condicionan en un alto grado el desarrollo de los individuos debido a factores evidentes como la falta de recursos o la dificultad con el idioma vehicular. Somos conscientes de que el grado de afectación que provoca el contexto en relación con el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes no depende, ni responde a patrones estables en relación a las circunstancias en las que crece. Es decir, la realidad evidencia lo inviable de definir un marco contextual idílico que garantice el buen desarrollo del menor, ya que la variedad de factores que intervienen en el desarrollo de una persona supera las posibilidades de cualquier delimitación. En este estudio, consideramos que el conjunto de estas singularidades, que caracterizan el día a día de los individuos, resultan determinantes especialmente en los momentos de cambio entre contextos y sistemas. Sus consecuencias pueden ser relevantes para la construcción de la persona a nivel académico, social y personal.

Estas circunstancias y factores son el resultado de procesos sociales, culturales, políticos y personales que se enmarcan en el momento de desarrollo social que habitamos.

Actualmente, existen numerosas situaciones en las que un menor ha de transitar entre contextos educativos. Y es que el periodo de educación obligatoria supone la asistencia preceptiva del estudiante a un centro escolar, por lo que los cambios que se produzcan en su contexto están, en mayor o menor modo, relacionados y condicionados por el hecho de cursar el periodo de educación obligatoria. Algunos de los cambios más comunes que experimentan los estudiantes hoy en día están relacionados con cambios de domicilio, de residencia a un país diferente, el tránsito a etapas superiores, el cambio a centros diferentes entre cursos, etc. En todo caso, e independiente de lo sencillo que pueda parecer el cambio, este puede conllevar repercusiones destacadas en el proceso de desarrollo del estudiante.

En el contexto global de fronteras cuasi abiertas en el que nos encontramos, muchos jóvenes llegan de otros lugares a nuestro sistema educativo, siendo el idioma de muchos de los nuevos estudiantes diferente al oficial del centro y no habiendo tenido oportunidad de aprenderlo previamente. La situación que se produce en los centros educativos, cuando resulta beneficiosa para el estudiante, consiste en la incorporación del mismo al aula oportuna y el apoyo lingüístico para el aprendizaje de la nueva lengua de comunicación en el centro. En otros casos, menos beneficiosos para el joven, el centro no puede responder ante las circunstancias y han de recurrir a métodos alternativos como algún compañero, profesor o amigo que pueda comunicarse con el nuevo estudiante y que hace las funciones de guía, intérprete e incluso maestro. En cualquiera de los casos, el estudiante transita por un periodo en que le es difícil comunicarse, en el que las repercusiones que puede tener la falta de apoyo y seguimiento por los que le rodean puede conllevar un aislamiento social y freno en su desarrollo. En ese paréntesis en el que transitaba entre dos contextos enfrentando las diferencias que caracterizan a cada uno, se han definido probablemente y sin su conocimiento, algunas de sus capacidades y posibilidades de promoción en el sistema educativo. Sabido es que el idioma constituye uno de los factores que influyen en el proceso de cambio entre contextos educativos, aunque existen también otros que merece una atención destacada y que desarrollamos en adelante.

A lo largo de la etapa de escolarización obligatoria de los estudiantes, que en España corresponde al periodo comprendido entre los 6 y los 16 años, las transiciones entre cursos, etapas, centros y contextos se suceden, pudiendo deberse estas a causas propias de la promoción en el sistema educativo y a otras de diferente índole. En este trabajo nos centramos en el periodo de cambio que existe entre las dos etapas escolares obligatorias para los

estudiantes: la Educación Primaria (EP) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El tránsito entre estas dos etapas se realiza bajo unas circunstancias específicas, en tanto que conlleva cambios definidos a nivel académico en un marco legislativo estructurado para cada una de las etapas, y cambios a nivel personal y social de los estudiantes en pleno momento de desarrollo preadolescente.

Desde nuestro punto de vista, es en esta época cuando se producen destacadas coyunturas de factores que determinan diferentes actitudes y formas de encontrarse con los cambios que supone el tránsito entre etapas, no solo en el estudiante, sino también en los profesionales de los centros y en los contextos familiares de los jóvenes. Consideramos que la gestión del cambio entre etapas en sus diferentes dimensiones, así como la forma de transitar los cambios, conlleva repercusiones que condicionarán el rumbo y la trayectoria del estudiante en los años posteriores. Influyendo esto, especialmente, en su capacidad de promoción académica, su desarrollo personal y en las circunstancias que aumentan o disminuyen el Abandono Educativo Temprano (AET) a partir de segundo curso de la ESO.

Con el fin de sostener y facilitar la transición entre estas etapas, los centros educativos establecen líneas de actuación y realizan cambios a diferentes niveles, organizativos y pedagógicos, entre otros. El problema de investigación se centra en las estrategias de organización e intervención que llevan a cabo las instituciones educativas en el momento de la transición entre EP y la ESO con la finalidad de atender las necesidades que surgen ante el cambio. Dentro de este marco, nos interesa focalizar la atención en los documentos oficiales que regulan la vida escolar de los centros, así como en el conjunto de agentes involucrados en la transición. Consideramos especialmente destacados los papeles que desarrollan los profesionales de la educación, así como las repercusiones que tienen sus actos en estudiantes y familias. Más concretamente, nos centramos en la labor organizativa, de gestión y desarrollo de la intervención en el tránsito que realizan los miembros del equipo de transición. Esta agrupación surge de los requerimientos legislativos recogidos en la Orden 46/2011 de regulación de la transición EP-ESO, la cual constituye la medida legislativa que regula el tránsito entre las dos etapas en la Comunidad Valenciana, con la finalidad, entre otras, de conferir un nivel satisfactorio de coordinación y continuidad entre las etapas y los centros educativos.

Con este propósito realizamos un análisis de la realidad del centro escolar y del instituto, así como de su contexto social, que tiene en cuenta las cifras y datos cuantitativos para fundamentar el desarrollo de la parte cualitativa, situando nuestra investigación en el contexto específico en que se realiza. Para ello, nos servimos de las referencias teóricas y los datos

estadísticos públicos de educación de la ciudad de Valencia y construimos, a lo largo del marco teórico, una imagen del contexto en que se realiza el trabajo de campo. Estudiamos también los documentos oficiales del centro en relación a los contenidos sobre el cambio entre la EP y la ESO, especialmente, analizamos el Plan de Transición (PT).

La prolongada observación realizada en los centros nos permitió acercarnos a la realidad del cambio entre etapas y definió el propio proceso de investigación. Supuso una comunicación continuada con los miembros de la comunidad educativa para la obtención de información. Una vez en contacto con los profesionales de ambos centros, especialmente con los miembros del equipo de transición, así como con aquellos que pudieran tener una responsabilidad relevante en el proceso de tránsito, pudimos describir cuáles eran sus papeles, funciones y actitudes en el proceso de cambio entre etapas. Para ello, nos servimos de siete categorías de análisis que posibilitaron realizar un análisis preciso y organizado de la información recogida.

Además, teniendo en cuenta la perspectiva macro y micropolítica de la educación, analizamos cuáles pueden ser las consecuencias de las decisiones tomadas respecto a los estudiantes en tránsito. Concretamente, nos centramos en interpretar las repercusiones que pueden tener determinadas estrategias educativas, especialmente de coordinación y continuidad entre los centros, para los estudiantes y sus familias, así como en relación al AET. Todo ello nos lleva a presentar, finalmente, un conjunto de conclusiones y reflexiones como resultado de la investigación que evidencien algunos de los aspectos claves sobre los que es preciso deliberar en relación al tránsito de la EP a la ESO, y especialmente, en relación a un proceso educativo integral para los estudiantes.

A lo largo de la tesis desarrollamos estos temas y aquellos relacionados y que complementan y facilitan comprender lo que pretendemos transmitir con esta investigación. Esta tesis supone la descripción precisa del momento en que se estructura y desarrolla el tránsito entre la EP a la ESO de dos centros adscritos, en base a su registro documental y los testimonios de los miembros de la comunidad educativa. En el siguiente punto presentamos la estructura de la investigación, redactando brevemente lo que supone de comienzo a fin para poder tener una imagen clara y global de su conjunto.

2. Planteamiento general de la investigación

Iniciamos esta tesis centrados en la definición del problema de investigación con el fin de situar y delimitar el objeto de estudio y del mismo modo, introducir la primera parte de este trabajo.

A lo largo del primer capítulo presentamos los contenidos relacionados con la transición educativa, especialmente haciendo referencia a la concepción sobre el término de transición y su contextualización en este trabajo. Asimismo, hacemos referencia a los cambios y alteraciones que se suceden en la vida del individuo en esta etapa concreta en la que se produce el cambio a la secundaria. En el Capítulo 2, realizamos una aproximación al estado del arte sobre la transición educativa, lo que permite construir una idea más global sobre el proceso de cambio entre etapas al considerar las investigaciones relevantes realizadas hasta el momento. Indagar en otros trabajos nos hace ser conscientes de la amplitud del tema sobre las transiciones educativas. Con el objetivo de situar la investigación en el momento actual, decidimos realizar en el Capítulo 3 una descripción del contexto y los factores que influyen en la realidad educativa actual, centrándonos cada vez más en el contexto específico donde se sitúan los centros en los que se realiza el trabajo de campo. Esta aproximación a la situación social, política, cultural, educativa y personal de los estudiantes, facilita la comprensión posterior de las interpretaciones y hallazgos que surgen. En el Capítulo 4, hacemos referencia a los procesos de segregación y exclusión educativa que afectan en diferentes momentos y espacios de la ciudad de Valencia. Concretamente, los centros donde se realiza el estudio de casos ven condicionada su acción educativa en gran parte debido a estos dos temas. Finalizamos la primera parte de esta tesis con el Capítulo 5, haciendo referencia al conjunto de políticas y referencias legislativas que regulan el periodo de transición entre la primaria y la ESO. De este modo mostramos las características y aspectos relevantes del marco normativo en que se produce el cambio entre etapas.

La segunda parte de la tesis se centra en los aspectos metodológicos que han fundamentado el desarrollo de la investigación. Hacemos referencia aquí a los objetivos definidos para la tesis, al planteamiento cualitativo que se ha seguido durante la misma, al diseño del estudio de casos, a los instrumentos y técnicas de investigación, así como al proceso de trabajo de campo y análisis de la información. El Capítulo 6 recoge todos aquellos contenidos relacionados con la metodología, siendo especialmente relevantes las categorías de análisis de la información que fueron diseñadas para complementar la labor investigadora propia de este estudio.

La tercera parte de esta tesis contiene el conjunto de hallazgos y evidencias que han ido surgiendo y registrándose a lo largo del periodo de trabajo de campo. En el Capítulo 7 se realiza

una descripción en profundidad de los contextos educativos donde se realiza el estudio de casos. Esto favorece la posterior comprensión e interpretación de las evidencias recogidas. Una vez descritos ambos contextos, en el Capítulo 8, se recogen específicamente las evidencias recogidas tras el trabajo de campo y la interpretación de las mismas en base al conjunto de contenidos expuestos previamente. En este capítulo, los hallazgos se organizan en función de las siete categorías de análisis que creamos para la recogida y procesamiento de la información relevante. En último lugar, en el Capítulo 9 presentamos el conjunto de conclusiones y reflexiones a las que llegamos tras el trabajo realizado, así como las posibles líneas de investigación que seguir a propósito del estudio realizado. Presentamos las conclusiones en función de los objetivos de investigación planteados con el fin de recoger en qué grado han sido alcanzados y conocer qué conocimiento ha podido suscitarse en cada caso. Concluimos esta primera aproximación y damos paso ahora a la primera parte de esta tesis.

Primera parte

Marco Teórico

Estructura de la primera parte

Capítulo 1. Transitar los cambios en un continuo de aprendizajes

Capítulo 2. Estado de la cuestión sobre la transición escolar

Capítulo 3. El panorama actual donde aprendemos

Capítulo 4. Formas y procesos de segregación y exclusión en relación con el fracaso escolar

Capítulo 5. Políticas y normativa alrededor de la transición educativa

Capítulo 1. Transitar los cambios en un continuo de aprendizajes

La educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera (Bruner, 1997, p. 38).

Introducción

Nos parece apropiado dedicar este primer capítulo a delimitar y definir el objeto de estudio, ya que el concepto de transición, entendido como parte del proceso de desarrollo humano, supone un conjunto amplio y diferenciado de aproximaciones condicionadas especialmente por el momento y los ámbitos entre los que se produce. Como consecuencia de la amplitud del concepto de transición nos vemos también en la necesidad de dedicar esta primera parte a hacer un recorrido por el término, para que progresivamente, se vaya centrando en el objeto de esta investigación.

Por todo ello, a continuación, mostramos en primer lugar una serie de contenidos planteados desde lo general a lo particular por los que se presenta un recorrido por la complejidad del término hasta centrarlo en relación a la investigación que nos ocupa. En segundo lugar, describimos lo que significan las transiciones desde una perspectiva psicopedagógica y en relación con el proceso de desarrollo del menor en el sistema educativo y a lo largo de su vida. Por último, presentamos cuáles son los cambios más relevantes que se producen alrededor del momento de transición entre la EP y la ESO, especialmente sobre el desarrollo del estudiante, el contexto educativo y a las alteraciones en relación con la continuidad.

1. Cambios y singularidades en el proceso de desarrollo humano

El proceso de desarrollo del sujeto viene condicionado por acontecimientos que orientan su progreso y articulan el proceso de construcción de la identidad. Existen circunstancias y momentos determinados que constituyen puntos clave dentro de la existencia del individuo, ya que influyen en su recorrido y suponen cambios relevantes en su trayectoria de vida. Algunos

son momentos en sí destacados por su relevancia cultural y trascendencia social, como puede ser un egreso o el acceso al primer trabajo, sin embargo, otras situaciones menos ensalzadas pueden constituir un momento de gran significatividad y relevancia para el individuo.

El grado en el que los cambios afectan al sujeto e influyen en su desarrollo es diferente para cada uno. Son las circunstancias que ha experimentado anteriormente y las que se producen en el proceso de cambio, las que contribuirán a otorgar mayor o menor significatividad al tránsito. En este sentido, resulta desatinado intentar determinar qué suceso o en qué momento se producirá una reacción en el individuo que le lleve a asimilarla y hacerla parte del mismo de manera significativa. Son tan variables y diversos los factores que influyen en la vida de una persona que únicamente sería posible trazar un renglón general de lo que un determinado momento significa para cada uno, siendo en este caso, la generalización y reproducción del significado algo inconcebible. No obstante, existen momentos y espacios relevantes, con una carga significativa elevada y definidos en base a acuerdos sociales, que les confiere un poder añadido, lo que empuja al sujeto a concederle una atención destacada y a estar abierto al cambio en relación con la experiencia a vivir. Estos momentos comparten un alto nivel de potencial transformador (Gimeno, 1996), lo que repercutirá en el individuo y su contexto, provocando la alteración de lo que para él resultaba común e impulsando al mismo para construir otro tipo de respuestas ante los estímulos que hasta el momento se le habían presentado.

Antes de continuar, consideramos que es importante concretar el significado de determinados términos que usamos en esta tesis. El objetivo es explicitar desde qué concepción nos acercamos a los conceptos que utilizamos para construir este estudio. En este sentido, aclarar el enfoque desde el que nos aproximamos al significado facilitará el diálogo con los referentes teóricos, así como la comprensión del contenido.

En primer lugar, hacemos referencia al concepto de significativo. Cuando nos referimos a la significatividad en relación con los momentos de tránsito nos apoyamos en el sentido propio del término y en el concepto de aprendizaje significativo. Por un lado, la definición del término que contiene el Diccionario del uso del español de María Moliner hace referencia a lo significativo en sus dos acepciones como aquello: “que da a entender con propiedad una cosa” y “que tiene importancia por representar o significar algún valor”. En sus dos sentidos el término hace referencia a su valor como adjetivo que expresa relevancia, que destaca, ya sea en definir algún aspecto o en revelar algo sobre algún valor. En este sentido, entendemos que lo significativo para una persona conlleva un valor añadido, que aclara o acerca al individuo a algo en parte

desconocido para el mismo, involucrando su interés y su capacidad de aprendizaje ante lo no conocido.

Por otro lado, hoy en día y generalmente, toda estrategia de enseñanza tiene como objetivo producir un aprendizaje significativo en el aprendiz. Este enfoque se basa en la Teoría de Aprendizaje Significativo de David Ausubel que originalmente surge en 1963 con “The psychology of meaningful verbal learning” y que se continúa actualizando hasta nuestros días. En el marco de su teoría, la definición de aprendizaje significativo que más se ajusta a nuestra concepción del mismo según lo expuesto, es la de Moreira (2012), quien lo define como:

(...) aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (p. 30).

El aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. En este sentido, entendemos los momentos de cambio, y específicamente el de transición entre etapas, como tiempos en los que el estudiante se ve alentado a recurrir al conjunto de conocimientos previos que aprendió a través de la experiencia para construir nuevos significados en relación a lo desconocido que se presenta ante él. Consideramos que el potencial de aprendizaje, de construcción de significados en base al aprendizaje significativo, en los momentos de tránsito es elevado y valioso, por lo que merece una atención destacada y que se trabaje desde un enfoque positivo. En este sentido, cabe aclarar que el aprendizaje significativo no ha de corresponderse con lo que contextualmente se crea como correcto, es decir, la construcción del nuevo significado puede ser no correcta, incluso moralmente rechazable, pero supone la modificación de un conocimiento previo sobre el que en adelante se continuarán construyendo significados. De aquí la importancia de prestar la atención necesaria al estudiante durante el proceso y servir de guía en la construcción positiva de nuevo conocimiento. Cabe señalar que, a pesar de que nos centremos en el texto sobre las consecuencias y procesos que se dan sobre el estudiante, los procesos de los que hablamos ejercen una influencia similar en cualquier otro individuo en un contexto educativo, ya sea profesional, estudiante u cumpla otra función.

Desde la sociología y en relación con estos eventos significativos que ocurren a lo largo de nuestras vidas, Giddens (1997) emplea el concepto de momentos decisivos, haciendo referencia a estos como “tiempos en que los acontecimientos se presentan juntos de tal manera que el individuo se encuentra, por así decirlo, en una encrucijada de su existencia, o en los que una persona recibe informaciones que tendrán consecuencias decisivas” (p. 146). En el momento de transición entre etapas educativas el individuo se ve rodeado de contingencias decisivas, las cuales ocurran o no, delimitarán el espacio de desarrollo del estudiante a corto y largo plazo.

El momento de la transición es un tiempo en el que interviene el azar en la toma de decisiones y suele hacerse necesaria la consulta de expertos, de personas que ya han transitado por ese cambio y que puedan aconsejar a la persona sobre el suyo propio. No obstante, la particularidad de los cambios nos lleva a concebirlos desde la singularidad de cada persona, ya que solo ella podrá dar certeza de lo que suponen o han supuesto en su realidad y en su desarrollo. Consideramos que, por esto, es necesario prestar atención destacada al individuo en relación con su desarrollo personal, además de social y académico, porque solo desde su propia experimentación se puede acercar a las consecuencias de sus actos y de los cambios.

La sucesión de acontecimientos que se producen alrededor de un cambio hace que el individuo tome decisiones ante las cuestiones y demandas que se le plantean. Su respuesta será el resultado de la combinación entre lo que ya ha vivido en otras ocasiones similares, la influencia de los factores contextuales que le rodean y la propia singularidad del sujeto, que caracterizará su respuesta haciéndola única e individual. Necesariamente, la decisión se elaborará a través de procesos más o menos reflexivos en los que influirán las expectativas de la persona y a través de las cuales construirá un variado rango de posibilidades de las que seleccionará las más afines a sí mismo.

Los momentos de transición comparten un carácter impreciso en relación con la capacidad para prever consecuencias a su paso, al igual que cierta ambigüedad en su terminología. La Real Academia Española, en su Diccionario de la lengua española, recoge tres acepciones para el término transición:

1. Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto.
2. Paso más o menos rápido de una prueba, idea o materia a otra, en discursos o escritos.
3. Cambio repentino de tono y expresión.

En su conjunto, las definiciones hacen referencia a un cambio que afecta al individuo personal y físicamente en relación a su presencia en el mundo y con el resto de personas que le rodean. En relación a la definición que recogimos anteriormente sobre el término significativo en el constructo momentos significativos que usábamos para remarcar la relevancia de los momentos de tránsito, se pone de manifiesto la presencia de un antes y un después al tránsito, ya que como indica la definición de transición, el cambio tiene efectos en la persona que lo experimenta. Por todo ello, en el contexto educativo será preciso estudiar los momentos previos y posteriores al momento crítico de transición entre las etapas para atender la complejidad del hecho e investigar que supone la transición.

Nos interesa en este momento recuperar una serie de características sobre los procesos de transición a las que hace referencia Gimeno (1996) y que nos acercan a lo que puede llegar a significar un proceso de transición en la vida de un estudiante. Estas son:

1. Representa un tramo temporal.
2. Denota un cambio de ambiente.
3. Alude a la ruptura en la experiencia personal.
4. Resalta momentos críticos caracterizados por sentimientos de perplejidad y zozobra.
5. Apela a acontecimientos que suelen dejar impronta.
6. Sugiere transformaciones y procesos de adaptación personal con consecuencias futuras.
7. Señala posibilidad de experimentar traumas.
8. Puede anunciar despegues liberadores.

También Gimeno (2007) define dos tipos de transiciones según sea su relevancia y posibilidad de repetición. Denomina transiciones sincrónicas a aquellas que se corresponden con cambios circunstanciales propios del contexto que se presentan en diferentes tiempos vitales. Denomina transiciones diacrónicas a aquellas de las que no se puede retroceder, que solo ocurren una vez en la vida y que condicionan nuestra trayectoria a corto y largo plazo. En relación con el sistema educativo, las transiciones diacrónicas, aquellas que resultan más significativas para el individuo, vienen marcadas por los cambios de nivel, etapas, especialidades y centros.

En base a estas particularidades, podemos afirmar que las transiciones no son experiencias neutras, sino que conllevan una variedad alta de posibilidades de cambio a nivel personal en el individuo, ya sea positivo o negativo en base al contexto y en mayor o menor grado de

afectación. Las transiciones siempre supondrán un cambio en los contextos en los que se desarrolla el individuo e influirán a las personas que le rodean.

En relación con el proceso de desarrollo del individuo, las transiciones, como hemos indicado, suponen momentos con un alto potencial de cambio, durante las que se producen interacciones con otros y diferentes alteraciones en los ambientes. Son numerosos los planos, niveles y contextos afectados a los que hacen referencia los autores en relación con el proceso de construcción de la identidad entendida individual y, especialmente, de forma colectiva (Berger y Luckmann, 1968; Erickson, 1977; Rivière, 1986; Tajfel, 1981; Zimmerman, 1993). Entendemos, que el proceso de construcción de la identidad no puede entenderse si no es desde la perspectiva donde lo social ocupe un lugar destacado en la influencia y construcción del Yo. En este sentido, Páramo (2008) afirma que tanto la identidad del individuo como el autoconcepto se construyen social y psicológicamente a partir de las relaciones con el resto y las transacciones que se producen entre los otros, el sujeto y el ambiente.

Haciendo referencia específica ahora a los contextos de desarrollo infantojuveniles, nos apoyamos en el trabajo de Alvarado y Suárez (2010) que desde un planteamiento social definen la transición para los jóvenes como “momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (p. 71).

Desde la corriente de pensamiento derivada de la teoría ecológica del desarrollo se destaca la influencia del entorno social y cultural como determinante en la construcción de la conducta del individuo. Esta teoría fue desarrollada por Bronfenbrenner (1979) y en ella enuncia un conjunto de teorías explicativas del desarrollo psicológico, de la adquisición de los aspectos motivacionales, estilos conductuales, actitudes y rasgos de personalidad que configuran la persona mediante la socialización (Pons, 2009).

En este sentido, Bronfenbrenner (1979) expone haciendo referencia al postulado básico de la teoría ecológica que:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (p. 21).

Se plantea así el desarrollo del individuo como un proceso que se ve influenciado por el ambiente en el que se desarrolla y como veremos a continuación, se le concede especial atención a los tránsitos que el sujeto experimenta en el entramado de sistemas que puebla y entre los que se desarrolla.

Por su lado, Benson (2007) secunda la idea del desarrollo socioecológico, la relevancia del ambiente, con un argumento sencillo en el que expone que las personas estamos tan habituadas al proceso de socialización que hemos experimentado, que se nos olvida lo diferentes que pudiéramos haber llegado a ser de haber nacido en otro contexto, incluso en la casa de al lado. Compartimos la idea expresada en el argumento y consideramos que al igual que en el hogar, los estudiantes crecen y se desarrollan en contextos de aula parecidos pero muy diferentes si atendemos a la construcción que se hace de los mismos desde la singularidad de cada uno y en relación con el resto.

Bronfenbrenner (1979) concreta un tipo de transición a la que denomina transición ecológica y que define como: “An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both” (p. 26). Entre las evidencias que recoge inmediatamente después de la definición incluye a modo de ejemplo cuando “Johnny or Mary goes to school, is promoted, graduates, or perhaps drops out” (p. 27). El autor pretende señalar así la importancia que conllevan los momentos de tránsito entre centros, etapas, así como las situaciones de promoción entre cursos.

Nos apoyamos en la definición de las características de las transiciones ecológicas que hacen Perinat y Lalueza (2007) y que complementa la idea que queremos transmitir sobre las transiciones escolares entre cursos y etapas:

(...) se caracterizan por un cambio en las actividades, relaciones y roles de las personas que lo pueblan (...) las transiciones son un suceso no sólo normal sino potencialmente positivo y deben conducirse de manera que impulsen el desarrollo psicológico del niño (...) es inherente a la ampliación del tejido de relaciones humanas, a la diversificación de actividades y roles (p. 55).

Las transiciones, planteadas aquí ya desde una perspectiva más pedagógica, adquieren especial relevancia en los contextos educativos, entendiendo el hogar, la escuela y todo aquel ambiente en que se desarrolle, como espacios potenciales donde pueden producirse situaciones de aprendizaje (Elder, 1994). Nos apoyamos una vez más en el trabajo de Bronfenbrenner (1979)

para remarcar el carácter singular de los momentos de tránsito en relación con las posibilidades de desarrollo y aprendizaje en el individuo:

I shall argue that every ecological transition is both a consequence and an instigator of developmental processes. As the examples indicate, the transitions are a joint function of biological changes and altered environmental circumstances; thus they represent examples par excellence of the process of mutual accommodation between the organism and its surroundings that is the primary focus of what I have called the ecology of human development (p. 27).

Existen diferentes perspectivas desde las que acercase al concepto de transición. Consideramos que es valioso hacer referencia a algunas de ellas desde las posiciones de varios autores que complementan los contenidos anteriores y pueden servir para precisar su sentido. Así, Van Genep (2013) entiende que las transiciones suponen ritos de paso en los que se diferencian tres etapas: separación, transición y reincorporación. Otros autores como Clark (2000) consideran las transiciones inmersas en marcos teóricos como el de la *Work-Family border theory*, donde se entiende como un *border crossing* en el que el sujeto negocia y gestiona los acontecimientos que se le presentan entre las esferas de la familia y el trabajo, y las fronteras entre ellas, con el fin de alcanzar el equilibrio. Existen también otros autores como Webb, Schirato y Danaher (2002) que conciben las transiciones como parte sustancial de ritos institucionales en los que se produce una transferencia cultural y social. Estas son algunas de las posiciones que, como se puede observar, comparten significado con la teoría de sistemas de Bronfenbrenner en la que fundamentamos nuestra concepción sobre el término de transición.

Resulta habitual asociar el momento de transición con consecuencias negativas para el individuo. Si bien es cierto que el tránsito supone momentos turbulentos y de incertidumbre, supone también posibilidades de aprendizaje e impulsadoras del desarrollo positivo para la persona. Compartimos la concepción de autores como Bennet (2006), Page (2000) así como Perinat y Lalueza (2007) que remarcan el potencial de cambio favorecido por los momentos de tránsito en relación con los beneficios que esto puede conllevar para el desarrollo del sujeto. En concreto, Page (2000) defiende que las discontinuidades con las que se encuentra el individuo son un continuo a lo largo de la vida y del proceso de aprendizaje. Se ha de permitir su experiencia, ya que suponen el trabajo de habilidades y destrezas además de la formación de resiliencia. En este sentido, el apoyo externo, si es preciso, y la negociación con los factores intervinientes en el momento de cambio, son dos puntos clave para el buen tránsito.

En relación con el potencial de aprendizaje que hemos señalado como propio de los momentos de transición, nos basamos en la teoría de Vygotsky y más concretamente con el concepto de zona de desarrollo próximo, para relacionar los procesos que se llevan a cabo alrededor y en el individuo cuando este se encuentra en una situación de transición y en proceso de aprendizaje. En este momento de cambio la ayuda y el apoyo de otra persona contribuirá a que se promueva el aprendizaje y a que el tránsito sea menos turbulento y más positivo para el sujeto. Vygotsky (1978) define la zona de desarrollo próximo como:

(...) la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces (p. 86).

En su obra, Vygotsky (1978) destaca la relevancia del momento de aprendizaje cuando este se produce en relación con otros individuos. Su razonamiento se basa en que “lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independientemente y competentemente mañana” (Moll, 1990, p. 247). En este sentido, nosotros concedemos un valor destacado también a las relaciones con otros que se producen en el momento de tránsito, ya que consideramos que los procesos de ayuda al alumnado son el mecanismo que facilita en un alto grado el desarrollo de su potencial cognitivo y competencial.

No podemos tampoco ignorar los fundamentos de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1982), en la que se desarrollan los principios del aprendizaje por observación. Será necesario entablar una relación cercana y didáctica entre adulto y alumno, que se fundamente en el diálogo y en los intereses y conocimientos previos de los alumnos y con la finalidad de impulsarlos a un nivel de desarrollo mayor (Padilla, 2006). En definitiva, las relaciones, el contacto entre personas, es decisivo y necesario en el proceso de socialización del individuo. Se entiende este como el “proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción” (Alvarado, 2009, p. 17). Serán dichas interacciones las que contribuyan a la formación de su identidad y subjetividad, haciéndoles tomar conciencia de ellos mismos y de las reglas que regulan el contexto en el que se desarrollan, el cual, reclama cada vez más, respuestas innovadoras del sujeto ante sus estímulos.

Una vez introducido el término de transición de forma general, como cambio y alteración en el desarrollo, y orientado a los procesos educativos, pasamos a profundizar sobre el concepto de transición desde un enfoque específicamente educativo, situando el trabajo en el marco de las

instituciones educativas formales como espacios culturales, de socialización y construcción de significado por definición propia.

2. Perspectiva psicopedagógica de la transición

El sistema educativo español, en base a lo que se dispone en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 3.3, considera que la EP y la ESO constituyen la educación básica. En el artículo 4.2 se hace referencia a que la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. Esta estructuración del sistema educativo conlleva sucesivos cambios entre cursos y etapas. Entre ellos son relevantes aquellos que se producen como resultado de la promoción a un curso o etapa superior, así como aquellos que son el resultado de contingencias personales y de la no promoción. Cabe volver a señalar que, en el conjunto de transiciones a lo largo de la vida de un sujeto, existen cambios inherentes a la institución escolar, sin embargo, también se producen otros no gobernables desde la política educativa (Gimeno, 1996).

En este momento, consideramos que es importante hacer una aclaración respecto al sentido de las transiciones atendiendo a su componente psicopedagógico y estructural, es decir, atendiendo tanto a los cambios a nivel comportamental en el sujeto en relación con el aprendizaje, así como aquellos que se producen en el contexto organizativo del centro o a nivel personal en el individuo.

Consideramos que las transiciones han de ser entendidas como un constructo donde cabe diferenciar dos tipos estrechamente interrelacionados atendiendo a su carácter psicopedagógico o estructural: las transiciones escolares y las transiciones educativas.

Por un lado, definimos las transiciones escolares como aquellas que hacen referencia a todos los cambios entre cursos y etapas que vienen definidos como parte del sistema educativo institucional. En este caso se encuentran todos los cambios de aula y curso, que por lo general se suceden a lo largo de, al menos, diez años de escolarización durante el periodo de educación básica. También se entiende por transiciones escolares los cambios de etapa que dentro del periodo de educación obligatoria suponen un cambio de la escuela al instituto. Estas transiciones vienen recogidas como parte del proceso educativo formal, por lo que resultan pronosticables y han sido planificadas con anterioridad.

Por otro lado, consideramos que las transiciones educativas describen de un modo más conciso aquellos cambios que se producen en el estudiante y tienen que ver con su propia concepción en relación con la institución y su propio desarrollo educativo. Hacen referencia a sus expectativas de futuro, a la apropiación de la normativa del centro, a su posicionamiento respecto al contexto en el que se desarrolla y al significado de su labor como estudiante, entre otros. En este caso, el cambio de estado y actitud no se corresponde con una temporalización fija, sino que responde a otros factores directamente relacionados con su nivel de desarrollo personal.

Desde el contexto educativo y de forma habitual, se presupone que ambos tipos de transición se realiza de forma progresiva y en el momento temporal adecuado al que hace referencia la normativa sobre desarrollo del sujeto y que habría de quedar reflejada en el currículum escolar. Sin embargo, en gran parte de las ocasiones, los estudiantes se enfrentan a cambios de nivel que no se corresponden con su etapa madurativa ni de desarrollo personal y cognitivo. En este sentido, ponemos en relevancia lo importante que es una intervención pedagógica centrada en el individuo y la asunción y aceptación de la existencia de diferentes niveles, grados de desarrollo y ritmos en las aulas. La transición educativa no puede provocarse, sino potenciarse cuando desde el contexto educativo se valora el momento y las circunstancias contextuales que rodean al sujeto. Este será, como desarrollamos en otros puntos, un factor relevante a tener en cuenta durante el tránsito entre EP y la ESO.

En adelante, emplearemos de forma unánime el término transición educativa para referirnos al proceso que conlleva cambios tanto a nivel formal, en relación con la institución educativa y la estructuración del sistema educativo, como a nivel personal, en relación con los cambios madurativos del estudiante y su desarrollo personal, social y académico. La razón de aunar ambos significados responde a razones de estilo y organización del texto, consideramos que no influye en el significado del concepto, sino que lo enriquece, y que un único término facilita la lectura y comprensión del trabajo expuesto. La aclaración anterior supone un modo de complementar el significado asociado al término, nos desviamos para profundizar en su sentido, para volver después a su uso conjunto.

Anteriormente hemos recogido definiciones sobre las transiciones que se correspondían de un modo más general con los cambios que experimenta un individuo a lo largo de su desarrollo. En este momento, y con el fin de avanzar en la concreción del estudio, presentamos la siguiente definición que recoge específicamente el significado de la transición entre cursos y etapas dentro del sistema educativo.

(...) el proceso de cambio que los niños y niñas hacen desde un lugar o fase educativa a otro, caracterizado por cambios en las relaciones sociales, estilo de enseñanza, ambiente, espacio, tiempo, contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, los cuales combinados en el proceso de transición aumentan la intensidad y la velocidad de las demandas (Dunlop y Fabian, 2006, p. 13).

Compartimos con los autores anteriores el significado de transición educativa como ese compendio de cambios a diferentes niveles que influyen particularmente en la actitud y participación del estudiante en el propio proceso de aprendizaje.

Una vez aquí, consideramos relevante hacer referencia a la diferenciación que García (2013) hace entre transiciones internas y externas. Define las transiciones externas como aquellas que se producen entre instituciones sociales destacando tres: la transición de la familia a la escuela, la de la escuela obligatoria a la postobligatoria o la transición de la escuela al trabajo. Denomina transiciones internas a aquellas que se producen dentro de los niveles de la educación básica: dos principalmente, el paso de infantil a primaria y de primaria a secundaria. Apoyándonos en la clasificación de García (2013, p. 134) nos referimos brevemente a cada una de ellas:

Transiciones externas

Transición de la familia a la escuela:

Respecto a las transiciones en el periodo de inicio de la escolarización, éstas constituyen el paso del estudiante del contexto familiar al escolar. La institución educativa es, por tanto, el primer ambiente social, externo al familiar, en el que se encuentra el individuo en sus primeros años. Constituye un cambio significativo que, aunque predecible, conlleva el cambio del espacio de seguridad que aporta el hogar al contexto escolar, ambiente de incertidumbre, social y extraño al niño.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) organiza la Educación Infantil en dos ciclos, de 0 a 3 y de 3 a 6 años, cada uno de ellos con unos objetivos pedagógicos diferentes, lo que hace necesaria la colaboración entre cursos para una correcta coordinación y continuidad entre ellos. Además, entre las finalidades de la orientación y la acción tutorial que recoge la legislación¹, se encuentra la de comunicarse con familiares y profesionales de la educación en relación al progreso del alumno y sus necesidades. Las medidas que atienden las demandas surgidas de la transición del hogar al centro escolar, suelen recogerse en documentos oficiales de centro como

¹ Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

los planes de acogida, planes de acción tutorial y planes de atención a la diversidad. Su finalidad es la de facilitar la incorporación y adaptación del nuevo alumno al centro.

Entre las medidas más comunes, el periodo de adaptación es algo generalizado en las escuelas infantiles y se corresponde con el “proceso durante el cual el niño se integra en la vida escolar. Termina cuando el niño asiste con normalidad al centro, considera la vida escolar como una situación cotidiana y regula su actuación mediante unas referencias espaciales y temporales” (Bustos, 2009, p. 2).

Los estudios sobre la transición educativa de las etapas de infantil a EP son variados (Argos y Ezquerro, 2011; Bulkeley y Fabian, 2006; Griebel y Niesel, 2002; Margetts, 2000) y entre sus resultados señalan que existe la necesidad de potenciar el sentimiento de pertenencia del estudiante en relación con el grupo y el espacio en el que se desenvuelve. Resulta importante también la dimensión emocional del niño durante la transición e intervenir previamente a su incorporación mediante práctica que acerquen al estudiante a los espacios escolares y a las rutinas que allí se desarrollan. Tamayo (2014) describe con precisión los cambios que caracterizan el tránsito entre la etapa de infantil y la de primaria (Tabla 1):

Tabla 1.
Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1º de Educación Primaria.

Educación Infantil 5 años	Educación Primaria
- Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación más global y constructiva. • Menor exigencia académica. • Situaciones de aprendizaje muy dinámicas. • Aprendizaje en grupo. 	- Orientación Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación más diferenciada. • Mayor exigencia académica. • Situaciones de aprendizaje con mayor exigencia de atención, observación y escucha. • Aprendizaje individual.
- Áreas de experiencias partiendo de su vida cotidiana: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación.	- Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinarios: Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, con LOMCE más disciplinariedad: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera.
- Espacios: <ul style="list-style-type: none"> • Más flexibles, mayor libertad de movimiento. Mayor contacto corporal. • Aula con espacios de juego libre y guiado. Patio con juegos. 	- Espacios: <ul style="list-style-type: none"> • Menos flexibles, movimientos más pautados. Menos contacto corporal. • Aula con menos espacios de juego. Patio sin juegos. Pistas deportivas.
- Agrupamientos más ricos y variados.	- Agrupamientos menos variados.
- Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> • Más flexibles. • Menor tiempo sentados. 	- Tiempos: <ul style="list-style-type: none"> • Más rígidos. • Mayor tiempo sentados.

- Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Mesas y sillas bajas. Mesas por grupos.• Mochila pequeña con objetos personales.	- Materiales: <ul style="list-style-type: none">• Mesas y sillas más altas. Mesas individuales.• Mochila grande con libros y cuadernos.
- Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Más variados en cuanto a procedencia: editoriales, elaboración propia, y tipo: impreso y manipulativo.• Fichas y material muy visual.	- Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Menos variados.• Libros y material más monótono.
- Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Actividades con enfoque más lúdico y flexible.	- Actividades: <ul style="list-style-type: none">• Actividades más formales y rígidas.• El juego deja de ser tan relevante.
- Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none">• Tiempo libre después del colegio.	- Nivel de exigencia/responsabilidad: <ul style="list-style-type: none">• Tareas para casa.

Nota: Recuperado de Tamayo (2014, p. 134).

Transiciones de la escuela obligatoria a la postobligatoria o al trabajo:

En relación con este grupo de transiciones, cabe señalar que, el componente vocacional de los individuos adquiere un valor destacado y son decisivas en tanto a las opciones laborales y educativas a las que podrá acceder el sujeto en el futuro. Es un tránsito decisivo ya que “determina en gran medida el desarrollo de la carrera profesional y, en consecuencia, de la inserción sociolaboral” (Abiétar, 2016, p. 84). Además, destaca la importancia del contexto social, político y económico y su influencia sobre el tránsito, ya que el individuo se ve condicionado por la situación en la que le recibe el mercado laboral o el sistema de educación superior.

En este sentido, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato recoge entre las finalidades de la ESO en relación a los estudiantes, la de “prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (p. 11). En este marco, la orientación laboral y hacia estudios superiores supondrá una planificación previa y trabajo sobre el momento de tránsito que se producirá al concluir los estudios obligatorios.

En el contexto actual, se puede observar que el cambio de la ESO al mercado laboral o estudios superiores, supone un momento crítico y decisivo en relación a la situación educativa y laboral de los estudiantes. Los datos del informe Datos y cifras elaborado por el MEFP (2018) muestran que en nuestro país existe un 18,3% de AET entre jóvenes de 18 a 24 años, dato relevante en comparación con la media europea que se sitúa en el 10,6%. Además, en relación con la Comunidad Valenciana, el abandono se sitúa en el 20,3%, por encima de la media y sin grandes

diferencias en el tiempo en comparación con los años anteriores. En este punto, no profundizaremos sobre el sentido y significado de dichas cifras, ya que es un contenido que desarrollaremos más adelante en relación con procesos de segregación escolar durante el tránsito de EP a la ESO.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre este periodo, el tránsito entre la escuela y el mundo laboral o a la educación postobligatoria (Azevedo, 2003; Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Longás y Riera, 2011; Serra y Palaudàries, 2010) coinciden en su carácter crítico, especialmente en relación a los estudiantes que no promocionan o abandonan tempranamente el sistema educativo.

Transiciones internas

Transiciones en el periodo de educación básica, de infantil a primaria y de primaria a secundaria:

Al ser la transición objeto de este estudio, la de EP a la ESO, parte de esta categoría, pasamos a hacer una breve referencia al contexto en el que se producen, ya que esta información será trabajada ampliamente en los siguientes puntos de este trabajo.

En relación con las transiciones que se producen durante la educación básica, la legislación recoge variadas referencias en cuanto a su relevancia, organización y desarrollo. La LOE (2006) recoge entre sus contenidos y en referencia al principio de continuidad entre etapas, diferentes mecanismos que aseguren el trasvase de información entre etapas y mecanismos de coordinación entre los centros de primaria y secundaria, todo ello con la finalidad de que la incorporación de los estudiantes a la educación secundaria sea gradual y positiva.

Como hemos ido señalando en el punto anterior, los procesos de transición constituyen momentos de especial interés en cuanto a las posibilidades que ofrecen al individuo para su desarrollo integral. A partir de ahora, pasaremos a concebir los procesos de transición que se producen en las instituciones educativas de educación básica como los que ocupan a esta investigación, dejando a un margen otros procesos de transición de carácter educativo pero que se producen fuera de este contexto. Hasta el momento, hemos venido haciendo referencia de forma indistinta a las transiciones como cambios generales en principio, y centradas en contextos educativos después. Para centrarnos en nuestro objeto de investigación, es preciso situarnos en el marco de actuación en el que trabajamos que es la transición de la EP a la ESO.

3. Los cambios que conlleva la transición

El cambio de la EP a la ESO conlleva alteraciones relevantes en la vida del individuo que representan intensas discontinuidades que se manifiestan en su desarrollo personal y trayectoria académica. El estudiante, que desde su escolarización y por lo general, ha vivido inmerso en la institución educativa unos nueve años, ha elaborado un conjunto de significados que constituyen la representación que para él tiene la escuela. Imagen e ideario que se ve alterado y amenazado en la etapa de tránsito hacia la ESO.

Cabe destacar que el momento de cambio a la secundaria coincide con el periodo en el que en los estudiantes se están produciendo cambios a nivel físico y biológico, lo que hace aún más turbulento este proceso de tránsito. Sin profundizar en las corrientes psicológicas y en el debate sobre lo biológico o ambiental como precursor del desarrollo adolescente, consideramos que es relevante acercarnos brevemente al conjunto de cambios desde una perspectiva psicológica para complementar lo que hasta el momento hemos expuesto.

3.1. Desarrollo del estudiante adolescente y preadolescente

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019, parr. 1) la adolescencia se define como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”. Se corresponde, junto con el periodo lactante, con el momento de desarrollo más acelerado y que supone el paso de la niñez a la adolescencia. Los cambios biológicos resultan comunes a todos los seres humanos, sin embargo, las circunstancias y características específicas del periodo son variables en el tiempo, entre culturas y condicionadas por los factores socioeconómicos propios del contexto.

Algunos autores estiman que los procesos biológicos que experimenta el adolescente son los responsables de aquellos con carácter psicológico. Sin embargo, otros consideran que son los factores ambientales y sociales los que influyen en el proceso de adolescencia, sobre todo los nuevos roles y responsabilidades que los demás demandan de ellos (Palacios y Oliva, 2002). En lo que las investigaciones coinciden es que por primera vez se produce un desarrollo psicológico que otorga a los jóvenes la capacidad de superar sus identificaciones de la etapa infantil, con la finalidad de erigir un camino viable hacia la edad adulta (Marcia, 1980). Se reduce cada vez más el grado de dependencia infantil con sus progenitores y en relación a la sociedad, para pasar a constituirse como una persona autónoma en su camino hacia la adultez y en su desarrollo social más allá del núcleo familiar.

La adolescencia se entiende como una etapa de desarrollo de gran complejidad, ya que además de los cambios físicos y biológicos parte de la pubertad, se producen otros a nivel psicológico que conlleva un proceso madurativo en el adolescente. Además, el componente social es también un factor a tener en cuenta entre los que influyen en el momento de desarrollo de la adolescencia; la transición enfocada a la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la asunción de nuevos roles y la capacidad de razonamiento abstracto son cambios estrechamente relacionados con las experiencias vitales que vive en sociedad. Por lo que esta no es una etapa puramente fisiológica o psicológica. Es necesario considerarlo desde una posición inclusiva, donde se consideren todos los factores asociados desde una perspectiva psicosocial (Pascual, 2006).

3.1.1. Contexto personal

En relación a la dimensión personal del individuo en el periodo adolescente, por lo general, surge la tendencia a posicionarse contrario al sistema de normas y control que ha venido caracterizando sus etapas previas, especialmente aquellas que tengan que ver con adultos. En este sentido, los familiares del joven dejan de ser, según los jóvenes, sus referentes principales (Correa, 2012). Los adolescentes experimentan los cambios invadidos por un sentimiento de alta vulnerabilidad, por lo que ha de prestarse más atención a la forma en la que nos dirigimos a ellos y sobre el significado que atribuyen a lo que se les pretende transmitir.

Haciendo ahora referencia al periodo que nos ocupa en este trabajo, nos apoyamos en la teoría de desarrollo de Kohlberg (1976) que, enfatizando en el proceso de desarrollo moral del sujeto, desarrolla cómo el estudiante experimenta de forma progresiva una adopción de perspectivas en relación al contexto que le rodea. Nos apoyamos en la clasificación de Carranza (2002) para establecer algunas de las necesidades que muestran los jóvenes en el periodo de transición entre la EP y la ESO:

- En la dimensión personal: reconsideración de la imagen corporal, afirmación de la identidad, carencia de comprensión, posicionamiento crítico, aumento de la autonomía, desniveles de autoestima, iniciativa en ideas y posicionamiento en el mundo como persona en desarrollo.
- En la dimensión social: afirmación de la identidad, aumento de la actividad con otros, desarrollo pensamiento institucional y ciudadano, interés por lo tecnológico, exposición pública de logros e intereses.

En este marco, algunas investigaciones (Arenas, Hidalgo y Menendez, 2009; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008) relacionan el periodo de la adolescencia con un periodo de desarrollo donde los cambios son rápidos y donde los jóvenes se exponen a ellos desde una posición muy vulnerable ante riesgos como la conducta antisocial, el crimen juvenil, el consumo de drogas, el abandono escolar, entre otros. Estas circunstancias se producen especialmente cuando los jóvenes provienen de familias en contextos de riesgo.

3.1.2. Contexto familiar

Durante la adolescencia, el contexto familiar juega un papel destacado en relación al desarrollo del joven. Según expone Oliva (2006) la familia ha de proveer al joven amor, modelos de socialización positivos, estímulos y apoyo, controlando el comportamiento de los adolescentes para potenciar su autonomía y sentido de la responsabilidad. En este sentido, la familia tendrá que tener en cuenta las circunstancias de los contextos ajenos al suyo donde los jóvenes se desenvuelven, como son los amigos y las relaciones de pareja. Será así como, a pesar de que los jóvenes se enfrenten a situaciones de riesgo, se evitan aquellas de excesivo riesgo (Barber, Stoltz y Olsen, 2005; Parra y Oliva, 2006). El control por parte del contexto familiar es un factor destacado en relación al desarrollo del adolescente. Cabe destacar al hilo de estas investigaciones que existen diferentes y diversos grados de control, siendo preciso que la familia respete el ambiente de desarrollo del joven. Resulta contraproducente ejercer un control extremo sobre los jóvenes, hecho que los distanciaría del contexto familiar. En las investigaciones expuestas se entiende el control como una supervisión externa al sujeto.

Las diferentes investigaciones que hacen referencia al control parental (Collins y Steinberg, 2006; Fletcher, Darling y Steinberg, 1995; Parra y Oliva, 2006) expresan que este puede darse en tres dimensiones principales: el control del comportamiento, el control del trabajo académico y el control del tiempo libre. Por último, Kerr y Stattin (2000) destacan lo crucial que resulta mantener los canales de comunicación abiertos entre padres e hijos, fomentando las relaciones de confianza entre ellos, para que los adolescentes puedan contar con su apoyo y comuniquen sus preocupaciones.

3.2. Cambios en el contexto educativo

Como hemos venido exponiendo, los cambios con mayor potencial decisivo en el contexto educativo giran alrededor de la promoción entre cursos y etapas educativas. La orientación y el acompañamiento son dos puntos destacados recogidos en la legislación que facilitan el progreso de los jóvenes en el sistema educativo. A continuación, hacemos referencia a cómo se estructura el sistema educativo en España y a cómo los cambios entre etapas se plasman en los documentos oficiales y las características que hace que cada etapa sea singular. Siempre enfocándolos hacia su relación con el tránsito entre EP y la ESO.

En primer lugar, hacemos referencia a la estructura formal del sistema educativo y a los cambios que se recogen en la legislación y que determinarán lo que consideramos como discontinuidades en el desarrollo de los jóvenes. En segundo lugar, nos referimos a las alteraciones que producen dichos cambios en el ambiente educativo y que se verán reflejados a nivel personal, social y pedagógico en la realidad del estudiante.

3.2.1. Estructuración del sistema educativo

La distribución por etapas del actual sistema educativo español se origina a través de la regulación educativa de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE (1990), por la que se alarga el periodo de educación básica obligatoria de los estudiantes desde los 14 hasta los 16 años. Esta estructura hace que el estudiante transite de forma necesaria por dos etapas como mínimo: la etapa de EP y la etapa de ESO. Siendo las etapas de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional no obligatorias. A modo resumido, el conjunto de enseñanzas que comprende la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), siendo esta la legislación educativa actual, son:

- La enseñanza básica que comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La escolarización es obligatoria y gratuita, comprende desde los 6 hasta los 16 años de edad (con derecho de permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años).
- La enseñanza secundaria postobligatoria, la cual comprende el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.
- La enseñanza superior que comprende la Enseñanza Universitaria, las Enseñanzas Artísticas Superiores, la Formación Profesional de Grado Superior, las Enseñanzas

Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

- Las enseñanzas de régimen especial, las cuales comprenden las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las deportivas.

Haciendo referencia a nuestro objeto de estudio, la transición que se produce entre el centro educativo escolar y el instituto, Isorna, Navia y Felpeño (2013) establecen una serie de cambios comunes respecto a esta transición. Nos apoyamos en su clasificación para exponer los siguientes puntos comunes a las transiciones a secundaria:

- Conlleva una mayor distancia del contexto familiar al centro educativo.
- La posición jerárquica en relación a los compañeros se invierte, se pasa de ser el curso superior en sexto al inferior en primero de la ESO.
- Los resultados académicos se ven alterados y pierden cierta continuidad respecto a la etapa anterior.
- Los cambios a nivel relacional son muy diversos y pasan a constituirse como un tema prioritario para el estudiante.
- El clima institucional cambia física y organizativamente, existe mayor compromiso académico y formalidad con la institución.
- Las estrategias pedagógicas de los profesionales no responden de forma precisa a las demandas y posibilidades cognitivas de los adolescentes.
- Aumenta la distancia entre docente y discente y las relaciones no tienen el carácter afectivo que tenían en la etapa anterior.
- Los contenidos, responsabilidades y la demanda de trabajo aumentan.
- Aumenta el interés por actividades que confieran autonomía al estudiante, donde no exista control adulto.

Como se muestra, los cambios y factores asociados que se dan en la transición de EP a la ESO, son variados y numerosos. Estos últimos están estrechamente relacionados, ya que las circunstancias y factores conllevan alteraciones que afectan a más de una dimensión respecto al sujeto. Por ejemplo, la posición geográfica del estudiante respecto del centro correspondiente suele variar en el paso de EP a la ESO. Este hecho está asociado no solamente a una distancia mayor o menor, sino que probablemente conlleve alteraciones en las relaciones sociales ya que el camino ahora es compartido con otras personas y la familia comienza a no acompañar a los estudiantes.

Cabe señalar que existen casos en los que estas diferencias no resultan tan significativas, ya que cabe la posibilidad de que no se produzca un cambio de centro. Nos referimos a los centros educativos integrados en los que se ofrecen las etapas de infantil, primaria y secundaria en el mismo centro educativo.

Por su parte, Gimeno (1996) realiza una clasificación de las diferencias a destacar entre los climas y estilos pedagógicos de la etapa de EP y la ESO. A continuación, exponemos dicha clasificación recogida en la Tabla 2:

Tabla 2.

Diferencias entre el Clima de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Clima en EP	Clima en ESO
Currículum más integrado, conectado a la vida y los intereses del estudiante.	Currículum más especializado, orientado a la decisión de itinerarios y dimensión laboral.
Modelo de organización comunitario y colaborativo.	Modelo de organización burocrático e independiente.
El trabajo se realiza por lo general en el centro con supervisión del docente.	El trabajo se realiza en el centro de forma más independiente y se desplaza gran parte al hogar.
El clima es más inclusivo, participante y conectado con la comunidad.	Clima centrado en lo académico, fomento de actitudes competitivas y de sentimiento de culpa.
Un solo docente cercano al estudiante. Mayor seguimiento en todas las dimensiones de su vida.	Diversidad de docentes alejados del estudiante. Dimensión académica separada de la personal.
Trato más personalizado, cercano entre alumno y profesional.	El trato es más generalizado. El docente mantiene cierta distancia.
Mayor participación personal en la enseñanza. Conexión con el contexto cercano.	Mayor orientación del profesor. El sujeto estudia pero no toma parte en la planificación.
Evaluación centrada en los procesos y desarrollo del sujeto.	La evaluación se centra en resultados comparables y con carácter cada vez más decisivos.
Periodo que todo estudiante concluye.	Puede abandonarse y de hecho, se abandona.
Mayor conexión familia-centro-contexto.	Conexión familia-centro formal, sin apenas conexión con el contexto.
Organización de espacios y tiempos más flexible, con mayor capacidad de cooperación entre profesionales y estudiantes.	Organización de espacios y tiempos muy rígidas, dificultad para la colaboración.
Relaciones de amistad ligadas al grupo de aula.	Amistades diferenciadas fuera y dentro del grupo de aula.

Nota: Adaptado de Gimeno (1996).

La lectura de la Tabla 2 hace evidente que el grado de autonomía que se exige al estudiante aumenta considerablemente. Se comienza a delegar en el joven un conjunto de responsabilidades que el mismo ha de aceptar como parte del cambio, sin en muchos casos,

estar preparado para ello. La protección y el acompañamiento que brindaba la EP pasa a ser sustituida por un clima donde la implicación personal con el estudiante es mucho menor, donde se presupone una actitud ante el estudio y el trabajo que dista a menudo de la realidad.

Lo expuesto en este punto nos aporta una base sobre la que, a continuación, pasamos a analizar cómo estos cambios quedan reflejados en la legislación educativa de nuestro país y en modo sintetizado hacemos referencia a las similitudes y diferencias relevantes entre las diferentes categorías elegidas y las etapas de EP y ESO.

3.2.2. La organización del sistema educativo según la normativa

El contexto educativo español se regula en la actualidad por dos leyes: la LOMCE (2013) y la LOE (2006), ya que la primera modificó los contenidos de la segunda sin derogarla. Por ello, en algunos casos hacemos referencia a una u otra según se hayan modificado o no los contenidos a los que nos referimos.

A continuación, exponemos los contenidos que hacen referencia a las etapas de EP y la ESO en una serie de tablas o listas que sintetizan el contenido de la ley y aportan una imagen global de lo que el cambio supone. Cada punto tratado va acompañado de una breve reflexión sobre los contenidos expuestos que pretenden facilitar la interpretación del mismo. Hacemos esto en relación a seis de las categorías de la legislación que hemos seleccionado por su conexión e implicación con el momento de transición de la EP a la ESO. En este sentido, cabe señalar que, por respetar una extensión del texto adecuada, no desarrollamos aspectos relativos al tercer y cuarto curso de la ESO cuando no son relevantes en el marco de esta investigación. Además, nos centramos en aquella información que se relaciona estrechamente con la transición de la EP a la ESO.

En primer lugar, nos referimos al enfoque por competencias que caracteriza la orientación curricular y que comparten ambas etapas educativas. En segundo lugar, describimos los principios generales relativos a cada etapa educativa sobre la estructuración temporal, finalidades de cada etapa y orientación de la acción educativa. En tercer lugar, hacemos referencia a los objetivos de ambas etapas, tratando de establecer relaciones entre ellos que supongan una necesaria continuidad y coordinación. En cuarto lugar, tratamos de describir brevemente la organización general de los cursos y sus contenidos. En quinto lugar, recogemos los principios pedagógicos que tienen relación directa con el cambio a la ESO. Por último, destacamos los aspectos más relevantes sobre los procesos de evaluación que se hacen en los últimos cursos de la EP y primeros cursos de la ESO.

4.2.2.1 Competencias

En primer lugar, es importante señalar que en base a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, tanto la etapa de EP como la ESO comparten un conjunto de competencias clave en su currículum, estas son:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

El desarrollo del currículum estará enfocado así hacia la adquisición de estas competencias, por lo que, respecto a ellas, es importante analizar qué mecanismos de la institución trabajan por su continuidad y coordinación entre etapas. Este tema será desarrollado en puntos posteriores cuando se analizan de forma específica los mecanismos que se emplean en los centros y que hacen referencia expresa a las competencias.

4.2.2.2 Principios generales

En relación con los principios generales, la legislación establece en primer lugar, la estructuración temporal que implican las etapas de EP y la ESO. Ambas suponen el periodo de educación básica, que como hemos indicado se extiende de los 6 a los 16 años. La EP se divide en 6 cursos y termina generalmente a los 12 años, mientras que la ESO se distribuye en 4 cursos y termina de forma corriente a los 16 años.

Respecto a su finalidad, la EP se enfoca hacia el desarrollo de una serie de capacidades y habilidades básicas para el desarrollo académico y personal del estudiante. Así, se concede especial importancia a las competencias de producción y comprensión lingüística, ya que constituyen un aprendizaje clave para el desarrollo integral y académico futuro del estudiante. Se hace referencia también a la adquisición de aspectos básicos sobre la cultura, convivencia, trabajo y estudio, apuntando así el sentido de un aprendizaje que tiende hacia el desarrollo global del sujeto en relación con su contexto y posición como persona en sociedad.

Respecto a la ESO, se hace referencia a la cultura como el medio para acercarse a los componentes humanos, artísticos, científicos y tecnológicos, lo que desde nuestro punto de vista supone una concepción del aprendizaje que se fundamente en el contexto sociocultural como base para el desarrollo del aprendiz, estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo sobre el que ya hemos hecho referencia. En ambas etapas, entre las finalidades está la de orientar al estudiante para que curse los estudios posteriores correspondientes, punto destacado en relación con el tránsito de EP a la ESO, ya que, entre una de las finalidades específica de la EP está la de favorecer el paso a la ESO.

Respecto a la acción educativa, como se puede observar en las Leyes, en el caso de EP se hace referencia a la atención a la diversidad de ritmos y realidades, así como a la intención de integrar el conjunto de experiencias que rodean al estudiante en el contexto de aprendizaje, factor que de nuevo nos lleva a pensar en un aprendizaje contextualizado y para la vida. En relación a la ESO, también la atención a la diversidad es tenida en cuenta a la hora de establecer mecanismos alternativos de organización para responder ante las necesidades del estudiante. Además, se centran específicamente en la orientación educativa y profesional del estudiante, siendo coherentes con el momento vital del sujeto y el carácter selectivo de la trayectoria del mismo que caracteriza esta etapa (Tabla 3).

Tabla 3.
Principios generales de EP y ESO según la LOE (artículos 16 y 22).

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Seis cursos (a cursar entre los 6 y 12 años).	Cuatro cursos (a cursar entre los 12 y 16 años).
Finalidad: “facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (p. 23).	Finalidad: “lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (p. 26).
Acción educativa: “procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo” (p. 23).	Acción educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Especial atención en la orientación educativa y profesional del estudiante. • Con base en los principios de educación común y atención a la diversidad. • Flexibilidad para organizar grupos y materias

Nota: elaboración propia.

4.2.2.3 Objetivos de la EP y la ESO

Entre los objetivos de la EP, no existe ninguno que haga referencia expresa a la transición entre EP y la ESO. Son varios los que hacen referencia a la intención de trabajar habilidades y competencias entre los alumnos que les permita desarrollarse como individuos plenos para el desarrollo de sus derechos y la convivencia cívica. En relación con el tránsito entre las etapas, aunque no de forma directa, estos son factores que facilitarán el tránsito de los estudiantes, ya que conllevan un desarrollo de habilidades que le ayudarán a participar y gestionar los reajustes de forma más fundamentada. Respecto a la ESO, tampoco existen objetivos específicos relacionados con la transición, sin embargo, en conjunto, se presta una atención relevante al desarrollo del estudiante y a su seguimiento personal y académico, puntos clave en la función de orientación en el momento de desarrollo en el que se encuentra el estudiante.

En este caso, recogemos en la tabla 4 aquellos objetivos más relacionados con lo expuesto, ya que el número de objetivos recogidos en la LOE es muy amplio y consideramos que no es necesario recoger todos ellos en este trabajo. En cualquier caso, siempre se puede acudir a la norma para comprobar la totalidad de objetivos.

Tabla 4.

Objetivos de la EP y la ESO según la LOE (artículos 17 y 23).

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

- | | |
|--|--|
| d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. | d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. |
| e) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. | e) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. |

Nota: elaboración propia.

4.2.2.4 Organización de los cursos y contenidos

En relación con la organización, como podemos comprobar, esta pasa de estructurarse en áreas de contenidos para hacerlo en materias (Tabla 5). Esta diferencia está relacionada con lo que también exponen sobre el carácter global e integrador de la EP, lo cual se corresponde con una organización por áreas, que permita un trabajo más global e interconectado. En cambio, en la ESO se organizan por materias, lo que se relaciona con una especificidad de los contenidos que tendrán un carácter más concreto en relación con los diferentes itinerarios hacia los que se orienta al estudiante.

Respecto a la acción tutorial, en EP se hace referencia a la necesidad de enfocarla alrededor del estudiante, su desarrollo individual y colectivo. En la ESO, se hace referencia expresa a la posibilidad de utilizar un sistema diferente de organización por el que las materias de primer curso pueden ser agrupadas en ámbitos de conocimiento, lo que responde a un intento por facilitar la adaptación del estudiante ante los cambios que supone tener un profesor por materia y que se dé un nivel más elevado de compartimentación entre estas. En este punto, solo hacemos esta breve referencia a la medida, ya que en puntos posteriores se analizará en profundidad en relación con la transición de EP a la ESO.

En ambos casos se considera relevante el trabajo transversal de ciertas competencias lingüísticas comunicativas, en relación con la tecnología, la educación cívica y el emprendimiento. En este sentido, cabría plantearse un punto específico de coordinación entre colegio e instituto, ya que son una serie de contenidos idénticos sobre los que beneficiaría tener más información relativa a la etapa anterior y cómo se han trabajado para darle una mayor continuidad a la intervención.

Por último, se refieren a las dos opciones de itinerarios que se plantean en cuarto curso y que tendrán cierta influencia en el comportamiento y actitud del estudiante durante los años precedentes debido a lo que supone cada una en relación a las expectativas del estudiante y a un presupuestado orden social en base de su elección.

Tabla 5.
Organización de la EP y la ESO según la LOE (artículos 18 y 24).

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Seis cursos organizados en áreas con carácter global e integrador.	Dos ciclos, el primero de tres cursos y el segundo de uno, organizados en materias
<p>Áreas troncales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Primera Lengua Extranjera <p>Asignaturas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Valores Sociales y Cívicos o Religión • Educación Artística • Segunda Lengua Extranjera 	<p>Materias troncales 1º y 2º:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biología y Geología en primer curso. • Física y Química en segundo curso. • Geografía e Historia en ambos cursos. • Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos. • Matemáticas en ambos cursos. • Primera Lengua Extranjera en ambos cursos. <p>Materias troncales 3º:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas las anteriores excepto matemáticas. <p>Asignaturas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Valores Éticos o Religión • Cultura Clásica. • Educación Plástica, Visual y Audiovisual. • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. • Música. • Segunda Lengua Extranjera. • Tecnología.
Acción tutorial orientadora del proceso educativo individual y colectivo del alumnado.	Con el fin de facilitar el tránsito de EP a la ESO los centros podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.
Transversalidad de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica	Transversalidad de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional
	<p>Dos opciones para cursar el cuarto curso:</p> <p>a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.</p> <p>b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.</p>

Nota: elaboración propia.

4.2.2.5 Principios pedagógicos

En relación a los principios pedagógicos, en ambas etapas se presta una atención destacada a la atención de la diversidad y la prevención de dificultades de aprendizaje. En el caso de la ESO, se hace referencia expresa a la organización del aprendizaje como respuesta a las necesidades durante los primeros cursos de secundaria. Además, se expone la responsabilidad por parte de la orientación educativa de contribuir en el funcionamiento de la etapa respondiendo ante los estudiantes mediante la tutoría y la orientación educativa. Específicamente la legislación recoge lo siguiente en su artículo 26:

- Punto 3: Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.
- Punto 4. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

En este sentido, cabe señalar respecto a la transición que, los equipos de orientación y el profesorado habrán de responder de la manera necesaria ante las necesidades de los estudiantes. Como señalábamos en el punto anterior, la medida de agrupación flexible para los primeros cursos es un recurso contenido en la Ley al servicio de los centros que analizaremos en profundidad en otros puntos de este trabajo.

4.2.2.6 Evaluación

En relación con el proceso de evaluación durante la etapa de EP, destacamos su carácter continuo y global, expresado en el artículo 20 de la legislación (LOE, 2006). En ella, se recoge que el estudiante podrá promocionar al curso o etapa siguiente si se considera que ha logrado los objetivos y ha desarrollado un nivel satisfactorio de las competencias correspondientes.

Durante la etapa de EP se realiza una evaluación individualizada a cada alumno al terminar el tercer curso para, si resulta necesario, adoptar las medidas oportunas que resulten de ayuda al estudiante. Además, al finalizar la etapa se realiza una evaluación individualizada donde se expresa el nivel de adquisición de objetivos y desarrollo de competencias conseguido por los estudiantes. Este documento evaluativo tiene un carácter informativo y orientador para los centros donde el estudiante vaya a realizar la etapa de la ESO. Desde nuestra posición consideramos que este informe constituye tanto una herramienta informativa útil, como un

cuestionable instrumento de segregación. El informe, interpretado de la forma errónea, puede llevar a la categorización del estudiante y a su condicionamiento en base a unos resultados evaluativos que poco tienen que ver con su realidad y necesidades durante el tránsito.

En otros puntos más avanzados de esta tesis, profundizamos en el uso y sentido de los informes de evaluación finales de EP. Presentamos ahora esta breve referencia con el fin de complementar las diferentes partes de este trabajo y poder sostener el análisis posterior que se realiza sobre dichos informes, las plantillas que se emplean y sus contenidos.

Este conjunto de cambios en el contexto educativo conlleva una serie de alteraciones que el individuo experimentará en tres dimensiones principales: la pedagógica, la social y la personal. A continuación, pasamos a desarrollar cómo afectan las alteraciones a cada una apoyándonos en las investigaciones realizadas y construyendo, desde nuestra perspectiva, un mapa que recoge de forma ordenada algunas de las diferentes alteraciones provocadas por los cambios que hemos citado en el punto anterior.

3.3. Cambios en relación con la continuidad

A medida que avanzamos en la elaboración de esta tesis, comprobamos como la concreción del objeto de estudio, así como la construcción de un marco fundamentado que sostenga la investigación, suponen la definición de unos conceptos clave en los que nos apoyaremos durante el desarrollo de la tesis. El universo conceptual del proceso de la transición educativa de EP a la ESO puede ser tan amplio como lo sea la intención del investigador, ya que hace referencia a un conjunto de conceptos que engloba excesivos temas para ser tratados todos en profundidad. En este sentido, con cada paso que damos en este trabajo perfilamos el marco de acción en el que nos centramos y para ello, en este momento, nos centramos en las alteraciones que producen los cambios en el contexto del paso de EP a la ESO.

Nos parece destacable la labor de síntesis que Gimeno (1996) hace sobre la transición entre la EP y la ESO, organizando el conjunto general de factores y destacando la relevancia que tienen para con el desarrollo del estudiante. Apoyándonos en los trabajos del autor sobre la transición (Gimeno, 1995, 1996) focalizamos ahora sobre los conceptos de discontinuidad y continuidad, los cuales constituyen dos factores claves y predictivos de las consecuencias ante los cambios. En relación a esto, Gimeno (1996) hace referencia al principio de graduación progresiva, según el cual el proceso de aprendizaje es coherente con el momento evolutivo y de desarrollo de los estudiantes.

Los cambios demandan del individuo una respuesta nueva, que como indicábamos en puntos anteriores, se gesta a partir del conocimiento que otorgan las experiencias previas y la idiosincrasia del individuo. Las transiciones en el contexto educativo podrán ser más o menos significativas para este estudio en tanto que supongan una discontinuidad para el sujeto que las vive. Como ya indicábamos, un cambio es interpretado y vivenciado de forma diferente por cada persona en función de su estado y circunstancias en el momento específico que se produce. La continuidad y discontinuidad, constituyen en este sentido, dos factores relacionados con la trascendencia de la transición, ya que suponen la ruptura o progresión de su estado de desarrollo. El sistema educativo, y en general, la vida de las personas, se basan en los principios de la graduación, por la que se aprende y nos desarrollamos inmersos en una sucesión progresiva y no violenta de los acontecimientos. Por lo tanto, concedemos un valor destacado a que se respete dicha progresividad en relación con el momento de tránsito entre EP y la ESO, especialmente en las dimensiones personal, social y académica del individuo.

A continuación, hacemos referencia a las alteraciones causantes de discontinuidades de forma separada. Por un lado, consideramos la dimensión pedagógica y desarrollamos cómo se produce la alteración en lo relacionado con el currículum. Por otro lado, nos acercamos a las alteraciones que se producen en la dimensión social y personal del individuo. Es importante señalar aquí que los cambios y las alteraciones pueden surgir en una u otra dimensión, sin embargo, sus efectos son independientes a esta clasificación y habitualmente son transversales, repercutiendo en cada una de las dimensiones en mayor o menor grado.

3.3.1. Alteraciones en la dimensión pedagógica.

Nos referimos aquí a todo aquello que tiene que ver con cambios en el currículum, entendido este como:

(...) la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignen a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenarios del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tienen que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla (Gimeno, 1991, p. 15).

La definición que el autor hace sobre currículum en sus diferentes trabajos constituye una idea sobre el mismo que supera su concepción academicista y le otorga el carácter regulador y no neutral que determina en un alto grado cómo se desarrolla la vida escolar. Entre sus contribuciones, considera el currículum como un instrumento, una invención, que “estructura

la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes” (Gimeno, 2010, p. 26). En este marco, consideramos que los cambios en la dimensión pedagógica, serán todos aquellos relacionados con el currículum y que afectan al proceso, deseable, de continuidad curricular.

El concepto de continuidad curricular puede ser entendido desde tres vertientes en base a lo que Gimeno (1996) expone en su obra:

1. Como un orden que caracteriza a la progresión del aprendizaje, que asegura que los componentes del mismo se presenten de forma conectada y dentro de una secuencia graduada.
2. Relacionada con una progresión y complementación entre elementos más complejos como las normas, ambientes y demandas.
3. La coherencia que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido en toda su dimensión y para la vida y el desarrollo pleno del estudiante.

Entendemos la continuidad como un factor deseable y que confiere coherencia y sentido al proceso educativo y específicamente, al currículum. En relación con la transición entre etapas, la continuidad se ve amenazada en sus tres vertientes por las diferentes características del nuevo contexto al que se dirige el sujeto. Una vez más, el grado de continuidad dependerá de la situación específica de cada uno, del contexto y de los agentes que en él mismo actúan, en función del número y la intensidad de las alteraciones. Retomando los contenidos del punto anterior, la continuidad entre principios, objetivos, organización y evaluación dependerá del grado en que los profesionales de los centros organicen el tránsito, empleando mecanismos de trasvase de información, construcción conjunta, entre otros posibles. En el caso de las competencias, estas podrán servir de “hilo conductor”, de base común que posibilite al profesorado trabajar sobre un mismo suelo pedagógico.

La continuidad ha de ser considerada como una característica viva, que no puede ser plasmada únicamente en los documentos institucionales, sino que necesita de la acción docente y organizadora para desplegar su potencial. Gimeno (1996) hace referencia a tres planos en los que la continuidad se ve más restringida: entre los centros educativos, entre etapas y en el propio currículum. Se puede inferir de aquí que la continuidad se ve más amenazada cuanto mayor es la distancia que separa a los agentes que participan directamente en el proceso de enseñanza. Respecto a los dos primeros tipos, entre centros y entre etapas, resulta más sencillo recurrir a ejemplos que nos sugieran posibles alteraciones. Como hemos visto, las diferencias en la legislación que regula el sistema educativo, son suficientes como para constituir potenciales

riesgos de alteraciones. En relación al currículum, partiendo de la idea del mismo que exponíamos, los cambios se producen alrededor de lo que Baquero, Diker y Frigerio, (2007) denominan el formato escolar:

(...) la organización del tiempo y el espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes... (p. 8).

Como se observa, en la dimensión pedagógica la continuidad puede considerarse desde el nivel de mayor concreción curricular al menor, resulta parte de la planificación y el desarrollo de la acción docente, está presente en el quehacer diario y también se trabaja para que perdure a largo plazo entre cursos y etapas. Es un factor sin duda beneficioso para favorecer un crecimiento progresivo y que los cambios conlleven asociados una estabilidad que asegure al estudiante un buen tránsito entre ellos. En la actualidad, resulta necesario que los profesionales de la educación desarrollen una labor investigadora para localizar aquellos cambios que pueden ser causa de alteraciones y que están tan enraizados en el sistema educativo que no somos conscientes de su existencia.

La continuidad entra en conflicto con las características más inflexibles de la estructura educativa. Es el caso de la temporalización y dedicación por áreas y materias de trabajo de la jornada escolar. En este sentido, un docente ha de trabajar por la continuidad siendo consciente de factores que han de ser comunes en el ejercicio de todas sus labores (profundidad de los contenidos, valores morales, estabilidad en el tiempo, evaluaciones, etc.), no siendo esto una tarea sencilla. Además, según está planificado el sistema educativo, cuanto más promociona el estudiante menor es el carácter global de los contenidos, mayor la especificidad y compartimentación del conocimiento, y con ello, mayor el nivel de dificultad a la hora de otorgarle continuidad.

En el caso específico que nos ocupa, la transición a la educación secundaria conlleva una serie de cambios fácilmente identificables y que pueden constituir factores de riesgo para el alumnado en relación con factores predictivos de fracaso escolar (Marchesi y Pérez, 2003) como: un cambio en la relación con el profesorado, la existencia de diferentes métodos y formas de enseñar según asignatura y docente, nuevos programas de estudio así como itinerarios escolares, formas diferentes de control y autoridad por parte de la institución, una orientación mayor hacia los resultados académicos, aumento de la carga de trabajo, mayor independencia exigida, entre otros.

Las principales consecuencias de estas alteraciones cuando no son gestionadas correctamente se reflejan en la actitud del estudiante hacia el trabajo escolar con una falta de interés general y la pérdida de motivación por lo que conlleva el quehacer diario en el centro educativo. Como veremos en el siguiente punto, a nivel personal y social, estas discontinuidades hacen que se resientan partes del sujeto que supone desconectarse de lo educativo para buscar otros centros de interés.

3.3.2. Alteraciones en las dimensiones personal y social

Una vez hemos hecho referencia a la dimensión pedagógica y al concepto de continuidad curricular, pasamos ahora a desarrollar cómo las alteraciones influyen en la dimensión personal y social del individuo. Como hemos venido señalando, las alteraciones surgen en la vida del individuo e influyen de manera más o menos crítica según se mantenga la continuidad o se produzcan discontinuidades insalvables. Los cambios y las alteraciones que se producen en estas dimensiones tienen un significado especialmente relevante en relación con la etapa de desarrollo en la que se encuentra el estudiante durante el tránsito de EP a la ESO. El sujeto se encuentra en un momento clave respecto a la construcción identitaria, especialmente de su autoimagen individual y grupal (Castro, Díaz, Fonseca, León, Ruíz y Umaña, 2011). Su autoconcepto académico, el conjunto de creencias y expectativas en relación a su capacidad de logro de objetivos, será positivo o negativo en mayor o menor grado en base a diferentes factores. Uno de ellos es la influencia familiar, la cual tiene relación también en el desarrollo de un tipo de motivación intrínseca o extrínseca hacia las tareas escolares, lo que influirá significativamente en el rendimiento escolar (Rodríguez et al., 2014; Ros y Zuazagoitia, 2015).

Siguiendo el principio de continuidad que introducíamos anteriormente, el sujeto se encuentra con alteraciones en su vida diaria que demandan una respuesta en muchos casos inmediata. Ante estos cambios, el sujeto realiza un proceso de adaptación que responde ajustándose a lo que las circunstancias permiten y el contexto espera de él. Cuando el cambio demanda del individuo una respuesta diferente a lo que venía siendo común, se produce una discontinuidad, que dependiendo del grado en que el sujeto es capaz de responder ante ella, tendrá unas determinadas consecuencias que alterarán o no la continuidad. En este caso, las alteraciones no son tan evidentes como lo eran las que exponíamos en el punto anterior, por lo que será necesario prestar más atención al cómo y dónde ocurren.

En la dimensión social-personal la singularidad de cada persona condiciona en un alto grado el sentido y significado de las alteraciones. Son muchos y muy variados los factores que a diario influyen en la construcción del sujeto, en sus procesos de desarrollo, siendo difícil identificar por

sí mismo cuáles suponen cambios significativos. En este sentido, existe una necesidad común entre las personas en desarrollo, especialmente a estas edades previas a la adolescencia, de asistencia, de guía y acompañamiento en el proceso de entendimiento personal. Es decir, la educación se centra en el desarrollo de habilidades y competencias para facilitar una comprensión del mundo que rodea al estudiante, de los hechos y circunstancias que vive. Sin embargo, es muy básica la formación que se da al sujeto para su propio conocimiento, a través de la cual pueda identificarse con lo que siente y experimenta, para así ser capaces de poner nombre y, en consecuencia, actuar siendo consciente de su propia alteración.

En este punto, creemos que resultará útil hacer una diferenciación entre dos planos sobre los que afectan las alteraciones y que suponen dos orientaciones diferentes de la acción del sujeto. Por un lado, consideramos que la alteración y sus consecuencias pueden darse en la dimensión personal del individuo, es decir, en su propia actitud y comprensión sobre los procesos en los que se desarrolla. Por otro lado, los cambios pueden repercutir en su concepción y actitud frente al resto de individuos y ambientes en los que participa.

En este marco, nos apoyamos en la clasificación que realiza Peralta (2007) en base a la de Woodhead y Moss (2008) para elaborar una clasificación que agrupa a la mayoría de factores que pueden influir en la dimensión personal-social del sujeto:

- Factores afectivos relacionados con la autoestima.
- Factores cognitivos que posibiliten al sujeto dar sentido y significado a los cambios.
- Estrategias y actitudes facilitadoras de la adaptación.
- Factores biológicos propios del estado de salud y emocionales del individuo.
- Factores relacionales entre el sujeto y el resto de personas que le rodean.

Ante la complejidad del tema, remarcamos que esta división entre la dimensión pedagógica, social y personal, es una forma de presentar los contenidos de la investigación de forma ordenada para que facilite la comprensión del tema de estudio. Destacamos que, debido al carácter idiosincrático de cada factor, la reacción, consecuencia y discontinuidad es diferente para cada individuo, incluso llega a ser distinta para el mismo sujeto en momentos diversos. Es por esto que no podemos describir la clasificación como generalizable, ya que es necesario contextualizar cada caso en función de sus circunstancias, hecho que en última instancia solo podría realizar con precisión el mismo individuo.

Pasamos ahora a realizar un análisis del estado de la cuestión. Esto nos permitirá conocer cuáles son los enfoques y líneas de investigación que se están desarrollando en la actualidad sobre las transiciones educativa.

Capítulo 2. Estado de la cuestión sobre la transición escolar

El conocimiento pedagógico implica una certeza “abierta” y una imperfección “cerrada”. La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad (Woods, 1987, p. 17).

Introducción

En este momento, nos apoyamos en la estrategia de investigación documental que supone la búsqueda y análisis de investigaciones previas a la que estamos desarrollando para concretar el estado del arte. Se trata de realizar un estudio analítico de aquel conocimiento acumulado que se relaciona con el tema sobre el que trabajamos en esta investigación: la transición entre etapas educativas. En este punto, nos planteamos el objetivo de inventariar y organizar parte de la producción documental científica desarrollada hasta el momento, lo que nos permitirá hacer una reflexión amplia sobre las tendencias y vacíos que se dan alrededor de este tema específico (Vargas y Calvo, 1987). Esta exploración del conocimiento producido ayudará al investigador tanto a fundamentar su investigación, como a adquirir una perspectiva más amplia del tema (Muñoz, 2011).

Molina (2005) sugiere cuatro pasos para la realización del estado de la cuestión, o como también es denominado, el estado del arte. Nos servimos de esta estructura para construir este apartado con el fin de describir el proceso que desarrollamos de forma clara y organizada.

1º Contextualización: en este primer paso definimos los criterios que han definido la búsqueda del material documental. En este caso, la búsqueda se realizó entre bases de datos, tesis doctorales, repositorios universitarios, catálogos de bibliotecas y revistas especializadas. Específicamente, la búsqueda se realizó a través de las siguientes plataformas: ERIC, WorldCat, Google Scholar, Dialnet, TESEO, SCOPUS, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, REDIB y catálogo virtual TROBES. Para realizar la búsqueda se utilizaron las siguientes palabras clave, las cuales fueron combinadas de diferentes modos, en español e inglés, debido a las posibilidades existentes a la hora de hacer referencia a la transición

de EP a la ESO: transición, educación, educación primaria, educación secundaria, cambio, etapa. En un primer momento, nos planteamos limitar la búsqueda a documentos producidos en la última década (2009-2019), sin embargo, nos dimos cuenta de que referencias destacadas quedaban excluidas. Por ello decidimos no descartar el conjunto de contribuciones anteriores a 2009 que podrían ser significativas para nuestra investigación y hacer referencia a las mismas si resultase preciso.

2º Clasificación: con el fin de sistematizar los contenidos resultantes de la búsqueda, organizamos los resultados en función de la etapa a la que se dirigen, ya que las investigaciones se centran en tres momentos clave: el cambio de infantil a primaria, el de primaria a secundaria y el cambio entre la educación obligatoria y el mundo laboral o de educación superior. Consideramos relevante ampliar las vistas en este momento sobre las transiciones que se producen en otros momentos, ya que comparten significado y ayudan a entender la progresión seguida dentro de un sistema académico graduado y que, a menudo, repite patrones en los cambios entre etapas. Así, organizamos los resultados de la búsqueda en 3 categorías: los que hacen referencia al cambio entre infantil a primaria, aquellos centrados en el paso a la secundaria y los que tratan sobre el paso a estudios superiores o vida adulta-activa. No obstante, como se puede comprobar, la extensión de los apartados varía en función de la etapa, siendo nuestra intención profundizar en las investigaciones sobre el cambio entre la EP y la ESO.

3º Categorización: a lo largo de cada una de las clasificaciones realizadas se recupera la información de los documentos encontrados haciendo referencia a sus contenidos de forma breve y sintética. De este modo, construiremos un texto organizado donde se facilita el estudio del tema a investigar. En algunos momentos hemos recurrido a las tablas como forma de presentar los contenidos de una forma más esquemática y visual para facilitar la comprensión y aligerar el texto.

4º Análisis: en este último momento, desarrollamos un conjunto de conclusiones sobre las perspectivas y tendencias que se han seguido sobre el tema objeto de estudio y cómo han influido en la perspectiva de esta misma investigación.

1. Transición de Educación Infantil a Educación Primaria

Las transiciones educativas entre etapas escolares son momentos singulares sobre los que cabe intervenir de forma específica. Esta investigación se centra en el paso de la EP a la ESO, pero esta no es la primera transición educativa en la que los estudiantes toman parte, ya que previamente han afrontado al menos una, la transición del hogar a la institución escolar.

La elevada tasa de escolarización en la primera infancia, hace que los estudiantes de forma habitual hayan formado parte de otra transición más, la de Educación Infantil (EI) a Educación Primaria, que tiene lugar entre el último curso de EI (5 años) y el primer curso de EP (6 años). En ambos casos, los estudiantes se enfrentan a cambios destacados en su cotidianidad relacionados con su vida académica y su vida en el contexto familiar y social. Estas situaciones de cambio, que originan discontinuidades en el proceso de desarrollo de los niños, son un tema de interés para muchos autores que han desarrollado una labor investigadora alrededor del tema.

Existen diferentes investigaciones a las que hemos accedido para recoger sus conclusiones es esta tesis, sintetizando brevemente sus contenidos en las siguientes líneas. En adelante, haremos referencia al conjunto de investigaciones encontradas, comenzando por las tesis doctorales y continuando por otras como artículos y publicaciones varias. Cabe señalar que, al no ser esta transición de la EI a la EP el tema específico de la tesis, presentamos aquí algunas de las investigaciones más consultadas y relevantes con el fin de aportar una imagen general del conjunto, así como también, con el objetivo de que aporten algún significado a la investigación propia de esta tesis.

Para comenzar, el estudio de Sierra (2017) titulado: *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria*. Se centra en recoger las voces de todos aquellos implicados en el proceso de cambio entre estas etapas para mejorar la comprensión sobre el tránsito y con la finalidad de elaborar un plan de apoyo a la transición donde se recojan, entre otros resultados, algunas de las prácticas y procesos desarrollados durante el cambio con mayor valor inclusivo. Sus resultados hacen referencia a la necesidad de concebir el proceso de transición desde una perspectiva amplia donde tengan cabida las familias, los docentes, los estudiantes y el resto de la comunidad educativa. También, exponen que resulta necesario atender los procesos personales, familiares y sociales en los que se ven involucrados los estudiantes en tránsito, así como escuchar más al alumnado y en ningún caso imponer medidas sin tener en cuenta su opinión. Por último, hacen referencia al valor que tiene el cambio de las practicas comunes

alrededor de la transición, así como también, de los instrumentos metodológicos que se emplean en el proceso.

En el caso de Sepúlveda (2005), su investigación se plantea desde la perspectiva organizacional y se centra en los procesos de articulación entre las dos etapas educativas. Su tesis se titula: La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje. Este estudio se estructura alrededor de seis temas sobre los que investiga las transiciones educativas: el currículum, el aprendizaje, las oportunidades de aprender con equidad, la función docente, los centros educativos y sus aulas y la coordinación-articulación en educación. Como resultados expone una serie de puntos que, en base al estudio, favorecen las oportunidades de aprendizaje durante la transición educativa. De forma resumida estos hacen referencia a: la consideración del contexto psicosocial de los estudiantes, el trabajo colaborativo con el resto de miembros de la comunidad educativa, la ampliación de espacios de enseñanza y aprendizaje, la constitución de equipos de articulación de niveles, la reflexión sobre la práctica, las innovaciones pedagógicas, la diversificación de estrategias y la generación de climas afectivos.

Investigaciones doctorales como las de Coronata (2014), De los Llanos (2016), Navas (2016) y Samper (2012) hacen referencia a determinadas habilidades o competencias y su desarrollo a lo largo del tránsito entre las dos etapas. Así, se centran en competencias de áreas troncales, como la matemática, en otras como la competencia musical y la artística y en el componente motivacional relacionado con la actitud que presentan los estudiantes ante el trabajo académico.

Un amplio número de investigaciones se centran en comprender cómo se realiza el proceso y de forma específica, los roles, grados de implicación y consecuencias que el cambio tiene en los estudiantes, las familias y los docentes (Castro, Argos y Ezquerra, 2015; Castro, Ezquerra y Argos, 2012; Chan, 2010; Choy y Karuppiyah, 2015; Recchia y Dvorakova, 2012; Sierra, 2018; Tamayo, 2014; Wong, 2015). Investigaciones como las de Arndt, Rothe y Werning (2013) estudian la transición teniendo en cuenta factores psicosociales específicos como la situación socioeconómica de sus familias. Otras, como la de O'Farrelly y Hennessy (2013) y Ruthann (2016) recogen en su estudio la opinión y contribuciones de los profesionales del centro educativo en relación con el tránsito y con medidas facilitadoras del mismo, las cuales tienen que ver con la formación docente y la preparación de los estudiantes ante el cambio.

Por lo general, los estudios etnográficos realizados se centran en recoger la experiencia de los estudiantes durante el proceso de cambio entre etapas y en la adaptación a la EP (Karila y Rantavuori, 2014; Kinkead-Clark, 2015). En relación a los programas de transición, son escasas las referencias que se centran en ellos (Alberdi, 2018; Dail y McGee, 2008; Noel, 2011) siendo estos estudios sobre actividades y proyectos singulares de centros y contextos específicos. En concreto, la investigación de Alberdi (2018) se desarrolla en el País Vasco y nos muestra la experiencia de un centro donde se ha desarrollado un proyecto para facilitar el tránsito de la EI a la EP y que involucra a los profesionales, a las familias y a los estudiantes en un conjunto de sesiones con el fin de programar actuaciones desde la contribución de los miembros y la reflexión sobre la práctica habitual en el cambio.

El informe *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (2017), trata sobre cómo 30 países de la OCDE gestionan la transición, centrándose en el diseño, implementación, gestión y seguimiento del proceso de cambio entre la EI y la EP. Parte de la dimensión organizativa y de las políticas y estrategias que se llevan a cabo en los diferentes contextos para identificar los retos a los que se enfrentan y las maneras que tienen de hacerlos frente. El informe concluye con seis puntos de carácter transversal que han de guiar la intervención durante el cambio. Estos hacen referencia a:

1. Centrarse en que las escuelas estén listas para los estudiantes, no los estudiantes para las escuelas.
2. Aclarar ciertos mitos y malentendidos sobre las transiciones.
3. Potenciar la iniciativa de los centros, amparados por una política nacional clara.
4. Apoyar la investigación sobre la transición y el seguimiento de las políticas.
5. Guiar los procesos de transición desde una perspectiva de equidad.
6. Superar obstáculos estructurales por la cooperación y la continuidad.

Además, existen variados trabajos que consideran las circunstancias específicas del alumnado con necesidades educativas especiales como condicionantes del proceso de transición (Fontil y Petrakos, 2015; Larson, 2010) aunque, como veremos a continuación, estos trabajos son más numerosos a partir de la EP.

2. Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria

Las circunstancias específicas alrededor del paso de primaria a la educación secundaria demandan procesos de investigación específicos alrededor de los factores y condicionantes que influyen sobre este periodo. Las investigaciones sobre la transición de la EP a la ESO son numerosas, sin embargo, cabe señalar que en comparación con otros temas de interés académico-pedagógico no son tan abundantes.

Como en el apartado anterior, a continuación, presentamos las investigaciones resultantes del proceso de búsqueda. Primero, haciendo referencia a los trabajos de tesis que se han realizado, para después referirnos al resto de artículos y contribuciones seleccionadas. Como se puede comprobar, no existen muchas investigaciones doctorales llevadas a cabo sobre el tema de la transición educativa de la EP a la ESO. Las que coinciden con los criterios de búsqueda, son estudios diversos que se centran en diferentes aspectos alrededor del hecho de transitar. Por lo que hemos podido comprobar, es un tema que preocupa pero que no resulta prioritario en cuanto a la profundización en su singularidad. En nuestra opinión, la transición de EP a la ESO, conlleva tal número de factores asociados, que los investigadores optan por trabajar de forma específica sobre alguno de ellos. Concebir la transición en su conjunto supone el reto de asignar un orden, una estructura, al complejo universo de factores conectados, el cual es difícilmente generalizable. La transición se ve condicionada por las características de cada contexto. Nuestra intención es la de comprender mejor la transición de EP a la ESO en un contexto específico y que esto pueda despertar el interés de otros agentes en otros lugares que detecten conexiones entre esta investigación y su realidad. No obstante, no podemos obviar el resto de investigaciones sobre el tema ni las contribuciones que aportan al mundo educativo.

En primer lugar, hacemos referencia a la investigación de Rodríguez (2016) que titula: Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito. Se refiere a la transición entre la EP a la ESO como un cambio inminente que afecta al estudiante en relación con sus compañeros, docentes, ambientes, currículo y su propio proceso de desarrollo. En su estudio hace referencia a los altos índices de AET y trata de identificar, analizar y comprender cuáles son los factores que facilitan el tránsito. Entre sus objetivos se fija el conocer las variables personales, familiares y educativas y cómo estas se integran en el proceso de cambio entre etapas. Los resultados de esta investigación concluyen que el rendimiento académico, variable estudiada a lo largo de todo el periodo de investigación, es una buena variable predictora del éxito académico en la nueva etapa. Otros factores como el apoyo familiar, las expectativas, y el apoyo de los docentes tuvieron una influencia positiva en la mejora del rendimiento, en la valía, la motivación y las

ganas por aprender. Por último, la variable relacionada con la adaptación al nuevo escenario, ha resultado ser significativa y pone en relevancia las diferentes existentes entre las dos culturas escolares.

Por su parte, Amisi (2016) realiza un trabajo de tesis titulado: *Influence Of Socio - Economic Factors On Pupils' Transition Rates From Primary To Secondary Schools In Kisumu East Sub County, Kenya*. Su objetivo se centra en identificar los factores socioeconómicos que influyen en las tasas de transición entre la primaria y la secundaria. El estudio sigue cuatro cauces de investigación que se focalizan en la influencia de estos cuatro factores y las tasas de estudiantes que transitan a la secundaria: la estructura familiar, el nivel educativo de sus familias, los ingresos de la unidad familiar y la participación de los estudiantes en responsabilidades domésticas. La investigación concluye evidenciando lo relevante de cada uno de los cuatro factores en relación con la capacidad y posibilidades de cambiar de etapa de los estudiantes. Las circunstancias socioeconómicas en este caso son determinantes, ya que el cambio de etapa en este contexto supone, además de la implicación de las familias por la educación del menor, un desembolso económico que no muchas pueden afrontar.

En el contexto irlandés, Nolan (2012) elabora una tesis titulada: *An exploration of the primary to secondary school transition in an Irish context*. En esta investigación, el autor pone de manifiesto la escasa investigación que se realiza sobre la transición de la EP a la ESO a pesar del valor determinante que posee. Su estudio se centra en recoger la voz de un grupo de estudiantes que transitan desde trece centros de primaria en zonas rurales a un instituto unitario donde comienzan los estudios secundarios. En el desarrollo de su investigación presta una atención destacada al nivel de autoestima que presentan los estudiantes a lo largo de la transición. Concluye su investigación con una serie de recomendaciones que incluyen la mayor parte de los descubrimientos a los que llegó con su estudio. Estas son:

1. “La misma talla no sirve para todo el mundo”.
2. Los amigos son muy importantes durante la transición.
3. Hablar sobre las experiencias personales en la transición puede resultar difícil para los estudiantes.
4. Los estudiantes querrían tener más acceso a información antes, durante y después del momento de transición.
5. Todos los docentes están interesados en la transición de los estudiantes.
6. La escuela y el instituto tienen que trabajar juntos y ser guiados por políticas educativas.

Para continuar, hacemos referencia a la investigación de Fontana (2017) titulada: Orientación y logro académico: elección de la escuela secundaria. En este caso, se trabaja alrededor de la transición de la EP a la ESO desde la perspectiva de la orientación y sobre cómo la labor orientadora resulta un apoyo destacado en los procesos de elección y decisión de los estudiantes. La investigación se centra en el contexto italiano y en cómo lo estudiantes llegan a la ESO con unas ideas equivocadas y sin tener claros los itinerarios que escogerán y que condicionarán su carrera profesional. La investigadora pretende evitar que los estudiantes lleguen a sentir haberse equivocado en su elección, lo que conlleva una determinada actitud hacia el trabajo académico. Los resultados demuestran una relación estrecha entre el papel de la orientación y los resultados en el aprendizaje, autoeficacia y éxito escolar. No únicamente en relación al éxito académico, sino que tiene que ver con un proceso duradero de toma de decisiones de forma autónoma y a lo largo de la vida.

En otro sentido, la investigación de Franco (2017) titulada, Análisis de la práctica de la actividad física, los motivos de práctica y la percepción de la imagen corporal durante la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria, muestra otra vía de acercamiento al tránsito entre la EP y la ESO, esta vez desde el área de la Educación Física. Este trabajo se centra en conocer la cantidad de actividad física, los motivos por la que la realizan, la desmotivación y la percepción de la imagen corporal de estudiantes que pasan de la EP a la ESO. Las variables en función de las cuales se estudian estas áreas son sociodemográficas, familiares y propias del contexto educativo. Los resultados muestran que el alumnado que estaba satisfecho con su imagen en primaria también lo está en secundaria. Del mismo modo, los estudiantes que eran activos o muy activos en primaria también lo son en secundaria. También es estable la intención de practicar actividad física a lo largo de las etapas. Además, concluye que las chicas están más satisfechas con su imagen corporal que los chicos y que los chicos son los que más ejercicio practican. Por último, exponen que, cuando los estudiantes no son presionados para realizar alguna actividad física por sus familiares, amigos, etc. estos tienen una mayor intención de practicar actividad física en el futuro.

También alrededor del área de Educación Física nos encontramos con la investigación de Hodgkin (2014) titulada, *Schooling, Physical Education and the primary-secondary transition*. En este caso, la investigación se centra en analizar la transición con especial atención en el área de Educación Física. El autor lleva a cabo una investigación centrada en la visión de los estudiantes y llega a la conclusión de que existen cuatro factores clave que contribuyen a que se produzcan experiencias de discontinuidad para los estudiantes durante el cambio: la noción de “ser

suficientemente bueno”, las implicaciones sociales del tránsito, el concepto de “crecer” como necesario y los docentes y su manera de enseñar.

Por otra parte, Courtney (2014) desarrolla un estudio de tesis centrado en la motivación por el aprendizaje de lenguas y el desarrollo académico en lenguas extranjeras durante la transición de la escuela básica a la secundaria. Su tesis, titulada *Moving from primary to secondary education: an investigation into the effect of primary to secondary transition on motivation for language learning and foreign language proficiency*, se centra en la evolución del aprendizaje de una segunda lengua a lo largo de la vida del estudiante, y específicamente, en el tránsito a la escuela secundaria. En este momento, según la autora, los estudiantes experimentan un descenso de motivación y rendimiento en el área de lengua extranjera debido a que se centran en las materias troncales básicas que se imparten en su idioma. Concluye que los resultados obtenidos se corresponden estrechamente con la singularidad de cada estudiante y que la motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera no aumenta, en este caso, el éxito académico, debido esto a la estructura de los programas para su enseñanza en el contexto inglés.

La tesis de Millán (2018) se centra en los factores que condicionan el cambio entre etapas en estudiantes con trastorno del espectro autista. Su tesis titulada *Factors facilitadors i inhibidors de la transició educativa d'Educació Primària a Secundària en alumnat amb trastorn de l'espectre autista grau 1: un estudi longitudinal*, estudia la transición desde las dificultades añadidas que pueden acompañar a una persona con trastorno del espectro autista grado 1, antes conocido como Síndrome de Asperger. El objetivo de esta investigación es conocer la realidad que se da durante la transición en el caso de personas con trastorno del espectro autista grado 1, para aportar información sobre los factores implicados que facilitan o inhiben la adaptación del estudiante. Los resultados muestran que resulta necesario un acompañamiento específico con los estudiantes y sus familias durante su transición, así como la necesidad de que los miembros de la comunidad educativa directamente relacionados con el estudiante estén más en contacto. Toda la investigación concluye en que han de ser más los esfuerzos que se hagan desde los centros para facilitar la transición educativa a todos los estudiantes.

Son varias las investigaciones doctorales que se han realizado sobre necesidades educativas especiales. Así, Gumaste (2011) sigue la línea de la investigación anterior realizando un trabajo titulado: *An examination of the transition from primary to secondary school for children with an autistic spectrum disorder (ASD) in one local authority*. Sus resultados muestran que no existe relación entre una formación preparatoria previa a la transición y el éxito durante el cambio para el conjunto de estudiantes que forman parte de su estudio. Sin embargo, esto evidencia la

necesidad de acompañar y personalizar la intervención con cada estudiante en base a su necesidad y momento de desarrollo específico. Por otro lado, existen varias investigaciones que estudian la transición de la EP a la ESO centrándose en las experiencias de personas con diversidad funcional. Así, Miller (2012) realiza una tesis titulada *Occupational Therapists' Intervention Approaches in Secondary Transition Services for Students with Disabilities*, donde se centra en estudiar sobre la autodeterminación, las experiencias sociales y competencias para la vida de personas con diversidad funcional y cómo un programa de terapia ocupacional puede contribuir en mejorar y facilitar el tránsito. Bason (2012) y Platt (2013) también elaboran trabajos doctorales sobre necesidades educativas especiales. En este caso, ambas autoras trabajan sobre la implementación de planes que facilitan la transición y las experiencias de los estudiantes que cambian de la EP a la ESO. Sus investigaciones se titulan: *The planning and implementation of post-school transitions for young people with special educational needs*, y *Experiencing transition planning: the perspective of students with moderate special needs*, respectivamente.

Por último, cabe señalar el trabajo de investigación de Soler (2015) que se desarrolla alrededor del éxito y fracaso escolar en secundaria con el fin de comprender mejor dichos procesos, así como conceptualizarlos. La tesis se titula: *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*. El autor trabaja sobre tres ejes: el sentido y significado del éxito y fracaso escolar, la gestación de estos procesos en la historia escolar del sujeto y en las causas que conllevan estos procesos. Desde la sociología, ofrece un planteamiento que gira alrededor del papel que la escuela cumple en la sociedad, así como la relación entre los sistemas de estratificación académica, social y laboral en relación con los involucrados en el proceso: familias, profesionales y estudiantes. Su investigación concluye con la creación de varios mapas de significados con relaciones relevantes entre los conceptos propuestos.

Una vez analizadas y expuestas las investigaciones doctorales, hacemos ahora referencia al resto de producciones científicas relevantes y que completan este estado del arte. Para comenzar, presentamos un conjunto de investigaciones que remarcan la importancia de considerar la transición como un periodo destacado y determinante para el desarrollo de los estudiantes. Mientras que para algunos estudiantes la transición no resulta un momento crítico, para otros conlleva un gran cambio y enfrentar problemas en su rendimiento, estados de ansiedad, estrés, grados de inclusión, etc., tal como recoge la Tabla 6:

Tabla 6.
Investigaciones sobre las transiciones que remarcan su importancia.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
School transitions: beginning of the end or a new beginning?		
Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar las razones por las que las transiciones son difíciles para algunos. - Identificar el alumnado al que afectan especialmente. - Identificar las condiciones del contexto que dificultan el cambio. 	Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar medidas integradas. - Necesidad de involucrar a las familias. - Necesidad de crear un sentimiento de pertenencia y comunidad.
La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares.		
Gimeno (1996)	<ul style="list-style-type: none"> -Describir los fenómenos que acompañan a los estudiantes en tránsito. -Analizar cómo se fundamenta, propaga y se diferencia la cultura pedagógica en los niveles del sistema escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conjunto de consecuencias del cambio entre etapas. -Sugerencias para llevar a cabo en el proceso.
The transition from primary to secondary school level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning.		
Kvalsund (2000)	<ul style="list-style-type: none"> -Estudiar la relación entre el aprendizaje informal y las relaciones entre estudiantes. -Comparar los resultados en un amplio número de escuelas noruegas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Existen limitaciones culturales determinantes para el tránsito. -Las relaciones entre los estudiantes son determinantes en el cambio.
Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?		
Monarca y Rincón (2010)	<ul style="list-style-type: none"> -Detectar discontinuidades en la transición de la EP a la ESO respecto a la metodología de las aulas, las relaciones con el profesorado y el tipo de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de un currículo integrado y global en la ESO. -Los primeros cursos de ESO necesitan un profesorado más cercano y positivo. -Es necesario apoyarse en una metodología variada para responder ante las diversas necesidades.
La gestión de la transición entre primaria y secundaria.		
Rubio (2018)	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la situación general alrededor del tránsito entre la EP y la ESO. -Recoger algunas estrategias útiles que facilitan el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> -La coordinación entre etapas es fundamental, sin embargo, la coordinación entre centros no es algo generalizable y suele ser impersonal. -La evaluación final en sexto e inicial en primero de la ESO es el modo más común para adaptar la intervención.

¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa.		
Sierra y Parrilla (2014)	<ul style="list-style-type: none"> -Promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local. -Analizar los datos generados sobre la transición de la EP a la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> -La transición ha de ser entendida en clave comunitaria. -Los procesos alrededor de la transición han de tener un carácter dialógico y colaborativos. -La formación del maestro es clave para garantizar la igualdad de oportunidades.
Transfer from middle to secondary school: A New Zealand study.		
Ward (2000)	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la experiencia de un grupo de estudiantes que tienen la opción de elegir continuar estudiando en un centro de primaria o de secundaria. -Identificar factores que dificultan la transición. 	<p>Ventajas de la escuela primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clima más flexible y currículum integrado. -El conocimiento del docente sobre los estudiantes es alto. <p>Concluye que a mayor diferencia entre la cultura de aula en ambos centros, primaria y secundaria, mayor dificultades experimentarán y apoyo necesitarán los estudiantes.</p>

Nota: Elaboración propia.

Comprobamos que son variados los artículos y las producciones científicas sobre los factores que pueden incidir durante el cambio entre etapas y determinar el éxito o fracaso académico futuro del estudiante. A continuación, se recogen en la Tabla 7 los más relevantes encontrados en la búsqueda:

Tabla 7.

Investigaciones específicas sobre factores relevantes que actúan en el cambio entre etapas.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina.		
Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña (2010)	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la motivación, el rendimiento académico y la disciplina como factores que influyen en la transición de la EP a la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> - El factor motivación es decisivo para que la disciplina hacia el estudio y el rendimiento académico no se vean perjudicadas durante el cambio.
Una reflexión sobre las transiciones educativas de Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento?		
Fabuel (2015)	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar las dificultades que acompañan el cambio de la EP a la ESO en la literatura científica. -Proponer un proyecto de actuación que facilite el tránsito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conjunto de percepciones, prejuicios y situaciones que preocupan a las familias y alumnos. -Riesgos derivados de una coordinación insuficiente. -Un modelo basado en la reflexión acción facilitará el tránsito.

Mathematical and Reading Difficulties as Predictors of School Achievement and Transition to Secondary Education.		
Hakkarainen, Holopainen y Savolainen (2013)	-Estudiar si las dificultades en lectura y matemáticas resultan predictores del éxito o fracaso escolar del estudiante después del tránsito, además de su influencia en la elección de itinerario.	-Las dificultades matemáticas y en lectura predicen el grado de rendimiento del estudiante tras el tránsito a la ESO.
The Crisis of Disengagement: a discussion on motivation change and maintenance across the primary-secondary school transition.		
Hung (2014)	- Investigar la brecha entre escuelas e institutos desde la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca y la teoría de la motivación.	- Un sistema educativo más integral contribuye a reducir la pérdida de motivación. - Un ambiente educativo más afable ayuda a mantener el auto-concepto de los jóvenes, la eficacia en el aprendizaje y el sentido de voluntad y la autodeterminación.
Motivación deportiva en la transición de Primaria a Secundaria.		
Lamonedada y Huertas (2017)	-Comparar la motivación hacia la práctica de deporte de estudiantes de EP y ESO.	- Los estudiantes de la EP presentan mayores niveles de motivación intrínseca por el deporte que se reducen significativamente cuando cambian a la ESO.
Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria.		
Monarca, Rappoport y Fernández (2012)	- Identificar los factores que condicionan las posibilidades de éxito o fracaso escolar en el primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria.	-El estilo docente, carga de trabajo y apoyo familiar influyen de manera determinante en la trayectoria de algunos estudiantes. -Las preocupaciones propias de los estudiantes se centran en su capacidad de atención, comprensión, organización y estudio.
A Longitudinal Study of Learning Conceptions on the Transition between Primary and Secondary Education.		
Robbers, Donche, De Maeyer y Van Petegem (2018)	-Determinar si las concepciones sobre el aprendizaje cambian a lo largo de los años previos al cambio entre EP y la ESO.	-Las concepciones cambian en los últimos años de la EP y el primer año de la ESO. -Los cambios en las concepciones, cuando se producen, suelen ser negativos.

Nota: Elaboración propia.

Existen también diferentes investigaciones que se centran en las experiencias personales de los estudiantes, en su punto de vista y lo que suponen en su propio desarrollo. Este conjunto de investigaciones cualitativas intenta comprender la transición en diferentes contextos específicos de la mano de sus integrantes (Tabla 8):

Tabla 8.

Investigaciones que centran su estudio en las experiencias vividas por los estudiantes.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria.		
Calvo y Manteca (2016)	-Conocer cómo se está produciendo la transición de la EP a la ESO de un grupo de estudiantes del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA).	-La realidad educativa individual expresada por los jóvenes ayuda a planificar los cambios que garantizarían el éxito escolar de todos los estudiantes.
Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria.		
Castro, Díaz, Fonseca, León, Ruíz y Umaña (2011)	- Recoger la opinión de estudiantes de 6º, 7º y 8º sobre los factores clave que consideran para lograr una transición exitosa entre primaria y secundaria.	-Al iniciar la ESO los estudiantes mantienen buenas relaciones con sus familias, profesores y compañeros. Estas son fundamentales para encontrar su lugar en el nuevo espacio y mejorar su autopercepción.
Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria.		
Guevara, Pérez y Sáenz (2010)	-Analizar en profundidad qué factores ayudan al estudiante a permanecer en el sistema educativo una vez pasa a la educación secundaria.	-Los estudiantes experimentan dificultades en la dimensión académica y personas que resultan significativas para ellos. -El éxito de las propuestas y de la permanencia del estudiante pasa por trabajar sus temores y adaptar la labor a sus necesidades.
Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria.		
Hernández y Raczyński (2014)	- Profundizar en las experiencias de los jóvenes y sus familias durante el paso a secundaria. - Analizar las aspiraciones, imágenes, proceso de inserción y las dificultades que enfrentan en el tránsito.	- Los estudiantes presentan altas aspiraciones y una disposición favorable hacia la ESO. - Existe una falta de recursos económicos, acompañamiento por los centros e información en las áreas rurales.

Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria.		
Ruiz, Castro y León (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar temores y preocupaciones de estudiantes que pasan de la EP a la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más de la mitad de los estudiantes consultados considera brusco el cambio entre etapas. - La intervención pre y post tránsito es deficiente por parte de los centros educativos.
Análisis de la percepción que tiene el estudiantado de sexto y séptimo grados sobre su ingreso a la educación secundaria.		
Sanabria, Marín y Espinoza (2013)	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre su ingreso en la ESO. -Ubicar la institución escolar como ente protector favorecedor del cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes quieren seguir asistiendo al centro educativo a pesar de las dificultades. -Asistir al centro produce emociones como alegría y tristeza, pereza, vergüenza, nervios, miedo y ansiedad. - Muchos de los miedos existentes se relacionan con el rendimiento académico.

Nota: Elaboración propia.

Otras investigaciones se focalizan en la labor de orientación y tutorial de los profesionales de los centros educativos, así como en las opiniones de los docentes de escuelas e institutos. Estas investigaciones se centran de forma general en la etapa de EP o en la ESO, es decir, en la acción tutorial y de orientación que se desarrolla en una u otra. Sin embargo, las investigaciones no analizan ambos mecanismos en relación entre las dos etapas (Tabla 9).

Tabla 9.
Investigaciones desde la perspectiva de la orientación y los profesionales de la educación.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
Views of Academicians, School Administrators, and Teachers Regarding the Use of E-Portfolios in Transition from Elementary Education to Secondary Education.		
Ada, Tanberkan Suna y Elkonca (2016)	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar los puntos de vista de académicos, administradores escolares y docentes sobre los efectos de emplear dossieres electrónicos junto con los exámenes durante el tránsito de la EP a la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> -El uso de los e-portfolios contribuye a reducir los niveles de ansiedad previos a las pruebas durante el periodo de transición.

Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria.		
Bereziartua, Intxausti y Odriozala (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la transición de los estudiantes de la escuela del medio rural a los institutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la acción educativa tutorial durante la transición. - Existen características diferenciales según el contexto. - Necesidad de coordinación entre centros y de apoyar la socialización de los jóvenes
Enseñar a transitar desde la educación primaria: el proyecto profesional y vital.		
González y González (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y gestionar las potencialidades de los estudiantes ante los cambios. - Dar consistencia y coherencia a la acción tutorial para el acompañamiento durante el tránsito (elaboración del Proyecto Profesional y Vital). 	<ul style="list-style-type: none"> - Predomino de los conocimientos curriculares, no se educa para la vida. - El proyecto solo funcionará de forma integral y colaborativa. - Es necesaria la formación del maestro-tutor para el cambio.
The Transition from Primary to Secondary School: Teachers' Perspectives.		
Hopwood, Hay y Dymont (2016)	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar las percepciones de los docentes sobre las mejores prácticas que preparan a los estudiantes para una transición exitosa a la secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los resultados del análisis de entrevistas concluyeron que existen tres métodos clave que facilitan las transiciones de los jóvenes: la continuidad curricular, la comunicación entre la escuela e instituto y un adecuado apoyo por parte de los docentes.
La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya.		
Martínez y Pinya (2015)	<ul style="list-style-type: none"> -Estudiar los aspectos de orientación de 17 institutos-escuela en relación al paso de la EP a la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las visiones cambian en función del tipo de centro, de la persona encuestada y de su rol. -Identificación de 50 prácticas de referencia.
Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO.		
Monarca (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los condicionantes y facilitadores del éxito o fracaso escolar en el primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria. - Transformarlos en líneas de acción y programas para la mejora de la situación encontrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para un porcentaje alto de estudiantes de primer año, el cambio de etapa tiene un impacto negativo. - Resulta necesaria la intervención del profesional de orientación educativa para facilitar el tránsito.

Nota: Elaboración propia.

A continuación, presentamos cuatro ejemplos de investigaciones que han centrado su trabajo en un contexto específico, intentando comprender cómo afecta la transición de la EP a la ESO en el marco de la investigación que han creado. Cabe destacar que el número de investigaciones

de este tipo es mayor, especialmente en el contexto internacional y relacionadas con la atención a la diversidad. Sin embargo, solo mostramos un ejemplo (Tabla 10), ya que la extensión de este estudio es limitada y no conlleva una aportación significativa al mismo.

Tabla 10.
Investigaciones sobre la transición en contextos específicos.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
Middle School Special Education Transition.		
Bowles (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar la relación entre los profesionales de Educación Especial y la enseñanza de habilidades para la transición. - Entender cómo perciben los profesionales la transición en relación con la formación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias para la transición y la autodeterminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales es vital para su éxito a lo largo de todas las etapas educativas. - Los profesionales necesitan más formación sobre la transición y la autodeterminación.
From Primary to Secondary Science: Keeping the Threads Intact.		
Kirsten (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los factores principales que contribuyen a una regresión en el aprendizaje de ciencias tras el paso a la ESO. - Ofrecer un acercamiento al cambio proactivo y positivo para superarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cita sus principales resultados en forma de factores más influyentes en las regresiones académicas y sugiere el enfoque apropiado para transitar las discontinuidades.
Easing the Transition to Secondary Education for Children with Autism Spectrum Disorder: An Evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD).		
Mandy, Murin, Baykaner, Stauton, Cobb, Hellriegel, Anderson y Skuse (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar la viabilidad y eficacia del "Systemic Transition in Education Programme" para jóvenes diagnosticados con trastorno del espectro autista. 	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención se considera aceptable y factible. - Tras el programa los jóvenes mostraron una reducción importante en las dificultades emocionales y de comportamiento.
Bridging the Gap. But Mind You Don't Fall.		
Rainer y Cropley (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger las percepciones de los profesionales de la Educación Física sobre la transición a la ESO y su impacto en la educación física de los estudiantes (entendida como la formación que les permitirá desarrollarse de forma sana el resto de su vida). 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes de EP reciben poco apoyo de los docentes de la ESO y habitualmente su intervención es considerada como insignificante en relación a la iniciación en la educación física de los jóvenes.

Nota: Elaboración propia.

Existe un último grupo de investigaciones en el que se ha trabajado para elaborar recursos específicos que faciliten la transición a los estudiantes, las familias y los profesionales del centro donde tiene lugar (Tabla 11).

Tabla 11.
Investigaciones y recursos para el cambio.

Autor, país, año	Objetivos	Resultados
Can Activity Projects Improve Children's Wellbeing during the Transition to Secondary Education?		
Akister, Guest y Burch (2016)	-Analizar si un proyecto desarrollado durante el verano previo al cambio de etapa conlleva beneficios para los estudiantes vulnerables.	-Las preocupaciones de los docentes sobre el grupo clave estaban fundamentadas en base a los niveles de estrés de los estudiantes. -El factor que más se redujo fue el del estrés, a diferencia del factor comportamiento que no sufrió cambios.
La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres.		
Folgar, Rey y Lamas (2013)	-Revisar las investigaciones que trabajan sobre las relaciones entre centro escolar y los padres de los alumnos en el momento de cambio entre la EP y la ESO.	-Sugerencias sobre la importancia de mantener buenas relaciones familia-centro. -Pautas para mejora las competencias personales de los estudiantes.
De la Primaria a la Secundaria: cómo apoyar a l@s estudiantes en la transición.		
Wilcock (2014)	-Describir las dificultades que afrontan los estudiantes en esta etapa.	-Recursos en forma de ejemplo para familias, profesorado y estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Hemos tratado de mostrar algunas de las investigaciones más relevantes en relación al cambio entre la EP y la ESO. A continuación, nos centramos en los estudios realizados sobre los cambios que pueden producirse después de finalizar la ESO.

3. Transición de la Educación Secundaria Obligatoria en adelante

Llegado este momento, tal como hicimos en relación a la transición de la EI a EP, hacemos una breve referencia a las investigaciones que hemos localizado en el proceso de búsqueda, y que se centran en las transiciones a partir de la ESO. No dedicamos tanto espacio como en el caso anterior debido a que este punto pretende mostrar algunas de las investigaciones que se realizan, con la finalidad de que pueda observarse la progresión, patrones que se repiten y orientaciones que se le da al cambio entre etapas educativas en diferentes contextos.

La tesis doctoral elaborada por Dorio (2017), *La transición a la universidad: El grado de maestro de Educación Infantil*, trata sobre la transición de un grupo de estudiantes a la universidad. Lo más relevante de este trabajo, en el marco de nuestra investigación, es que se apoya en la teoría interaccionalista de V. Tinto, la cual considera que la integración académica y social es un punto clave que funciona como promotor de trayectorias de éxito. También se basa en el enfoque socio-cognitivo de Lent y Brown para dar significado al proceso de transición. Los resultados muestran que las variables socio-cognitivas tienen un lugar destacado en el grado de adaptación de los estudiantes en el primer semestre y continúan siendo relevantes hasta el final del grado. Por el contrario, los estudiantes que trabajan o de edad superior no se adaptan con la misma facilidad y su permanencia en los estudios también se ve alterada.

Por su parte, Quintela (2016), elabora un trabajo doctoral titulado *Decisiones y educación superior, lógicas de acción de jóvenes en el proceso de transición académica post-obligatoria*. El autor se centra en caracterizar el proceso de desigualdad de oportunidades en los momentos de cambios entre etapas académica desde la ESO a los estudios post-obligatorios en un contexto chileno. Los resultados muestran que las trayectorias de los estudiantes se ven fuertemente influidas por los ingresos de sus familias, la titularidad del centro en el que estudian, los resultados de la prueba de acceso a la universidad y el nivel educativo de las familias.

Otras investigaciones (Albert, Rodríguez y Toharia, 2009; Álvarez, Francés, Vega y López, 2011; Gairín, Muñoz, Feixas i Condom y Guillamón, 2009) trabajan alrededor de temas relacionados con la situación y creencias de los estudiantes durante el cambio a la universidad o el mercado laboral. Se trabaja también sobre la propia investigación para acercarse a los casos de estudio, así como sobre la acogida de los contextos ante la llegada de nuevos estudiantes/trabajadores.

Resulta relevante destacar que, en este periodo, a diferencia de los anteriores (primaria e infantil), las investigaciones sobre el AET y el fracaso escolar abundan. Las causas pueden deberse a que es a partir de la ESO cuando se hace explícito el fracaso y el abandono, siendo las

otras etapas momentos que cuentan con la permanencia casi absoluta de los estudiantes en el sistema y donde el fracaso es tratado como una dificultad. Sin embargo, esto nos lleva a plantearnos la consideración del fracaso escolar y el AET como un patrón específico que se da durante la ESO y responde a factores señalados.

En este sentido, investigaciones como la de Cano, Sánchez y Massot (2016), tratan de identificar los factores de riesgo y las medidas de protección que tratan de facilitar unas trayectorias académicas seguras y que ayuden al estudiante a perdurar en el sistema. Los resultados apuntan a que el apoyo familiar, de pares e institucional, junto con la capacidad de superación y la comprensión por parte de las familias y el profesorado de las dificultades que supone para los estudiantes, constituyen los puntos clave que facilitan la transición de familias inmigrantes.

Otras investigaciones (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Mena, Fernández y Rivieré, 2010) trabajan sobre los itinerarios de abandono escolar que definen los altos índices de abandono que se dan en nuestro país, así como sobre los procesos y experiencias del abandono y del fracaso que se dan a lo largo de todas las etapas educativas en el sistema educativo español. Un tema recurrente es el de la orientación tutorial y su influencia en la transición entre etapas, así como en relación con el abandono y el fracaso escolar. Las investigaciones de este grupo (Álvarez, 2010; Fernández, Bonilla y Medialdea, 2013; Jurado, Olmos y Pérez, 2015) se centran en la acción tutorial como herramienta que guíe la trayectoria académica y laboral de los estudiantes, y al mismo tiempo, constituya un medio que confiera estabilidad en su proceso de desarrollo personal y académico.

Son diversas también las investigaciones que se centran en la diversidad funcional y cómo se produce el tránsito de los estudiantes a partir de la ESO a estudios superiores o vida laboral. Las investigaciones se focalizan en programas y métodos de intervención que facilitan los cambios entre etapas a los estudiantes (Grillo, Ellis y Durham, 2017; May, Chitiyo, Goodin, Mausey y Swan-Gravatt, 2018; Samples, 2018; Wehmeyer y Wiest, 2011). Del mismo modo que en la etapa de la EP aparece de forma recurrente el concepto de autodeterminación en relación al desarrollo de habilidades para la vida autónoma de las personas con diversidad funcional.

Por último, mencionamos tres investigaciones que aportan otro punto de vista a los ya analizados. El estudio de Parker, Saklofske y Keefer (2017) se centra en los estudiantes con altas capacidades y el desarrollo de las competencias emocionales en el cambio del instituto a la universidad. Las evidencias, además de mostrar los resultados académicos del seguimiento realizado a personas con altas capacidades, muestra que los estudiantes que promocionaron en sus estudios superiores obtenían resultados más altos en test de inteligencia emocional, al

contrario que aquellos que abandonaban el proceso. Por otro lado, la investigación de Fonteyne, Wille, Duyck y De Fruyt (2017) se ha centrado en elaborar un instrumento que facilite la elección de itinerarios para estudios terciarios de los jóvenes en relación con la permanencia en los diferentes estudios y los intereses personales de los participantes. En último lugar, señalamos el trabajo de Goggin, Rankin, Geerlings y Taggart (2016), el cual se centra en un programa de prevención del abandono y el fracaso académico que se realiza en la Universidad Murdoch y que trata de trabajar con los estudiantes en el umbral incierto de continuar o no sus estudios. En este programa les apoyan en su propia búsqueda para desarrollar aprendizaje colaborativo, concretar y mejorar sus aspiraciones, analizar su preparación en relación al tránsito, entre otros.

4. A modo de conclusión sobre el estado de la cuestión

Antes de hacer referencia a las conclusiones a las que hemos llegado, hemos de indicar que, en el comienzo de la investigación, durante la organización del plan de búsqueda, nos planteamos añadir las palabras clave fracaso y abandono, ya que son parte destacada en este estudio. Sin embargo, la búsqueda quedaba acotada por investigaciones centradas en el éxito o fracaso de los estudiantes, sin atender al periodo de tránsito como condicionante. Por ello, decidimos prescindir de los términos y optamos por localizar entre los resultados aquellos estudios relacionados con el fracaso y abandono escolar para señalarlos como relevantes en relación con nuestra investigación.

El proceso de recopilación y análisis de las investigaciones previas nos ha permitido conocer cuáles son las perspectivas más comunes, así como las temáticas más abordadas, alrededor de la transición entre etapas educativas. Como se puede observar, la mayoría de investigaciones se centran en compartir las voces y experiencias de las personas que transitan entre las etapas, especialmente de los estudiantes y docentes. Además, existen un gran número también que recogen la opinión de expertos y profesionales de la educación con el fin de categorizar los factores y circunstancias que dificultan el cambio entre etapas de los estudiantes.

En ocasiones, durante el proceso nos hemos visto obligados a limitar la búsqueda de referencias sobre ciertos temas, ya que resultan muy específicos y su aportación no resultaba significativa para con esta investigación. Es el caso de las investigaciones sobre circunstancias específicas en las que se produce el cambio entre etapas y otras que se centran en el análisis del progreso de los estudiantes sobre una competencia específica. A pesar de resultar muy relevantes en relación con el proceso educativo y el desarrollo de las personas, estas investigaciones se

centran en aspectos específicos que determinan el enfoque desde el que se entiende el cambio entre etapas y no llega a concebir la transición como proceso.

En relación a nuestra investigación, hemos de señalar que son muy escasas las investigaciones que se centran en la voz de los profesionales, estudiantes y familias en relación no únicamente con las estrategias y momentos del cambio, sino con el modelo organizativo y de gestión que existe a nivel escolar y que condiciona significativamente el cambio entre etapas. La dimensión organizativa y pedagógica de la transición entre la EP y la ESO no es un tema que se haya abordado, a pesar de que existen regulaciones específicas para gestionar este cambio. Esto es lo que nos lleva a reforzar nuestra idea sobre la responsabilidad y conexión entre el componente organizativo y los factores que afectan directamente a los estudiantes en transición. Considerando la organización escolar como una unidad de unidades, hemos de prestar atención a las relaciones e intercambios que se producen en su interior, ya que de ello dependerá la salud y buen funcionamiento de la misma y de esta institución con otras.

Por último, el trabajo alrededor de la transición de EP a la ESO en relación con el fracaso y AET, se centra en la detección o prevención de los factores que dificultan el desarrollo de los estudiantes en el contexto educativo. Desde nuestra perspectiva, queremos investigar cómo desde antes de que se produzca la transición, el abandono escolar y el fracaso escolar pueden estar presentes como itinerarios posibles de desarrollo en el ideario de profesionales, estudiantes y familias. Desde esta perspectiva, los efectos de las medidas para facilitar el cambio han de dirigirse específicamente a modificar expectativas y creencias de los miembros de la comunidad educativa implicados, lo que supondrá un cambio profundo organizativo, pedagógico e incluso, personal.

Una vez concluido este capítulo, nos centramos en el siguiente en ofrecer una imagen general de la realidad que habitamos y especialmente, en cómo determinados factores influyen y condicionan lo educativo.

Capítulo 3. El panorama actual donde aprendemos

No es posible entenderme tan sólo como clase, o como raza o como sexo, aunque por otro lado mi posición de clase, el color de mi piel y el sexo con que vine al mundo no se pueden olvidar en el análisis de lo que hago, de lo que pienso, de lo que digo. Como no se puede olvidar la experiencia social en que participo, mi formación, mis creencias, mi cultura, mi opción política, mi esperanza (Freire, 1997, p. 17).

Introducción

Dedicamos este capítulo a la construcción de un marco descriptivo donde hacemos referencia al contexto político, social, cultural, educativo y personal en el que se desarrollan los jóvenes. No podemos continuar la investigación sin clarificar en qué momento nos encontramos dentro de las dimensiones que acabamos de señalar. Además, cada uno de los contextos influye de forma crítica en los otros, siendo en ocasiones relaciones tan fusionadas que podrían constituir nuevas dimensiones. Dentro de este complejo entramado de vínculos nos encontramos y desarrollamos como personas, influidos constantemente por las condiciones del ambiente.

Hemos de referirnos en este sentido a las circunstancias en las que nos desarrollamos relacionadas con el tema que nos ocupa, aquellas que van desde la concepción misma del hecho educativo, hasta los movimientos políticos a nivel global que repercuten directa o indirectamente en nuestras vidas. Esto nos ayudará a situar la investigación en el complicado armazón de sistemas en el que se encuentra el individuo y entre los cuales se producen choques y enfrentamientos continuos. Es aquí, en la confluencia de contextos, donde se crean alteraciones y precursores de las mismas que directamente influyen en el tránsito entre etapas educativas, así como en otros aspectos de la vida del individuo. Además, el momento actual es crítico en relación a la situación social, política y los datos sobre AET y fracaso educativo.

Cabe destacar antes de comenzar el análisis que la realidad en la que se desarrollan los jóvenes es, al igual que el término de transición, compleja. Tratamos de enlazar nuestras ideas y reflexiones con las investigaciones más relevantes sobre los temas que nos incumben. Nos gustaría poder hacer referencia en mayor medida a todas las aportaciones y corrientes que tratan sobre la situación social, política, cultural, educativa y personal del estudiante, sin

embargo, dada la complejidad resulta inasequible en esta tesis. Por ello, sintetizamos a continuación la información que consideramos que mejor define la realidad que rodea al hecho educativo y aquellos aspectos que mayor influencia tienen en los jóvenes, así como aquello que mejor describe sus circunstancias. Comenzaremos por hacer referencia a la concepción sobre educación y aprendizaje que seguimos en este trabajo en relación con su concepción a nivel social y en el sistema educativo. A continuación, realizaremos un recorrido descriptivo a lo largo de 5 puntos en el que pretendemos esbozar la realidad del estudiante que transita entre la EP y la ESO. En cada apartado nos centraremos en una de las dimensiones a las que hacíamos referencia anteriormente (política, social, cultural, educativa y personal del estudiante). Para ello, comenzaremos describiendo hechos y circunstancias influyentes en las dimensiones más globales, como la política y lo social, y continuaremos concretando punto por punto hasta centrarnos en el momento de transición entre la EP y la ESO y en la situación personal del estudiante.

Un análisis de la realidad social completo resulta ser una tarea compleja que requiere una labor de investigación grandiosa. En adelante, lo que haremos es señalar de forma resumida el papel que desarrollan algunos de los elementos clave, en relación con su influencia e incidencia en nuestro modo de concebir este trabajo de investigación y de acuerdo con nuestro ideales y creencias. Merece la pena realizar un análisis previo del contexto en el que nos desarrollamos, ya que esto supone compartir una imagen que hará posible la inferencia posterior, nos facilitará abstraernos y reconocer la influencia del medio en nuestro modo de pensar, así como también, en nuestro modo de pensar esta investigación. Tal como Macera (2001) expone:

(...) el hombre sólo puede hacer, en cada momento histórico, el análisis que los instrumentos científicos de ese tiempo le proporcionen. De igual modo, los valores ideológicos que todos, inevitablemente, tenemos (a veces de manera muy inconsciente, y que, por ello mismo, son aún más peligrosos), más los intereses particulares ocultos, etc., restan muchos grados a la pretendida objetividad de cualquier intento de análisis social (p. 27).

Intentamos por esto realizar un análisis breve y significativo de aquellos elementos que afectan y han sido relevantes en la última década en relación con el sistema educativo. Su estructuración, vertebrada el tránsito entre etapas y la realidad que influye en la comunidad educativa. Su reflejo se hace evidente en comportamientos y actitudes en las instituciones escolares. Además, este proceso es necesario cuando se pretende realizar un tipo de investigación centrada en un contexto como es el nuestro. Cabe señalar que el conjunto de

información que a continuación exponemos ha de ser concebida como producto de los elementos mentales y culturales del investigador, por lo tanto, es objeto de ser ampliada, mejorada, relativizada y reinterpretada, ya que su análisis dependerá de los propios elementos de juicio y perspectiva crítica del lector. No obstante, se ha tratado de mantener un grado de objetividad continuo apoyándonos en las referencias que fundamentan los siguientes párrafos para generar así un movimiento dialéctico continuo entre la subjetividad de la inferencia y lo objetivo de la teoría.

1. Empezar hacia una concepción de aprendizaje social

Desde que comenzamos esta tesis nos hemos venido refiriendo a la educación, al contexto educativo, a las instituciones, entre otros conceptos, como lugares en los que se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, pero ¿cuál es el significado de aprendizaje que se sostiene en el marco de este trabajo? Cabe puntualizar desde que perspectiva se entiende, ya que en la actualidad la posición del investigador varía al considerar el aprendizaje de forma diferente, lo que conlleva puntualizaciones destacadas.

Sin querer desarrollar etimológicamente los conceptos, consideramos práctico recoger las diferencias entre tres conceptos básicos que nos permitirán transmitir nuestra postura ante la lo que supone el aprendizaje y compartir nuestra concepción sobre el significado de la labor educativa. Los conceptos de instrucción, educación y aprendizaje nos facilitarán la labor explicativa para compartir las diferentes posiciones que existen respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Es preciso indicar que la definición que hacemos coincide con nuestro propio entendimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

También señalamos que la experiencia nos lleva a concebir estos tres conceptos como posibles descriptores del modelo y procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en un contexto, sin que sean excluyentes los unos con los otros. Incluso en la misma práctica pedagógica pueden alternarse. Es el modo de entender el aprendizaje del profesional, así como la forma de querer provocarlo en los estudiantes, lo que otorga mayor o menor valor a cada concepto, pudiendo definir cada uno de manera diferente y respetable. Desde nuestra posición creemos importante definir qué entendemos por cada uno de estos conceptos para que puedan ser comprendidos cuando se usen en este trabajo. Como exponemos más adelante, la existencia de modelos educativos diferentes que cohabitan en el mismo contexto educativo o se dan entre instituciones y contextos diferentes, constituye, generalmente, un conflicto que responde a

concepciones dispares sobre el sentido de la educación y la concepción del aprendizaje. Lo que dificulta la continuidad horizontal y vertical y tiene consecuencias diversas en los estudiantes.

Cabe señalar pues la diferencia entre instrucción, educación y aprendizaje. En primer lugar, la instrucción hace referencia a un proceso dirigido de transmisión de contenidos al que Bruner (1991) asocia dos componentes básicos a la hora de organizar el conocimiento: el normativo, que condiciona cómo ha de darse la práctica de la enseñanza, y el prescriptivo, en relación a las reglas para el logro de los objetivos. Este se entiende, por lo tanto, como un proceso que se centra en transmitir principios normativos y prescriptivos a los estudiantes, así como en relación a la regulación de la práctica educativa. Los planteamientos de la instrucción abogan por un aprendizaje menos integrador de las competencias humanas y más secuenciado, compartimentalizado y memorístico (Velázquez, 2000). La tendencia de la instrucción es hacia la enseñanza directa y desde los planteamientos conductistas, por la que el maestro enseña siguiendo un protocolo fijado y el alumno aprende de lo que es instruido.

La educación, por otro lado, es un proceso ciertamente más complejo cuya finalidad es la de capacitar al individuo para que actúe de forma coherente y reflexiva ante los acontecimientos que surjan en su vida. De modo que, mediante la educación, el estudiante responderá en base a sus experiencias previas y de acuerdo a la casuística social, política y cultural que le aseguren su permanencia en el contexto y desarrollo beneficioso. La educación supone la creación de significado, es decir, ser capaz de situar las experiencias vividas en los contextos culturales apropiados (Bruner, 1997). Gracias a esta concepción de la educación superamos esa actitud dirigente del que intenta instruir para el aglutinamiento del conocimiento dejando a un lado el desarrollo en sociedad. Entender la educación así supone compartir los principios del cognitivismo y constructivismo que consideran que la instrucción ha de plantearse desde la comprensión del conocimiento y su reorganización, donde juegan un papel destacado las experiencias previas y la construcción de significados (Bruner, 1991).

Por último, desde nuestra concepción de aprendizaje entendemos que existen dos componentes que difieren en el sentido de los expuestos en el caso del autor: el normativo, en este caso en relación con los criterios que posibilitan la enseñanza, y el explicativo, en relación al sentido y significado de la práctica educativa. La acción de aprender, por tanto, está formada por una secuencia de procesos que darán lugar a la construcción del conocimiento, al desarrollo de competencias y a la configuración de los componentes psicológicos del individuo. En definitiva, el aprendizaje supone un cambio en el individuo y es en los procesos de ese cambio en los que hemos de centrarnos para que se produzca lo educativo.

Nuestro punto de vista sobre los procesos de enseñanza aprendizaje se centra en la consideración del individuo como un ser social al que rodean situaciones diversas donde el aprendizaje es un hecho potencialmente deseable que de forma progresiva estructura su desarrollo. Como señalamos en otros apartados, y aunque parezca evidente, esta perspectiva es la que fundamenta nuestra labor investigadora y por la que dedicamos nuestro esfuerzo a la construcción de esta tesis, ya que el desarrollo de los estudiantes depende de los estímulos que reciben y, como agentes influyentes, compartimos una responsabilidad con ellos y su pleno desarrollo. Esto supone grandes transformaciones en los modos de concebir los procesos educativos que se desarrollan en los centros, así como en el pensamiento de los implicados y en las condiciones físicas donde se produce el acto educativo (Margalef, 2011). El proceso de enseñanza aprendizaje que valoramos y estudiamos no se trata por lo tanto de transmitir los conocimientos sobre el mundo que nos rodea, sino que supone interrogantes sobre cómo hacer algo, en relación a quién y sobre lo que nos permitirá alcanzar los objetivos planteados (De Miguel, 2013).

Dentro de este marco de desarrollo social, los diversos esfuerzos que se han hecho en los últimos años por la construcción de teorías del aprendizaje con base social y cultural dirigen su trabajo hacia la experiencia de lo cotidiano como las situaciones que han de ser estudiadas debido a su relevancia en el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Lave y Packer (2011):

Una comprensión más completa de lo cotidiano acarrea consigo una comprensión alternativa del aprendizaje: que el aprendizaje es ubicuo en la actividad social. Es un error pensar en el aprendizaje como un tipo particular de actividad, que tendrá lugar sólo en momentos específicos y en lugares especiales dispuestos para ello (p. 13).

Desde esta perspectiva, concebir la educación como un proceso aislado del sistema político y social en el que nos desarrollamos resulta imposible. Ni siquiera el contexto educativo más formalizado y con mayor nivel de competencias adquiridas en educación puede mantenerse al margen del panorama sociopolítico que regula la vida. Resulta simplista concebir el aprendizaje como algo que pertenece únicamente al aula o al contexto de centro escolar. El aprendizaje existe en la medida en que surgen situaciones que lo potencian, fuera o dentro del aula.

Los trabajos actuales realizados a partir de teorías relevantes como la de Vygotski, a la que nos referíamos en el capítulo anterior, exponen considerables avances en la comprensión sobre cómo la acción del ser humano perfila el contexto donde se produce el aprendizaje, así como el contexto perfila la acción (Daniels, 2016).

Las últimas dos décadas han supuesto grandes transformaciones políticas, económicas y sociales tanto en el contexto global como en el local. Sabido es que el acceso a la información es una prioridad para el individuo del siglo XXI, el cual se potencia en un contexto donde el conocimiento alcanza un valor destacado y al mismo tiempo, las desigualdades en el acceso y las situaciones de riesgo se hacen más evidentes. La conexión global entre personas cada vez más aisladas, así como los cambios a nivel relacional, afectan a la capacidad de aprendizaje y al modo en el que se produce el proceso. Estas nuevas estructuraciones plantean retos a corto plazo a las instituciones educativas, empujándolas a responder de manera socialmente justa, lo que no siempre ocurre. Esto, a su vez, conlleva un replanteamiento sobre qué se considera cívico y ciudadano en relación con los contenidos a trabajar con las personas en pleno desarrollo. ¿Contribuye realmente el sistema en la formación del individuo en Derechos Humanos?, ¿garantiza la educación un proceso de desarrollo coherente y respetuosos con el medio humano y natural?

Consideramos que la educación ha de entenderse como un proceso histórico, político y cultural en el que hoy en día confluyen intereses, objetivos y pensamientos enfrentados. En este marco, los planteamientos de las pedagogías críticas de la educación, especialmente la acción docente de los profesionales de la educación básica, proporcionan una serie de modelos que nos permite acercarnos a la realidad política, histórica y social del campo educativo. Además, en relación al docente, las pedagogías críticas atribuyen un potencial de acción transformadora destacado al maestro, lo que le posiciona como un actor social capaz de incidir en la realidad y cambiarla a través de su acción educativa (Apple, 2002; De Sousa, 1998; Freire, 1997, 2001; Giroux, 1997, 1998, 2001, 2003). En este sentido, el conjunto de teorías y miradas de los autores, nos invita a considerar la escuela como un espacio donde el contexto sociopolítico influye en las experiencias de aprendizaje que tienen los estudiantes, las cuales, a su vez, tienen repercusión en su comportamiento individual en contextos globales. Superan la visión fatalista del contexto actual para centrarse en remarcar las posibilidades de las instituciones educativas como favorecedoras de un cambio que oriente el desarrollo hacia el bien común y equitativo.

No nos referimos con esto a que la institución educativa haya de posicionarse políticamente como parte de su ideario a favor o en contra de determinadas corrientes de gobierno. Hacemos referencia a la responsabilidad del contexto educativo por ejercer su labor política, para instaurar la democracia en sus espacios y no permanecer inmóviles ante situaciones de abuso donde se vulneran derechos fundamentales de las personas. Como se expresa en la obra de Freire, la acción política en las escuelas e institutos tendrá el objetivo de formar ciudadanos para el cambio y la libertad. Por su parte Dewey (1997) expone que:

El conocimiento de las condiciones sociales, del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. El niño tiene sus propios instintos y tendencias; pero no sabe lo que significan hasta que podamos traducírselos en sus equivalentes sociales (p. 37).

El conocimiento puede ser entendido como un producto o un proceso. En tanto que producto, el conocimiento es algo maleable, público o privado, capaz de ser compartido y comercializable. Por otro lado, puede considerarse como el proceso interno del individuo que ocurre en su mente y que sirve de base para conferir significado a los acontecimientos. Siguiendo a Bunge (1981), el conocimiento es, además, un producto social compartido por muchos individuos. Entre las diversas clasificaciones que se hacen de los tipos de conocimiento se incluyen saberes, conocimientos especializados, técnicos e incluso creencias. El conocimiento puede ser entendido desde las perspectivas del saber, el creer y el conocer (Villoro, 1994): el saber entendido como la interiorización de aquellos conocimientos que facilitan tu progreso en la vida; el creer como disposición subjetiva del sujeto ante un estímulo, de modo que únicamente él será consciente de su creencia, la cual podrá en determinadas ocasiones, influir en los patrones de conducta del sujeto; y el conocer que implica el acercamiento e interés por lo otro y los otros. Estas definiciones constituyen en sí mismas una forma específica de enfrentarse al conocimiento, existiendo tantas formas de hacerlo como formas de enfrentarse a la realidad (Gimeno, 1991).

Una vez que hemos situado nuestra concepción sobre el aprendizaje en relación a cómo algunos autores lo entienden y, sobre todo, en relación a la orientación que creemos se ha de seguir para facilitararlo, pasamos a describir el contexto en que se desarrollan los individuos actualmente, así como las circunstancias que influyen en su desarrollo, centrándonos específicamente en el periodo de cambio de etapa entre la EP y la ESO. A partir de ahora, construimos una imagen centrada en factores políticos, culturales, educativos y personales que hacen referencia a patrones generales y decisiones normativas que de algún modo condicionan lo que un joven en el periodo de formación experimenta diariamente. En el marco de una investigación como esta, de enfoque hermenéutico interpretativo, la aproximación que hacemos a estos puntos clave conlleva una parte subjetiva que aportamos como añadido a las referencias teóricas y contenidos de carácter objetivo y que fundamentan su propia interpretación.

2. Políticas sinuosas y horizontes desiguales

Investigar sobre la transición educativa desde un enfoque naturalista supone involucrarnos en los mecanismos particulares de gestión y organización propios de la institución educativa y en el modo de vivir el cambio que vivencian los estudiantes, profesionales y familias. Pero ello, supone también comprender la coyuntura de circunstancias contextuales sobre los que se construyen los planteamientos organizativos y modifican la realidad del sujeto en un momento determinado. En este sentido, consideramos que trazar las rutas de acontecimientos relevantes para nuestro estudio que han influido en menor o mayor grado a la situación de las personas que viven en España, y más concretamente, en la Comunitat Valenciana, nos ayudará a comprender ciertas posiciones respecto a la acción, consideración y presencia del individuo en los contextos políticos, sociales, culturales y educativos.

Es relevante comenzar por un punto clave en cuanto a la dimensión formal y administrativa de la educación: la política y concretamente, la política educativa. Pero no podemos comenzar refiriéndonos directamente a la política sin precisar qué entendemos por ella. Las definiciones son variadas y dependen, una vez más, de la interpretación que hace cada individuo de ellas.

Por un lado, hacemos referencia a su acepción tradicional como acto o situación que pueden desarrollar ciertos representantes de los ciudadanos y que conlleva un acto de poder y control a través del gobierno. Esta concepción supone al mismo tiempo la existencia de diferentes alternativas sobre las que un determinado modelo de gobernantes se posiciona a favor o en contra y en relación a un conjunto de habitantes de un territorio. Conlleva pues cierta rivalidad entre las posiciones que se enfrentan respecto a una medida. Esta acepción se centra especialmente en la presencia de los gobernantes como grandes pensantes y organizadores para el bien común.

Por otro lado, la amplitud del término “política” hace favorable la interpretación del mismo desde diversos niveles y áreas (Ball, 1990; Fischer, Miller y Sydney, 2007) que consideran mayor o menor la participación del individuo en la toma de decisiones respecto a su proceso de progreso social. En este punto, cabe señalar, al menos, dos orientaciones generales hacia las que se enfoca la política: aquella entendida como partidaria, propia de grupos políticos, ejercida por los políticos y a través de las elecciones, y la política entendida según Aristóteles como la acción y compromiso ciudadano con el conocimiento y la participación en los conflictos que se dan como parte de la vida en sociedad.

En el caso de esta investigación, nuestra posición como docentes y concepción de la acción educativa nos lleva a entender la política desde el enfoque centrado en la acción que puede y ha de desarrollar el individuo como parte de la sociedad y que le garantiza el ejercicio de su opción democrática. Y es que la política “tendría que ver con toda actuación en el seno de un agregado o grupo tendente a construir, asegurar o preservar la estabilidad del mismo (Solozábal, 1984). Somos conscientes de que la política es una acción que cada uno puede desempeñar en relación con el mundo en el que se desenvuelve. La escuela, el contexto educativo, no deja de ser un conjunto de circunstancias y agentes donde prevalecen determinadas actuaciones que aseguran la continuidad del grupo, las cuales son secundadas por acciones políticas de profesionales, familias, agentes externos y estudiantes en diferentes grados de participación. Cabe entender que somos sujetos políticos y ejercemos nuestra labor política en relación a asuntos triviales y a otros decisivos, siendo el ejercicio de la acción política, en ocasiones, un precursor de choques, conflictos y solapamientos.

Entendiendo ahora la política, la acción política, como parte de las cualidades que nos caracterizan como personas ¿en qué grado es considerada la acción política como cualidad personal en los contextos educativos? Nos interesa aquí mostrar cómo a lo largo de la historia el ejercicio de la política en lo educativo se ha atribuido básicamente a los gobernantes o representantes con poder político, quedando así plasmado en el conjunto de regulaciones legales que conforman el sistema educativo de un país. Y es que, en España, la prescripción que regula el sistema educativo ha venido recogándose en leyes educativas que han ido substituyéndose con los cambios de gobierno, aumentando como veremos, la inestabilidad e inconcreción de las políticas educativas.

Desde 1970, cuando se aprueba la Ley General de Educación, hasta la actualidad, se han aprobado 8 leyes orgánicas sobre educación y relativas a los niveles de EI, EP, ESO y Formación Profesional (FP). Además de 3 leyes en relación con los niveles universitarios, lo que hace un total de 11 leyes orgánicas sobre educación. Si consideramos que estas leyes han sido elaboradas por los dos partidos mayoritarios, seis leyes por el partido socialista y cinco por el conservador, podemos inferir que cada uno se ha esforzado, a su modo, por derogar o modificar la ley del gobierno anterior.

La inestabilidad resultante se ha transmitido a la comunidad educativa, la cual experimenta un sentimiento de agotamiento, desmoralización y escepticismo hacia las reformas (Puelles, 2016). En definitiva, no existe consenso en lo que a legislación educativa se refiere. Los periodos legislativos de los dos partidos mayoritarios suponen discontinuidades importantes que restan

coherencia a las propuestas, que al igual que en la trayectoria de un individuo, producen alteraciones significativas que no se suelen considerar en relación al proceso de desarrollo de los jóvenes.

Por su parte, cada partido político, tanto el socialista como el conservador, ha plasmado diferentes horizontes respecto a la educación en las leyes de educación promulgadas. Por un lado, el enfoque neoliberal ha ido haciéndose cada vez un mayor espacio entre las orientaciones y directrices en las normativas educativas conservadoras, así como la orientación hacia objetivos cuantificables y contrastables en clasificaciones internacionales cuya interpretación es manipulable en base a intereses, a menudo, inciertos. La orientación para la mejora del sistema educativo enfocada a la obtención de mejores resultados académicos y la reducción del fracaso escolar son otras características de los modelos propuestos.

Por otro lado, el partido socialista ha enfocado su labor hacia un horizonte que promueva la justicia social en el marco de una economía capitalista, otorgando mayor valor a la educación pública y tratando de concordar un alto grado de calidad educativa con un mismo grado de equidad. El punto clave está en la capacidad que presuntamente ejercen algunos centros a la hora de seleccionar al alumnado que escolarizan, hecho contrario al principio de equidad e igualdad de oportunidades.

La falta de compromiso por la mejora del sistema educativo por parte del gobierno que se ha venido percibiendo, junto a la escasa repercusión que la acción política de la comunidad educativa tiene, provoca un sentimiento cada vez más extendido y peligroso de desafección política contra el que se ha de trabajar (Jiménez, 2015). Podrían considerarse los dos conceptos de desafección y acción política como enfrentados, ya que mientras que el primero hace referencia a la pasividad en cuanto a decisiones políticas, el segundo invita a la acción y a ejercer el derecho democrático de participación.

En España, la tasa de analfabetismo era del 60% en 1900, consiguiendo en 1997 que todos los niños y niñas de 4 a 14 años estuvieran escolarizados. Hoy en día, la tasa neta de escolarización a los 3 años, etapa no obligatoria, es del 96,2%, situándonos en el quinto lugar a nivel europeo y por encima de la media según el informe del MEC (2018). La evolución de las tasas de escolarización en periodos no obligatorios en las últimas décadas es notable y se encamina hacia los horizontes planteados por regulaciones europeas que aseguran un mejor desarrollo del estudiante en base a su pronta escolarización (Bertram y Pascal, 2016; MECD, 2013; OECD, 2018).

A pesar de este progreso positivo, en España existen hoy problemas importantes en los que cabe intervenir prontamente. Estos resultan ser cuestiones fundamentales que hacen referencia a déficits importantes en comparación con otros países de la Unión Europea, desigualdades en el sistema social, tasas de desempleo, AET, precariedad laboral, entre otros (Puelles, 2000).

En relación a uno de los puntos clave, al AET, el cual también suele denominarse erróneamente como fracaso escolar siendo ambos términos diferentes, cabe señalar que, dentro de la dinámica bipartidista, se tiende a menudo a achacar los altos porcentajes a las leyes promulgadas por unos y otros. Sin embargo, los datos sobre AET han permanecido bastante estables, reduciéndose lentamente en los últimos 20 años, pero siempre permaneciendo en unos niveles preocupantemente, altos a nivel europeo. Los datos recogidos en el informe de Serrano, Soler y Hernández (2013) muestran la evolución del abandono: en el año 2000 se situaba en el 29,1% a nivel nacional, subiendo hasta el 31,9% en el año 2008 y bajando hasta el 24,9% del año 2012. Los datos más recientes del informe del MEC (2018) sitúan el AET en un 18,3% en el año 2017. Como se puede observar, los niveles tienden a reducirse, sin embargo, España sigue situándose entre los tres países de la Unión Europea con mayores índices. Parece que las leyes educativas, aunque puedan influir en su evolución, lo hacen de manera muy sutil, siendo necesario analizar si existen otros factores más determinantes en relación a los niveles de AET.

Cabe reflexionar además sobre otro hecho relevante, ya que en los mismos periodos temporales existen regiones con porcentajes muy diferentes de AET, que varían incluso en 20 puntos. Según los datos del MEFP (2018a), el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la etapa de ESO y no siguen otros estudios, es del 7% y 8,9% en el País Vasco y Cantabria respectivamente, mientras que los valores en Melilla y las Islas Baleares son de 27,5% y 26,5% respectivamente. Esto plantea cuestiones relevantes en relación a la situación geográfica, a si los estudiantes pueden tener más o menos oportunidades de alcanzar el éxito escolar dependiendo del lugar. Del mismo modo, esto hace reflexionar sobre la relación de estas cifras con los objetivos de la legislación educativa del momento, lo que nos lleva a plantearnos si las leyes educativas influyen como cabe esperar en la tasa de AET y fracaso escolar.

En otro orden de temas, una dificultad que el sistema educativo ha venido teniendo se corresponde con la controversia entre la existencia de centros públicos y privados en relación con la libertad de elección de centro. El sector público se apoya en el principio de igualdad para garantizar el acceso a la educación de todas las personas, mientras que el sector privado se apoya en la libertad de elección y creación de centro. La confrontación que surge entre libertad

e igualdad ha dado lugar a variadas posiciones y medidas para equilibrar ambos principios. En este conflicto influyen otros factores y agentes con una tradición destacada en España, como son la religión y singulares intereses económicos neoliberales, lo que hace que hoy en día permanezca el conflicto sin previsiones de acuerdos.

La situación política afecta directamente al ambiente de las instituciones y personalmente en la actitud y expectativas de la comunidad educativa. El panorama actual relega a la institución pública a una posición cada vez más indefensa ante los ataques ideológicos y un contexto cada vez menos comprometido, más individualista, más competitivo cuyo horizonte es la modelación de personas que alimenten la dinámica mercantilista global. No obstante, son muchos los esfuerzos que se están haciendo desde los centros e instituciones por recuperar el valor de lo público y que este sector sea el prioritario y modélico en la función educativa del país.

En neoliberalismo y el libre mercado son dos corrientes presentes en las regulaciones y acciones globales que, cada vez más, van encontrando un lugar en las acciones locales. La institución educativa se ve presionada por estos movimientos siendo ya evidentes ciertas repercusiones como son la exclusión y segregación, la pérdida de valores cívicos y la mercantilización de la educación. Políticas que fomentan las escuelas segregadoras, como las del cheque escolar, alejan al individuo y la sociedad de las metas que plantean la justicia social y la igualdad de oportunidades.

En resumen, la política educativa que se desarrolla a nivel administrativo parece no contribuir a la continuidad curricular entre las regulaciones educativas en la medida en que cambia o se modifican las bases de las mismas en un periodo de tiempo demasiado corto. En este sentido, y teniendo en cuenta la responsabilidad del docente por otorgar continuidad al currículum en todas sus fases de desarrollo (Gimeno, 1991), nos surge la necesidad de indagar sobre cómo desde los contextos educativos, y específicamente en aquellos que forman parte de nuestra investigación, se trabaja por conceder cierta continuidad a un currículum oficial en ocasiones desfragmentado e irregular. Nos planteamos: ¿En qué medida los docentes actúan políticamente en relación con el desarrollo curricular?, ¿constituyen las leyes educativas el marco general de la práctica educativa?, ¿qué opinan los miembros de la comunidad educativa sobre las regulaciones legales y la política educativa que se hace desde la Administración?, ¿convendría descentralizar responsabilidades políticas y conceder un mayor grado de autogestión a los centros?

Continuando con la contextualización del momento en el que nos encontramos, consideramos que necesariamente tenemos que hacer referencia a las circunstancias sociales que caracterizan la vida en sociedad, así como a la concepción que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre la realidad del contexto social en el que viven. Todo ello con la intención de valorar en qué grado la escuela, la sociedad y las instituciones educativas contribuyen al desarrollo del individuo.

3. La estructuración social y algunos elementos clave

Son diversas las crisis que a lo largo de la historia han sobrevenido a las sociedades. En los momentos turbulentos de una época difícil surgen pensamientos regeneradores y se retoman corrientes que sirvieron en experiencias previas. En el contexto español, la crisis multifocal que se inició en el 2008 supuso un periodo de crisis de valores, además de un aumento de la desigualdad social, la distancia entre clases, los riesgos asociados a pobreza y exclusión (Igelmo, 2016). En relación con el sistema educativo, la crisis, produjo que el gobierno definiera las regulaciones educativas desde un enfoque desarrollista, impulsando todo aquello en relación con la producción económica, que en el contexto educativo se traducían en: un enfoque mayor hacia resultados, clasificaciones estandarizadas, orientación hacia la formación laboral, planes para incorporar el emprendimiento al currículum, entre otras. Frente a estas, las pedagogías de la liberación quedaban relegadas a ambientes minoritarios que continuaban trabajando por conceder el potencial que se merece a la politicidad de lo educativo.

Centrándonos en la última década, el panorama social se ha caracterizado por una crisis que repercute aún en las diferentes dimensiones del desarrollo social del país y que ha cambiado estructuras y procesos de forma significativa (Foessa, 2014). Según los informes elaborados por la Fundación para el Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (FOESSA, 2014,2009), antes de la crisis de 2008, concretamente en el año 2007, la sociedad española se caracterizaba por estar claramente marcada por la precariedad, en la que grandes sectores se veían afectados por problemas como: aislamiento social, relaciones conflictivas, dificultad en el acceso a los derechos sociales básicos (educación, salud y vivienda), falta de participación política, entre otros. Además, también muestra que, de forma previa a la introducción de las medidas de austeridad por el gobierno, los procesos de exclusión social estaban aumentando significativamente y muchas familias se veían desbordadas ante una combinación de pérdida de empleo, deudas e impagos, menos ingresos e incapacidad de subsistencia.

En la actualidad, el término exclusión social ha cobrado una especial relevancia para referirse a la “aparición de nuevas formas de desigualdad que van más allá de las viejas clases sociales en un contexto de profundas transformaciones económicas y sociales a escala global” (Sánchez y Jiménez, 2013, p. 134). La exclusión se entiende ahora como el aumento en la falta de participación ciudadana, acceso a redes de bienestar social y acceso a bienes básicos (UNESCO, 2008), se constituye así como uno de los problemas principales de nuestro siglo. Además, los procesos de exclusión afectan de forma más aguda a los colectivos que han visto sus derechos vulnerados a lo largo del tiempo: los menores, las mujeres y las personas con diversidad funcional. Esto responde a la situación actual en la que se han modificado y continúan modificándose, las estructuras sociales y donde la exclusión se considera más allá de las situaciones de pobreza, valorando la dimensión laboral, personal, relacional y de apoyos sociales.

En comparación con los resultados del VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, que hacen referencia al periodo anterior a la crisis, se expone un incremento en relación con los procesos de exclusión social debido principalmente al empeoramiento de la situación laboral y a las medidas que redujeron las políticas y ayudas sociales. Como exponen, en el año 2007, fecha de elaboración del primer informe, el porcentaje de población que se encontraba en situación de exclusión social era del 15%, mientras que en el 2013 era del 23,5%.

En España “el 31% de la población infantil, 2.610.370 millones de niños y niñas, están en riesgo de pobreza o exclusión social” según la organización Save the Children (2017). Si nos detenemos un instante a valorar dichas cifras y consideramos la tasa de exclusión en el contexto escolar, es alarmante el número de jóvenes que se encuentran en riesgo de pobreza o exclusión, siendo necesariamente un punto a tener en cuenta a la hora de planificar la intervención y la labor educativa.

Son muy variados los datos que podemos contrastar ahora para extraer conclusiones y mostrar los diferentes contextos en los que crecen los jóvenes del país. Sin embargo, consideramos que, para reducir el contenido del análisis de la situación social, nos centraremos en hacer referencia a varios elementos que influyen determinadamente en la conciencia social y que forman parte de los condicionantes de desarrollo de las personas en sociedad.

Por un lado, creemos que es importante hacer referencia a la manera en la que los seres humanos nos concebimos a nosotros mismos en el momento actual. Somos el resultado de un proceso histórico por el cual se ha modificado nuestro entorno, así como también hemos sido parte de un desarrollo y modificación de conciencia que se ha venido produciendo desde nuestra

existencia y que evoluciona día a día. Como ser natural, el ser humano se ha relacionado de formas diferentes a lo largo de la historia con el medio, entendido este como el conjunto de elementos naturales, sociales y éticos. En el momento actual, el tiempo apremia en relación a un cambio de actitud, formas de vida y, sobre todo, formas de producción. Es importante conocer y trabajar alrededor de estos aspectos desde los primeros años de vida, ya que nuestra acción hoy tendrá repercusiones determinantes en el futuro de los más jóvenes.

En el proceso de desarrollo humano, el conjunto de regulaciones que se han creado por las agrupaciones de carácter global han sido decisivas en relación a la orientación de los gobiernos y sus políticas hacia un horizonte sostenible y justo. En el año 2000 se asumieron los compromisos de la Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo el Milenio con el objetivo de alcanzar las metas propuestas en el año 2015 en relación a numerosas privaciones humanas. Sin embargo, a medida que se acercaba la fecha de compromiso se podía comprobar que las metas no se alcanzarían, e incluso que determinados colectivos y regiones estaban experimentando nuevas formas de abuso e injusticia. Actualmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 constituyen un nuevo horizonte de metas a lograr. En estos, se hace referencia a la extrema necesidad de que la educación para el desarrollo sostenible sea una prioridad en el marco reestructurado de la Educación Para Todos.

El objetivo número cuatro de los ODS² se denomina Educación de Calidad y entre sus contenidos se recogen las metas a alcanzar en el año 2030. Dos de estas metas tienen una relación significativa con el periodo de tránsito entre EP y la ESO. Exponemos a continuación ambas metas para referirnos posteriormente a ellas:

Metas del Objetivo 4, 4.1: De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (ONU, 2015).

Metas del Objetivo 4, 4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

² ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://goo.gl/oHYCIY>

En relación a la meta 4.1 se marca como un objetivo prioritario el que todos los jóvenes terminen la enseñanza primaria y secundaria a nivel mundial. En las diferentes regiones este objetivo alcanza grados de significado diferentes, en nuestro contexto, cabe recordar que nos encontramos encabezando la lista europea de países con el porcentaje más alto en AET. Desde nuestra posición, consideramos que parte de la acción que ha de desarrollarse para alcanzar dicho objetivo se centra y radica en un proceso de transición que facilite la continuidad entre estudiantes, profesionales y familias, así como en una revisión profunda de las relaciones entre los agentes y la pedagogía que soporta la acción educativa en los centros.

En relación a la meta 4.7 cabe señalar que la Orden 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, establece entre sus contenidos la elaboración de un plan de desarrollo competencial que supone trabajar alrededor de los contenidos expuestos en la meta 4.7. Creemos que es en el programa de desarrollo competencial donde mejor encajan los contenidos que se exponen en la meta y creemos que su desarrollo implica la adquisición y desarrollo de unas habilidades y actitudes que facilitarán que el tránsito sea un periodo con un potencial de aprendizaje alto para los estudiantes. Los contenidos sobre derechos humanos, resolución de conflictos y diversidad suponen un complemento altamente enriquecedor para aquellos contenidos de carácter intrapersonal que se recogen en el plan de desarrollo competencial. En este sentido, el informe sobre Desarrollo Humano (2016) remarca la importancia de que las personas se involucren en los procesos que definen sus vidas a través de la capacitación humana y la participación activa en los procesos de decisión.

Por otro lado, hacemos referencia a los procesos de falsificación y descontextualización de la historia que hoy existen y resultan significativos en relación a la construcción de idearios y estructuras sociales a partir de conflictos entre diferentes modos de interpretar los hechos. Nos referimos a los procesos que han sido parte de la transmisión de la historia y que no han sido objetivos en la descripción de los hechos. Desde la EP hasta la educación postobligatoria se puede afirmar que las renovaciones de contenidos pedagógicos, su plasmación en los currículums oficiales escolares, que se han producido han sido renovaciones institucionalizadas, en tanto que han sido el resultado de un periodo caracterizado por determinadas ideas científicas y corrientes de pensamiento, aunque en ocasiones responden a procesos “políticamente correctos” que no son enteramente compartidos por los reguladores (Luque, 2007). El proceso de divulgación de los contenidos está, en ocasiones, lleno de distorsiones ideológicas que transmiten una imagen equivocada de lo que determinados momentos históricos han supuesto para el desarrollo humano. Así, Valls (1991) reconoce que:

(...) la concreción del currículum de la historia enseñada en la educación obligatoria es considerada (...) como un problema básicamente político, dada la intervención explícita en el mismo de los máximos responsables gubernamentales, lo que no se da, o sólo en términos mucho menos significativos, en la definición o configuración curricular de otras materias (p. 34).

A lo largo del tiempo, la historia se ha trabajado desde la posición de sujetos poderosos, en un principio con un carácter religioso y orientándose lentamente hacia enfoques más laicos. En España, el discurso histórico suele acompañarse de un discurso nacional, no existiendo el segundo sin el primero, que es plasmado en los libros de texto haciendo referencia a su construcción objetiva, buscando el consenso y apoyo del estudiante ante una realidad que plantea ciertas cuestiones. Siguiendo a Valls (1991), entre los rasgos de la orientación nacionalista en los contenidos de historia, se produce una creación de tópicos permanentes como aquellos relacionados con patriotismo, independencia nacional, xenofobia que se identifican con personajes concretos.

En un contexto social donde la diversidad cultural crece día a día, la construcción de nuevas identidades no verticales y democráticas es esencial. Sisinio (2008) expone que son tres los retos a los que como docentes hemos de enfrentarnos en relación al trabajo sobre historia en el contexto educativo:

1. Cómo nombrarnos y en qué territorios situarnos ante los inmigrantes, ante sus vivencias identitarias en los confines y estructuras del entramado de Estados.
2. Cómo construir una identidad multicultural, tolerante y plural en el contexto de globalización que nos rodea.
3. Cómo abordar la renovación de las asignaturas de Geografía, Historia y Arte para incluir las perspectivas anteriores.

Tal como expone Sisinio (2008) “las ciencias sociales, en cuanto praxis de investigación y docencia, tienen que salir de los ámbitos y lindes nacionales y nacionalistas para reconstruirse como saberes críticos de unas personas cuya ciudadanía les reclama la libertad y pluralidad de identidades” (p. 54).

En este sentido, como docentes hemos de ser extremadamente cautos en relación con los contenidos trabajados, especialmente atendiendo a las formas y enfoques desde los que se trabajan. En el periodo de educación básica, y concretamente en el tránsito entre la EP y la ESO, los estudiantes se encuentran con nuevos compañeros y diferentes culturas. Su posición y actitud hacia la diversidad supondrá un condicionante en su etapa de desarrollo y en su futuro

en comunidad. Son diversos los contenidos en las regulaciones oficiales que hacen referencia al trabajo para valorar y fomentar la diversidad. Es necesario que, como docentes, los contenidos curriculares respondan ante el contexto en el que nos desarrollamos y que no sean una fuente de discontinuidades entre lo académico y lo personal.

Por último, antes de finalizar este apartado, creemos que aportar una imagen sobre la concepción de la educación que tiene la población en España sirve para situar el contenido y la actitud de lo social hacia lo educativo. Según la última encuesta realizada por el CIS (2018), en la pregunta multirrespuesta *¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero?*, la educación se sitúa en octavo lugar con 8,4 puntos sobre 100. Por encima se sitúan los siguientes problemas ordenados de mayor a menor relevancia: el paro (60,7%), la corrupción y el fraude (25,2%), los problemas de índole económica (24,8%), los/as políticos/as en general, los partidos y la política (19,2%), la inmigración (15,6%), independencia de Cataluña (13%) y la sanidad (10,5%).

Para ofrecer una visión más amplia de esta concepción, por la que se considera la educación como objeto de preocupación en relación al estado general del país, a continuación, mostramos cuál ha sido esa progresión desde el año 2008 al 2018. Nos servimos de los datos totales obtenidos en la encuesta para comparar la progresión a lo largo de la última década y aportar así una imagen de la que podremos inferir varias conclusiones (Figura 1).

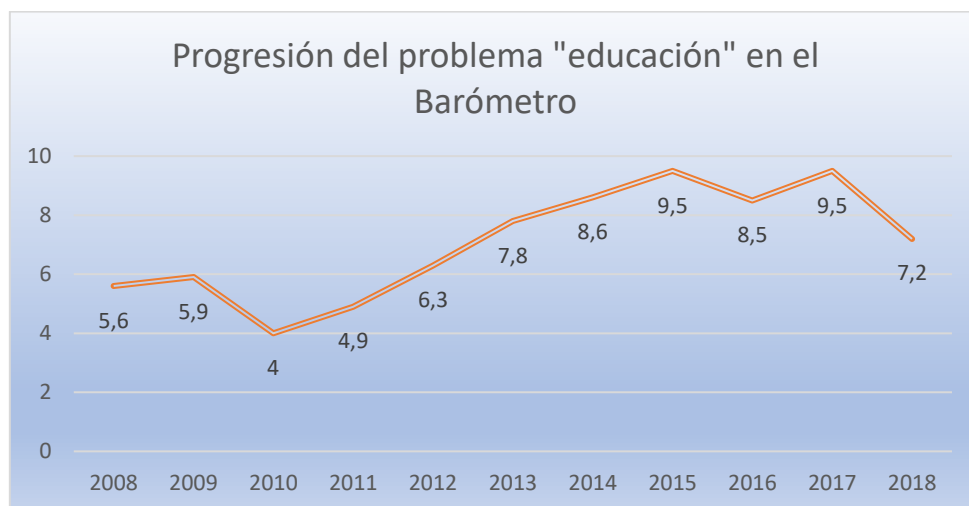


Figura 1. Evolución del porcentaje de personas que contemplan la educación como un problema principal en la sociedad española. Fuente: gráfico elaborado en base a los datos extraídos del Barómetro del CIS. Elaboración propia.

Podemos observar como la educación, la concepción de lo que incluye educación en relación con la problemática del país, siempre se sitúa por debajo de los 10 puntos. Sin embargo, cabe considerar que en la lista del Barómetro se consideran, en función de las respuestas, hasta 47 categorías de problemas, en las que la educación siempre se ha situado a lo largo del tiempo entre los 10 problemas principales de la sociedad española según la opinión de los encuestados. Y es que a lo largo del tiempo la educación siempre se ha visto envuelta en problemática, ya sea por una reducción en el presupuesto del Estado, en relación con los contenidos curriculares modificados por los diferentes gobiernos, las condiciones laborales del personal docente, entre otros conflictos.

En resumen, el riesgo y peligro de exclusión social ha venido agravándose en los últimos años como resultado de una crisis económica, moral y estructural que ha marcado más aún si cabe la distancia y las barreras de la desigualdad. En el contexto educativo han de tenerse en cuenta las circunstancias a las que nos venimos refiriendo, valorando que muchos jóvenes crecen en ambientes singulares con complicaciones que ponen juicio sus garantías y derechos como seres humanos. Un clima inestable en el que una familia no pueda desarrollarse sanamente, contribuirá a que el estudiante priorice determinados modelos de razonamiento a otros. La precariedad laboral es un hecho, algo que caracteriza la trayectoria laboral de jóvenes que deciden o se ven empujados a abandonar sus estudios por razones económicas. No hemos de olvidar que, en los últimos años, un mayor nivel formativo no garantiza un mejor acceso al mundo laboral, ni siquiera, asegura un empleo en base a tu titulación. Los jóvenes, por lo tanto, se encuentran desmotivados ante unos retos educativos que no les garantizan unas condiciones de vida mejor. Es por ello crucial que los profesionales de la educación retomemos las riendas y dirijamos la acción docente hacia un horizonte de desarrollo solidario, comunitario, compartido y por el bien de nosotros mismos y del planeta.

4. Entender cultural-mente la educación

En este apartado nos aventuramos a trabajar alrededor del concepto de cultura, término que provoca un sentimiento de enormidad, que abruma e involuntariamente hace concebir la labor del que pretende definirlo como pequeña en comparación con el universo de significados que abarca. Tratar de relacionar cultura y educación puede convertirse en una tarea de gran envergadura, por lo que nos acercaremos a dicha relación desde las contribuciones de

investigadores de referencia y con el fin de continuar construyendo el contexto que rodea al estudiante en periodo de tránsito entre la EP y la ESO.

El concepto de cultura puede ser entendido desde muchas posiciones, sin embargo, consideramos que en este punto, y en relación con el proceso de mapeo de la realidad que estamos realizando en este capítulo, la concepción del término cultura ha de plantearse más allá de la escolarización y de aquello directamente relacionado con la educación, haciendo referencia a un progreso cultural del conjunto de la sociedad que nos permitirá encontrar nuestro lugar en el mundo y responder ante la velocidad de los cambios que nos sobrevienen. Alcanzar una visión e identidad local supone un reto en la sociedad actual, en la que la tecnología y los procesos globales modifican nuestras estructuras sociales, desde las más amplias, como la comunidad global, a las más concretas, como la familia. Es por ello crucial cuidar nuestros aspectos más locales, con la finalidad de adaptarlos a los ritmos que se imponen, pero siempre conservando su sentido humano y democrático.

Nuestra labor investigadora sobre la cultura, así como la forma en que concebimos la idea de cultura como parte de esta tesis, nos ha conducido a la teoría de Jerome Bruner. Su enfoque sobre la naturaleza de la mente humana responde a aquellas cuestiones que nos planteábamos de forma inconexa y que concebíamos en ingentes bloques de contenidos. Frente a la perspectiva de la ciencia computacional y de las teorías relacionadas, pero sin contradecir estas, Bruner expone otra aproximación a la naturaleza de la mente que denomina “culturalismo”, que parte de la premisa en la que la mente no podría existir sin la cultura. Lo argumenta de la siguiente manera:

(...) la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura (Bruner, 1997, p. 21).

En este sentido, el autor hace referencia a la cultura como el proceso que moldea la mente de los individuos y en concreto, se refiere a la creación de significado como el producto de los encuentros de la persona con el mundo en contextos culturales variados y específicos. Establece el origen del significado en la cultura y basa el desarrollo de la persona en su capacidad para acomodarlos al contexto específico y comunicarlos. La teoría de Bruner (1991) sobre la cognición

humana tiene su base en los actos de significado, en este sentido el autor posiciona el significado como concepto fundamental de la psicología humana, así como los procesos en relación a la construcción del significado. En su obra, Bruner expone los dos principales argumentos que secundan esta hipótesis de la siguiente manera:

El primero es que, para comprender al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; y el segundo es que la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (1991, p. 47).

Compartimos el pensamiento de Bruner y consideramos una necesidad el conocer qué tipo de mundo rodea al estudiante, así como concebir los recursos y situaciones de la vida como herramientas propicias para el uso efectivo de la mente. En este sentido, remarcamos nuevamente y con más fuerza, la relevancia del contexto que rodea al estudiante como base de cualquier intervención pedagógica. El momento de transición de la EP a la ESO está cargado de connotaciones emocionales y personales que poco espacio tienen en las aulas ordinarias. La educación, como se concibe en la mayoría de los casos, excluye dichas necesidades e intenta encauzar al estudiante hacia el camino académico y competitivo. En un proceso educativo pleno, libre, culturalmente comprometido y diverso, la realidad del estudiante será el marco de actuación al que tendremos que acercarnos para invitarle a participar de nuestra intención de compartir y crear momentos de aprendizaje.

Al fin y al cabo, el proceso de educación es un proceso ligado al desarrollo, si lo dejamos de concebir desde la perspectiva academicista veremos realmente al individuo envuelto en su problemática, que nos demanda una respuesta específica que lo ayude y aliente. En este sentido Geertz (1992) expone que la necesidad de acercarnos a lo educativo desde una perspectiva más contextualizada responde al reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura. Entiende la cultura como un compuesto de sistemas simbólicos que producen un ambiente en el que las personas nos desarrollamos.

Como ya introducimos anteriormente, la educación nunca es neutral, siempre tiene consecuencias para el sujeto que aprende y más allá, en el contexto socioeconómico y político. Esta relación se da también entre el currículum y la cultura, y es que no existe un currículum escolar que no refleje valores culturales específicos con connotaciones políticas, de clases sociales, poder y género.

Es a través del lenguaje cotidiano como compartimos las representaciones de conceptos que representan categorías y que facilitan una estratificación social, una diferenciación entre sujetos, como proceso previo a la exclusión social. Construcciones como “los que mandan”, “las de la limpieza” y “los que trabajan” son el resultado de un proceso de violencia simbólica representado en el lenguaje que, a su vez, responde a la realidad de la desigualdad humana (Arrubla, 2015).

Cuando nos referíamos a la construcción de la identidad en el Capítulo 1, hacíamos referencia a la variedad de aspectos sociales y contextuales que influyen en el proceso, el lenguaje, y su forma social en forma de diálogo, es un medio de construcción de significado común, de creación de una estructura cognitiva social donde se entrelazan aspectos socioeconómicos, culturales y simbólicos (Tarrow, 1994). Los contextos cambiantes en los que nos desarrollamos actualmente, junto con las políticas individualistas, hace que el discurso se centre cada vez más en las diferencias, no en las similitudes. Fraser (1997) expone como esos movimientos de lucha van transformando los patrones culturales de interpretación, comunicación y representación, sin embargo, lo hacen desde la deslegitimización del discurso del otro, no se produce un diálogo igualitario entre las partes.

En este sentido, las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2001) y la resistencia (Giroux, 1992; McLaren, 1994) abordan la cuestión sobre si la escuela constituye un espacio de transformación social. En las primeras, se expone cómo la escuela reproduce las relaciones sociales capitalistas contribuyendo así a un pensamiento de los estudiantes que reproduce las desigualdades sociales que caracterizan su realidad. En este marco teórico, el desarrollo del pensamiento crítico, contrario a ciertas injusticias, surgiría fuera de la escuela, ya que esta se ciñe a la reproducción de los modelos sociales existentes. Las teorías de la resistencia, sin embargo, exponen que la escuela puede constituir espacio potencial para la transformación social superando su propio papel reproductor. Se considera así responsable y capaz al estudiante de crear juicios críticos sobre los valores culturales que caracterizan su escuela, para posicionarse en contra y participar en su cambio. A pesar de que ambas posiciones se plantean como contrarias, consideramos que cabe entenderlas más allá de la propia concepción de escuela como espacio concreto y, en cierta medida, aislado de los procesos sociales. En nuestra opinión, la escuela constituye un organismo vivo y singular en función del espacio que ocupe en una determinada comunidad. La escuela, entendida así, se construye desde la cultura del contexto y funciona gracias a las contribuciones de todos sus habitantes.

Antes de continuar, queremos hacer referencia en este punto a los resultados de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España base del documento Anuario de estadísticas culturales 2017 elaborado por el MECD (2017b). En el informe se pretende dar a conocer de forma rigurosa el valor social de la cultura y su poder como generadora de riqueza y desarrollo económico. En nuestro caso, el informe nos ofrece una serie de datos sobre los que cabe inferir relaciones con la situación de la educación. Para ello, establecemos una relación entre consumo cultural y educación, al considerar el consumo cultural desde las posiciones de Bigott (2007) como: participación social, asociado a la cultura de élite, asociado a la actividad académica, vinculado al uso de las TIC y desde la perspectiva de las industrias culturales. El punto 9.3. del Anuario “Personas que realizaron o suelen realizar actividades culturales en diversos periodos según nivel de estudios por ámbito cultural” recoge diferencias significativas en cuanto al consumo cultural en base al criterio nivel de estudios. Así, en 2015 respecto al punto “lectura” se muestra como en la encuesta un 43,5% de personas que habían superado la etapa de estudios básicos leyeron algo durante el último año, frente a un 75,5% de personas que completaron la secundaria y un 87,9% de personas con estudios superiores. La diferencia como se puede observar es significativa entre los niveles. Consideramos que, en este sentido y especialmente en torno a la habilidad de lectura, el hábito familiar de leer potencia la acción entre los estudiantes, la imitación, o el interés por la cercanía del recurso hace que la motivación por la lectura sea mayor entre los estudiantes con familias que leen más habitualmente, y al parecer, esto está directamente relacionado con su nivel de estudios. En la investigación de Pereira (2015) se llega a la conclusión de que el hábito lector no es algo extendido entre las familias, hecho sobre el que podemos inferir que, aunque los porcentajes anteriores son elevados dependiendo del nivel formativo, la práctica lectora no es algo que se realice de forma asidua en los hogares españoles.

En este sentido podemos relacionar dos factores culturales determinantes en relación con el desarrollo educativo: el capital social y el capital cultural. El primero se relaciona con el nivel de comunicación entre las familias, el grado de atención que prestan a los problemas de los jóvenes, la implicación de las familias en las actividades de los estudiantes y las relaciones con los tutores escolares (McNeal, 1999). En relación con el capital cultural, este concepto hace referencia a determinados recursos culturales que favorecen la estimulación cognitiva de los estudiantes y su capacidad de adaptación. Se refieren a un vocabulario amplio, un gusto por las expresiones culturales y otros recursos materiales como libros, prensa, etc. El capital cultural está directamente relacionado con el nivel educativo de los familiares y los ingresos del hogar,

sin embargo, esto no asegura en ningún caso el éxito escolar de los jóvenes (Esping-Andersen y Bonke, 2007).

Son diversos los estudios que relacionan determinados factores familiares con el éxito en diferentes tareas académicas (Bolsoni-Silva, Perallis y Nunes, 2018; De Mendonça, Barbosa, dos Santos y Benevides, 2018; Lamas, 2015; Ruiz, 2001; Solís y Aguiar, 2017), como por ejemplo un ambiente familiar y relacional estable con la capacidad de estudio, algo que responde también a causas contextuales que se favorecen mutuamente (ambiente estable-capacidad de concentración y estudio). Otras investigaciones que creemos importante destacar relacionan directamente el nivel de formación de las familias y su situación económica con los resultados y rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, Jiménez (2006) muestra que los estudiantes que obtienen un premio extraordinario durante sus estudios provienen de hogares con una situación económica y formativa alta, de modo que no existe equidad alguna en los procesos de asignación de premios al ser la relación tan significativa. Biblarz y Raftery (1999) exponen que determinadas situaciones contextuales, como la monoparentalidad, pueden generar situaciones económicas de privación que afectan al menor en relación a su desarrollo educativo.

A continuación, presentamos algunas consideraciones alrededor de las funciones del estudiante, del enfoque de las prácticas docente y del fracaso escolar y el AET. Los contenidos siguientes están relacionados con los factores socioeconómicos que hemos expuesto aquí tratando de, cada vez más, acercarnos a las posibilidades que caracterizan la realidad que rodea a los jóvenes españoles cuando se encuentran cursando la etapa de educación básica obligatoria.

5. El panorama educativo: entre el fin y el proceso

Hoy, podemos volver la vista atrás y observar cómo el proceso de enseñanza aprendizaje ha ido progresivamente evolucionando en los contextos educativos escolares de nuestro país. Partiendo de un planteamiento inicial en el que se consideraba al estudiante como un ser pasivo sin talentos o habilidades a desarrollar, donde el conocimiento y la tradición constituía la norma, se ha ido orientando hacia una perspectiva que, sin dejar de lado los contenidos académicos, aboga por el desarrollo crítico, moral y competencial del estudiante.

Una vez superadas las posiciones enteramente positivistas y modernistas, en la escuela conviven hoy multitud de enfoques, métodos y paradigmas que se complementan, se contradicen o solapan. No puede considerarse que una perspectiva pedagógica sea la correcta contrariando el resto, ya que el contexto en el que se desarrolla la acción educativa es cambiante y necesita de la contribución de partes destacadas de las diferentes posiciones. Lo que intentamos exponer aquí es que una posición radical en la escuela puede conllevar el rechazo de una serie de prácticas que han venido configurando la tradición e historia pedagógica del lugar, lo que iría en detrimento del propio desarrollo cultural del sujeto, especialmente si se pretende desarrollar una competencia crítica basada en la reflexión, investigación y contextualización.

Perrenoud (2006) ha compuesto un término que hace referencia a una concepción del estudiante como aprendiz no solo de aquello propio del proceso de enseñanza aprendizaje, sino de un rol de aprendiz que supone también aprender la tarea como un oficio, todo ello dentro de un entramado complejo de sistemas sociales y culturales. El autor define el “oficio de alumno” como:

Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica (Perrenoud, 2006, p. 19).

En base a esta definición, el oficio del estudiante se crea a partir de los procesos de socialización y la apropiación de roles que este hace de los miembros de la comunidad que le rodean, o incluso de las representaciones de aquellos que no están cerca. El oficio del estudiante supone también un oficio docente, y cada uno dependerá en un alto grado de su propia singularidad. Por ello es necesario, como profesional de la educación, ser consciente de que existen mecanismos que educan al estudiante y que forman parte de nuestra identidad personal y profesional, además de nuestra concepción de la cultura y del propio proceso.

En la actualidad, los enfoques son variados: la orientación hacia la calidad cuantificable, “cualificable”, posiciones más renovadoras y críticas y modelos específicos importados de otros países, entre otros muchos. Cada uno de estos enfoques priorizan determinadas tareas y fines, definiendo el oficio del estudiante y el maestro, cayendo en ocasiones en contrariedades discursivas como aquellas que decoran un modelo educativo neoliberal con justificaciones sobre el emprendimiento y el desarrollo competencial en un marco de desarrollo muy competitivo.

La variedad de instituciones educativas es amplia, así como las concepciones de las bondades y beneficios que aporta cada modelo. Hoy en día, muchas familias defienden una orientación del proceso escolar en el que el estudiante trabaja para aprobar, olvidando que el sujeto para lo que está de forma específica es para aprender. El reconocimiento a corto plazo es pues uno de los valores que cada vez más, se inculcan en los contextos educativos. La individualización de los procesos, que podría entenderse como una ventaja a la hora de personalizar la educación, pasa a transformar el individuo en un ser competitivo que moralmente no conoce el valor de la comunidad ni del pensamiento solidario y cooperativo.

Chisvert y Marhuenda (2012) recogen en una entrevista a Gimeno Sacristán una serie de reflexiones sobre la realidad educativa en España. Entre ellas exponen como lo social es hoy un componente inseparable de lo individual, sin embargo, en nuestra opinión sigue sin producirse una fusión e inclusión verdadera de lo uno en lo otro. Lo social queda relegado en muchas ocasiones a procedimientos burocráticos y en relación a agentes externos al centro escolar. Lo educativo queda así relegado al currículum normativo prescrito por la administración cuyo germen sigue siendo la adquisición de conocimientos y conlleva una lacra de funcionalidad social. Cabe señalar que afortunadamente son muchas las recomendaciones que, a través de diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas (2016), específicamente de la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), UNICEF, fundaciones como Save the Children, han hecho que en los contextos educativos la educación para los Derechos Humanos sea una realidad, diluyendo cada día más las barreras que excluyen la situación social global de lo que se enseña de forma general en las escuelas.

Otra de las incoherencias responsable de grandes discontinuidades en las trayectorias de los estudiantes tiene que ver con lo que se exige para superar determinadas pruebas de acceso a estudios superiores y su utilidad posterior en la formación elegida. Entendemos la educación como el proceso global de desarrollo humano, donde también es necesario que el proceso se oriente hacia un desarrollo profesional específico del sujeto, pero ¿qué se hace en los contextos educativos por ofrecer a los estudiantes experiencias o acercamientos a sus preferencias profesionales? Comprobamos como las tasas globales de abandono y cambio de estudio en los cursos de Grado son del 32% y del 10,9% respectivamente según el informe Datos y cifras del sistema universitario español: Curso 2015/2016. Son cifras altas que indican falta de continuidad en cuanto a los niveles educativos previos y los postobligatorios. Del mismo modo que en el paso de la EP a la ESO, existen una serie de alteraciones significativas que se producen de la ESO a la formación postobligatoria. Según Montes (2018) cabe abordar el tema desde tres posiciones: la

desazón que los jóvenes experimentan al cambiar desde un sistema más humano y seguro, la desorientación vocacional y los riesgos de una enseñanza academizada recargada de contenidos.

Hacemos referencia a continuación, al sentido y rumbo de la educación y la producción de conocimiento actual en la definida como sociedad de la información. En el contexto social actual el conocimiento tiene un significado especial en tanto que se ha convertido en un bien capaz de ser comercializado y que adquiere especial relevancia en un sistema y cultura capitalista. Rodríguez y Sánchez (2004) definen el capitalismo cognitivo como un mecanismo de acumulación por desposesión en el que actúan diferentes procesos de privatización de servicios formativos, aumento de regulaciones sobre protección intelectual y de explotación financiera a través de monopolios y oligopolios que tienen por finalidad una mayor productividad y riqueza social. En este marco, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido en los contextos educativos, sin embargo, todavía no se incluyen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Si cuando hablamos de inclusión nos referimos a la concepción de un fin cuya planificación se ha hecho desde la consideración de todas las realidades que nos identifican como seres humanos diversos, en los procesos de enseñanza aprendizaje, las TIC constituyen una realidad de la que aún no se conocen muchos efectos a corto y largo plazo, por lo que no sabemos, en definitiva, en qué grado afectan al planteamiento inclusivo. No estamos exponiendo aquí ninguna idea contraria a su valor y posibilidades, sino que, en algunos casos, advertimos cierta presión a la hora de emplearlas como parte de los recursos de la acción docente sin que los profesionales conozcan las consecuencias, positivas y negativas, de su uso.

Son numerosas las investigaciones sobre las posibilidades que las TIC ofrecen en el contexto educativo, así como aquellas que analizan las consecuencias y procesos que se han desarrollado a lo largo de los años en los que se han ido introduciendo en las aulas (Peirats, Gallardo, San Martín y Cortés, 2015; Saiz, Gallardo y De Castro, 2018; San Martín y Peirats, 2018). Cabe destacar que en las distintas investigaciones se concede un valor destacado de las TIC en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, se puntualiza que, en ocasiones, los recursos digitalizados no implican un cambio en la metodología del docente (Pérez, 2012). Es decir, las TIC por sí mismas no suponen un cambio en la cultura del profesional y en muchos casos acaban siendo el medio de reproducción de métodos tradicionales basados en el formato libro de texto. En este sentido, las diferentes investigaciones hacen referencia a la necesaria

formación previa y de actualización del profesorado en relación con los dispositivos digitales en el aula.

No podemos en este punto no hacer referencia a unos de los problemas más significativos en el sistema educativo español: el fracaso escolar y AET. A nivel europeo, España se sitúa en el segundo lugar entre los países con mayores tasas de AET (porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de ESO 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación) con un 18,3% en el año 2017 (MEFP, 2018). Específicamente, en la Comunidad Valenciana la tasa se sitúa en un 20,3%, por encima de la media del país (18,3%) y cerca de doblar la media de la Unión Europea (10,6%). Respecto al fracaso escolar, un 79,1% de los estudiantes matriculados en la Comunidad Valenciana en cuarto curso de secundaria promociona (MEFP, 2018), por lo que el porcentaje aproximado de fracaso escolar es del 20,9%. En relación con esta tesis, consideramos que estos niveles se ven influidos en gran parte por la forma en la que el estudiante ha vivido el proceso de transición entre la EP y la ESO. Como veremos más adelante, por lo general, los estudiantes tienen más complicaciones académicas en el primer curso de la ESO, hecho que, desde nuestro punto de vista, revierte en una alteración de la trayectoria y en la adquisición de patrones que se alargan hasta desembocar en el peor caso en situaciones de abandono temprano.

Antes de finalizar, recogemos aquí otro indicador extraído del informe Datos y Cifras: Curso escolar 2018/2019 que hace referencia a la distribución de la población en base a su situación de actividad o estudio, concretamente de la población de ambos sexos y entre 16 y 19 años. En relación a la progresión de datos desde el año 2011 hasta el 2017 recogidos en los 7 informes correspondientes³, elaboramos la siguiente Figura 2 donde se plasman los porcentajes en relación al indicador para poder posteriormente extraer conclusiones:

³ Informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018).

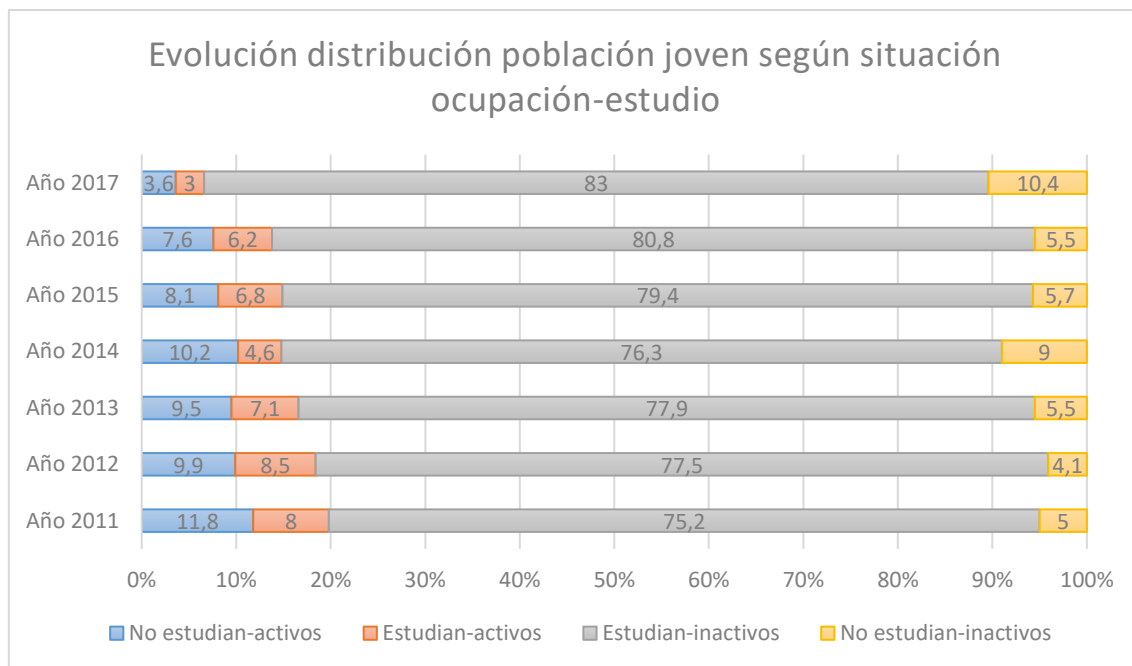


Figura 2. Distribución de la población joven, de 16 a 19 años, según su situación educativa y laboral. Fuente: figura elaborada en base a los datos extraídos del informe Datos y Cifras: Curso escolar 2018/2019. Elaboración propia.

En relación a la figura, cabe señalar que no existe una única explicación antes los aumentos y disminuciones en los porcentajes, ya que como indicábamos en otros puntos, los factores son variados y tienen carácter cultural, económico, político, entre otros. No obstante, se puede observar como el porcentaje de jóvenes estudiando y en situación inactiva ha aumentado en alrededor de 8 puntos desde el 2011. Por su lado, el indicador de jóvenes que no estudiaban y en activo ha disminuido en semejante proporción, alrededor de 8 puntos, mientras que el indicador de jóvenes estudiantes y en activo ha disminuido en 5 puntos. El último indicador, los jóvenes no estudiantes e inactivos, vemos que se ha mantenido moderadamente estable a lo largo del periodo, sin embargo, en el último año ha doblado su porcentaje aumentando en 5 puntos. Desde una posición general y considerando que menos la situación “no estudian-inactivos” todo el resto aportan beneficios formativos o profesionales a los jóvenes, se puede concluir que la situación es alarmante en cuanto al aumento repentino en los porcentajes de jóvenes que no estudian ni trabajan. En relación con este indicador, cabe señalar también que se considera un joven activo cuando se encuentra ocupado o parado en búsqueda de empleo, lo que significa que existe un añadido intencional en el aumento de porcentaje de jóvenes que no estudian inactivos que les lleva a no interesarse por la búsqueda de empleo ni por los recursos formativos. En los Cuadernos del Consejo Económico y Social (2013) se recoge que la situación ha venido dada por una dificultad añadida a la búsqueda de empleo juvenil, lo que ha provocado un sentimiento de desánimo ante un empleo escaso y poco motivante.

Es remarcable también el hecho de que en los años previos a 2011, la tasa de desempleo en jóvenes de 15 a 24 años llegó a doblarse desde aproximadamente el 19% en 2007 a un 46% en 2011. En la Figura 2 se muestran unos datos que han padecido las consecuencias de la crisis económica y la recesión, por lo que cabe interpretarlos en este marco, así como en el marco de la exclusión y los riesgos que esta situación de vulnerabilidad tiene para los jóvenes en un contexto de crisis (Cervia, 2015).

Desde nuestra posición compartimos el interés por la relación entre los datos y los riesgos de exclusión que pueden acechar sobre los jóvenes. Por ello, consideramos necesario involucrar a la comunidad educativa e intervenir con los jóvenes en el proceso de transición entre la EP y la ESO. Como podemos comprobar en base a los datos, parece que los esfuerzos de la Administración no producen a corto plazo los resultados que esperamos y los jóvenes necesitan. Existen indudablemente una serie de factores sobre los que no se está interviniendo y que contribuyen a que los jóvenes no continúen estudiando, no concluyan los estudios básicos, vean minoradas sus posibilidades futuras y sean vulnerables a los riesgos de exclusión.

En el apartado siguiente, ya centrados en el sujeto, pretendemos ofrecer una imagen de lo que supone ser adolescente, o preadolescente, en el contexto social y educativo de nuestro país. Enlazando con esta última referencia a los estudiantes desalentados nos centraremos en los estados emocionales que los caracterizan y cómo se acogen y atienden en los centros educativos.

6. El cambio de la adolescencia y el contexto de cobijo

En este momento y para finalizar con el espacio que hemos dedicado a la contextualización del momento en el que se encuentran los jóvenes, nos centramos en su realidad personal y social. A continuación, presentamos de forma breve algunos de los puntos y factores clave que según las investigaciones inciden en la vida y desarrollo de los jóvenes adolescentes. En nuestro caso, la transición de la EP a la ESO se produce alrededor de los 12 años, periodo en el que los jóvenes se encuentran en el periodo preadolescente o adolescente, etapa que coincide y en la que influye de manera determinante el ambiente y los agentes externos al propio desarrollo del joven (Blos, 1979).

En la actualidad, existen variadas corrientes que intentan definir lo educativo como capacidades específicas a las que cabe considerar de manera individual para perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así nos encontramos con pensamientos y teorías que priorizan las capacidades intelectuales, motivacionales, atencionales o sociales (Broc, 2017; Hanus y Fox, 2015; Ison y Korzeniowski, 2016; Luong, Strobel, Wollschläger, Greiff, Vainkainen, y Preckel, 2017; Morales y López-Zafra, 2009; Serrano y Andreu, 2016) de forma definida y posicionando ciertas capacidades por encima de otras. En nuestra opinión, cabe considerar el conjunto de todos los factores sin resultar ninguno exclusivo ante el resto. Además, consideramos esencial tener en cuenta aquellos que forman parte de la personalidad del individuo y de los procesos de desarrollo en los que se encuentra en esta etapa.

Según las investigaciones realizadas, el rendimiento académico del adolescente está vinculado de forma significativa con el comportamiento prosocial del mismo. El término prosocialidad se relaciona con conceptos como el altruismo, cooperación, empatía, moral, ética y ayuda. Correa (2017) expone en relación a la conducta prosocial lo siguiente:

(...) la Conducta Prosocial es un concepto multidimensional, cuyos comportamientos voluntarios están asociados a una búsqueda de recompensas en las que ayudar, compartir, consolar, cuidar y empatizar no sólo beneficia al otro, sino que también beneficia a las personas que realizan dichos comportamientos pues, se ha demostrado en estudios e investigaciones que los niños y jóvenes prosociales muestran una mayor adaptación durante el desarrollo vital, no solo en la infancia y adolescencia, sino a través de toda la vida adulta hasta la ancianidad. Esto posiblemente porque existe menos riesgo de problemas externalizantes tales como comportamientos delictivos o conductas antisociales, o de problemas internalizantes, como son aquellas expresiones de desajuste psicopatológico, como por ejemplo la depresión o ansiedad (p. 6).

En este sentido, las relaciones con compañeros y profesionales se ven favorecidas y son más positivas cuando se reconocen comportamientos prosociales en los estudiantes. Esto, que parece evidente, tiene repercusiones que no lo son tanto, ya que algunos estudios evidencian que las conductas prosociales tienen una influencia significativa en la calificación que el profesional da al estudiante (Muelas, 2011; Wentzel, 2002). Esto nos plantea cuestiones sobre la relación de este comportamiento con las expectativas del profesorado en lo que se denomina el efecto Pigmalión o la profecía de autorrealización, que se refiere a la potencial influencia que la creencia de una persona tiene para con el rendimiento de otro individuo.

Retomando la relación entre comportamiento prosocial y rendimiento académico, diversas investigaciones (Inglés et al., 2009; Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011; Inglés, Martínez-González, y García-Fernández, 2013; Jiménez y López, 2013) relacionan esta conducta con habilidades positivas entre los estudiantes para afrontar la frustración, relacionarse de forma sana y ser aceptados por el grupo. Demuestran que el número de estudiantes con conductas prosociales es significativo entre los aprobados, siendo al contrario entre los que no promocionan. Además, atribuyen a la conducta prosocial un componente predictivo relacionado con resultados académicos positivos, siendo a su vez el éxito académico, un predictor de la conducta prosocial. En este sentido, se hace evidente como los comportamientos prosociales, consecuencias y productos de la gestión de las habilidades sociales ante situaciones reales, constituyen un indicador positivo que predice un mejor desarrollo del estudiante tanto a nivel académico como personal. Una vez más, se remarca aquí la importancia del componente personal y relacional en el proceso de desarrollo de los adolescentes, teniendo esto relación directa con el rendimiento académico y el desarrollo de competencias que facilitan la resolución de conflictos dentro y fuera del aula.

En el contexto social actual, y específicamente en el sistema educativo, es preciso dedicar el tiempo, recursos y esfuerzo necesario a factores que no han sido considerados como parte clave del desarrollo educativo de los estudiantes. Hoy se puede demostrar que el desarrollo de habilidades sociales y su aplicación positiva influye en el rendimiento académico y en un mejor y más sano desarrollo de los menores. Las escuelas e institutos han de transformarse para incluir los factores externos a la propia organización y que tanta repercusión tienen en esta y en los estudiantes. Hasta el momento, los contenidos con carácter emocional y aquellos que se refieren al desarrollo personal y social, han sido relegados a actividades extraacadémicas o extraescolares, sin embargo, han de incluirse en el currículum de forma sustancial ya que las repercusiones son significativas en el desarrollo del estudiante (García, 2013).

En cuanto al periodo de desarrollo en el que se encuentra el adolescente, determinadas actitudes y comportamientos facilitarán la comprensión de las características psicosociales de quienes les rodean, así como la construcción de estructuras sobre creencias en relación a uno mismo y sobre los contextos que les rodean. En este sentido y en relación al proceso de construcción de la personalidad, el Modelo Big Five (Costa y McCrae, 1992) expone cinco amplias dimensiones con las que se podría conceptualizar cualquier tipo de personalidad. Estas se dividen a su vez en dos subdimensiones, siendo las siguientes:

1. Energía (dinamismo y dominancia)
2. Afabilidad (cooperatividad y cordialidad)
3. Tesón (escrupulosidad y perseverancia)
4. Estabilidad emocional (control de las emociones y de los impulsos)
5. Apertura mental (apertura a la cultura y a la experiencia)

Como muchas investigaciones han hecho, nos apoyamos en este modelo para ofrecer una posible idea de las dimensiones que habrían de ser consideradas e incluidas como parte destacada del currículum escolar. Trabajar alrededor de ellas y de los conceptos asociados ayudará al adolescente a madurar su capacidad de comprender y acercarse al mundo, ofreciéndole la oportunidad al mismo tiempo de construirse y orientarse hacia lo positivo y óptimo para el desarrollo en común.

Para concluir, queremos hacer referencia a ciertos hábitos de consumo entre los adolescentes que cabe destacar, ya que suponen un reto sobre el que el contexto educativo tiene mucho trabajo por hacer. Nos referimos concretamente al consumo de sustancias y al uso abusivo de internet.

En relación al consumo de sustancias, los datos muestran que el consumo de alcohol y otras sustancias constituye en España unos de los problemas sociosanitarios básicos y sobre los que existe prioridad a la hora de intervenir, especialmente en relación al consumo de alcohol, tabaco y cannabis con prevalencias entre los jóvenes de 14-18 años del 76,9%, 38,5% y 31,1% respectivamente (MSSSI, 2016). Estudios como el de Merianos y Barry (2017) muestran que una intervención educativa centrada en la prevención del consumo de alcohol y sustancias tienen efectos significativos entre los adolescentes, sin embargo, estos no son perdurables en el tiempo. En otro sentido, estudios como el de Lee, Cameron, Battams y Roche (2016) muestran que no todos los programas educativos preventivos son efectivos, de hecho, de una muestra de 40 programas de prevención analizados, solo 3 mostraron buenos resultados e incluso detectaron 2 que conllevaban peores resultados que antes de su aplicación con adolescentes.

Respecto al uso abusivo de internet, investigaciones como la de Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez y Trujillo-Torres (2016) exponen como los adolescentes hacen un uso generalizado de la red a través de dispositivos electrónicos, preferentemente del Smartphone y ordenadores portátiles, y cómo los tiempos de uso aumentan cada vez más. Además, exponen conclusiones que pueden ser predictores de futuros problemas relacionados con la adicción a las nuevas tecnologías, como el sentimiento de dependencia que sienten algunos usuarios respecto al uso de los dispositivos. En este sentido, estudios como el de Rial, Gómez, Isorna, Araujo y Varela

(2015) muestran lo relevante que es involucrar a las familias en programas de prevención para un uso adecuado de las tecnologías y la red.

En el contexto educativo, y específicamente en el momento de transición entre la EP y la ESO, cabe considerar el conjunto de factores sociales, políticos, personales y del contexto para poder comprender la casuística del instante que viven los estudiantes. El contexto académico de aula no puede mantenerse al margen o dejar a un lado esta serie de condiciones, ya que determinan en buena parte las posibilidades y orientación que pueden elegir los estudiantes. Por ello, en este punto hemos intentado recoger de forma breve y relacionada, algunas de las circunstancias que afectan a los estudiantes y al mismo tiempo condicionan el contexto familiar y profesional en el espacio educativo. Los diferentes puntos permiten construir un marco en el que progresivamente perfilamos y concretamos nuestra investigación.

Capítulo 4. Formas y procesos de segregación y exclusión en relación con el fracaso escolar

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno (Jackson, 1992, p. 50).

Introducción

El momento educativo actual, el panorama social de aprendizaje en el que nos encontramos, está marcado por evidentes contradicciones que se producen a diario y que chocan con los objetivos educativos que nos proponemos para avanzar como sociedad. Las metas y vías propuestas para alcanzar la educación plena del individuo varían en base a las convicciones de cada persona, de cada representación política, y así, las instituciones educativas terminan viéndose empujadas a posicionarse, a diferenciarse, para atender las diferentes demandas y expectativas de las familias. De este modo y en ocasiones, los centros educativos contribuyen en la diferenciación, a menudo selectiva, de los estudiantes.

Cada vez más, las cuestiones ideológicas y posicionamientos políticos se usan como argumentos y en forma de exigencias para la institución escolar. Esto incita a los centros a adoptar posturas diferenciadoras como parte de su ideario. Suelen ser posiciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa, y que inevitablemente constituyen diferencias en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje respecto a otros centros. En la actualidad, las escuelas pueden ser descritas siguiendo criterios políticos, económicos, y si proceden, pedagógicos, la variedad es grande y constituye una representación de la diferenciación y estructuración social que caracteriza las poblaciones. En este sentido, lejos de centrarse en los pilares del aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser (Delors, 1996), algunas escuelas se basan en criterios de mercado que establecen jerarquías entre todo aquello capaz de ser cuantificado. Las categorías imperan hoy a la hora de definir lo educativo, y como en toda categorización, se producen jerarquías. De este modo se contribuye al aumento de la desigualdad, contrario a la concepción de la educación como forma de organizar el flujo de información y guiar el crecimiento humano en un contexto de equidad e igualdad de oportunidades (Torres, 2017).

Investigaciones recientes (Alegre, 2017; Bonal, 2018; UNICEF, 2017) muestran que el sistema educativo español no es capaz de garantizar la igualdad de oportunidades, ya que en este contexto actúan diferentes procesos de segregación y desigualdad que no hacen sino reproducir las diferencias sociales que afectan a las familias de origen de los estudiantes, limitando el derecho de determinados jóvenes a una educación equitativa y de calidad.

En este capítulo nos acercamos a dichos procesos segregadores y que suponen una fuente de desigualdad en el contexto educativo. Pretendemos fundamentar la perspectiva que considera que la exclusión es hoy en día una opción que, aunque obviamente no se ofrezca de forma manifiesta, opera encubierta en itinerarios y trayectorias y puede llegar a plantearse a los estudiantes como una alternativa más a las trayectorias académicas existentes. En este sentido, la investigación de Escudero, González y Martínez (2009) constituye el punto de partida de nuestros objetivos en este capítulo: compartir las evidencias que muestran que la exclusión y el fracaso escolar son parte del sistema educativo actual español. Además, y especialmente, nos centramos en los procesos segregadores y de exclusión que se producen a lo largo de la educación obligatoria y concretamente en el cambio de la EP a la ESO. A este respecto, los conceptos de fracaso escolar y AET forman parte del discurso habitual sobre el sistema educativo, especialmente en el primer ciclo de la ESO, y tienen relación directa con los procesos de exclusión y segregación a los que nos referiremos. Conocer los mecanismos ocultos de la exclusión en la labor docente y organizativa escolar nos facilitará interpretar las evidencias en el proceso de investigación propio de esta tesis, y por supuesto, nos permitirá profundizar en las estrategias organizativas y de gestión que se desarrollan en los centros educativos alrededor de la transición de la EP a la ESO. Además, resulta especialmente significativo en relación a los centros donde se realiza el trabajo de campo de esta investigación.

A lo largo de este apartado, retomaremos contenidos a los que hemos ido haciendo referencia previamente en esta tesis y cuyo tratamiento resulta preciso atender. Nuestra investigación se plantea dentro de un proceso de análisis de la realidad que se alterna entre las evidencias del contexto educativo y las diferentes perspectivas de los referentes teóricos sobre el tema a tratar. Aunque en este momento fundamentamos una posición, una perspectiva desde la que se analiza la realidad y que considera el fracaso como producto de la escuela, no dejamos de atender las otras posiciones que aportan otro punto de vista y que resultan relevantes para complementar nuestro trabajo como investigadores.

Presentamos, en primer lugar, un apartado dedicado a la efectividad escolar, a cómo determinados factores propios de la escuela contribuyen al rendimiento y desarrollo de los estudiantes. De los matices de cada centro, termina resultando la diferencia y esta, a su vez, provoca desigualdad. En segundo lugar, profundizamos en dichas desigualdades, concretamente presentando lo que suponen determinados procesos segregadores que forman parte del proceso de exclusión educativa y social. Todo ello nos posibilita hablar, en tercer lugar, sobre el fracaso escolar y el AET, dos de los problemas educativos más debatidos actualmente. Con el fin de comprender las estrategias y posiciones desde las que se enfrentan a su tratamiento, hacemos referencia a su significado específico, a las medidas y estrategias que parecen permitirlo, así como al conjunto de regulaciones que pretenden intervenir y reducir sus elevados índices y efectos.

1. Escuela y población: recíproca afectación.

En este apartado y para comenzar, investigamos sobre la relación entre determinados factores y su influencia en el desarrollo de los estudiantes, así como en los procesos de exclusión/segregación que se producen alrededor del sistema educativo. ¿Existen factores determinantes del rendimiento de los estudiantes que dependen de la composición, estructura o disposición escolar? Para responder a esta cuestión, investigamos sobre si la escuela, sus singularidades, composición, economía, etc. influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Son variados los enfoques que se han tomado a la hora de analizar las causas que llevan a un estudiante a alcanzar un determinado nivel de aprendizaje en la escuela. Las conclusiones de las investigaciones señalan factores muy diversos, propios de la institución, otros de carácter personal, social o transversales a las diferentes dimensiones de desarrollo del estudiante.

Las investigaciones de Bravo y Verdugo (2007), Coleman et al. (1966), Jencks (1972) y Ruiz de Miguel (2009) son ejemplos recurrentes sobre este tipo de estudios. Sus trabajos consideran factores del contexto educativo (como las características del centro, espacio de aula, maestros...) y otros externos al centro (sexo, origen social, procedencia...) para analizar su influencia sobre los resultados de aprendizaje. Una de las conclusiones más generalizable, en determinados casos significativa, es que el nivel socioeconómico, tanto de la escuela como del contexto del estudiante, resulta un factor predictivo del éxito académico de los estudiantes (entendido este como los resultados académicos favorables).

Los estudios sobre el tema, denominados estudios sobre la eficacia escolar, atribuyen diferentes causas a las relaciones entre diferentes factores y el rendimiento académico. Por ejemplo, la relación entre el nivel socioeconómico y los resultados académicos se plantea desde la facilidad de acceso a recursos pedagógicos, a las TIC y a recursos materiales, entre otros (Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004). Desde otra perspectiva, se relacionan factores propios de la cultura con los resultados académicos. Así, Bourdieu y Passeron (1979) exponen que se produce una contradicción entre el capital cultural del contexto de las clases sociales más desfavorecidas con el capital cultural que domina la escuela y que ha sido diseñado por las clases dominantes.

La posición desde la que se plantean las investigaciones sobre la eficacia escolar parte del hecho de que las escuelas pueden ser efectivas en su planteamiento y favorecer los resultados positivos de los estudiantes. En este sentido, se han identificado variados predictores en contextos específicos que favorecen la eficacia escolar. Algunos ejemplos son el nivel de estrés y comportamientos cívicos del profesorado (Karabatak, Alanoğlu y Şengür, 2018), el tipo de interacciones que se potencian en el aula (Stringfield, Teddlie y Suarez, 2017), la continuidad, diversidad y resistencia cultural (Rooney, 2018) y las políticas escolares, procesos y formas de gobierno (Hofman, Hofman y Gray, 2015). Como se puede observar la variedad de factores es grande, siendo complicado, incluso pretencioso, el objetivo de generalizar factores predictivos para el conjunto y diversidad de centros escolares existentes. Las críticas sobre estos estudios aluden a la asignación demasiado directa de determinados factores a determinados resultados, sin haber contemplado el panorama completo de factores que afectan a este caso específico.

En relación al propio planteamiento de esta tesis, consideramos que en contextos comunes el componente social y el cultural resultan más significativos en relación a la eficacia escolar que los componentes estrictamente académicos. Estos son elementos directamente relacionados con los estudiantes fuera del universo de la organización escolar, los cuales suponen cambios relevantes a nivel emocional que, por lo tanto, pueden alterar la capacidad y habilidad del estudiante para centrarse sobre el trabajo académico. Es por esto, por lo que en nuestro planteamiento contemplamos necesario estudiar la transición de la EP a la ESO desde la dimensión académica, social y personal del estudiante.

Lo que puede extraerse de esta corriente de estudio es que determinados factores que dependen de la institución y sus agentes intervinientes, los cuales en principio no han de tener repercusión significativa, pueden influir de forma determinante en el desarrollo educativo de los estudiantes. Si focalizamos en las variables pedagógicas, organizativas y sociales, las

investigaciones otorgan más fuerza a estas últimas, siendo los componentes sociales y culturales mayores predictores de la efectividad escolar (Hobbs, 2016; Kwok-Kuen, 2009; Martínez, 2013).

Centrándonos en los componentes sociales y culturales, y en base a la representación que hacemos de estos en la situación educativa de nuestro entorno, nos planteamos investigar la relación que existe entre la realidad social de un centro educativo y el proceso de acceso y asignación que se ha llevado a cabo en la misma por parte de la política administrativa. ¿Conllevan los procesos de acceso y asignación de centro determinados mecanismos de segregación? Y es que, en el contexto actual, podemos encontrar escuelas en las que el tipo de composición del alumnado supone un punto importante en los factores asociados a la eficacia escolar. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos que hacen posible que unos estudiantes sean relegados de determinados centros y se concentren en otros?, ¿en qué grado se actúa en base a los principios de igualdad y equidad si la asignación de centro queda definida por criterios reproductores de desigualdad?

Parece que, a pesar de que existen mecanismos que contribuyen a mantener las desigualdades sociales y que actúan en las escuelas como reproductores de las mismas, un 48,7% de la población valenciana se posiciona en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación *L'escola contribueix a mantenir les desigualtats socials*, según los datos del Baròmetre Municipal d'Opinió Ciutadana de Valencia (2019). Un 37,1% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la misma afirmación, mientras que un 14,3 se muestra indiferente o no contesta. Los mecanismos de segregación actúan de forma sutil, haciendo que la población no sea consciente de que existen procesos realmente excluyentes que vulneran principios básicos y derechos de las personas. En este sentido, los procesos de segregación contribuyen a la exclusión social y son fácilmente reconocibles en el contexto escolar si se conocen sus mecanismos.

La segregación escolar puede definirse como “la separación de estudiantes en escuelas en base a cierta característica de los mismos, tales como su raza, su género, su condición de inmigrante, su desempeño académico, o su nivel socioeconómico” (Vazquez, 2016, p. 122). La segregación escolar es por tanto un producto de la consideración de los componentes sociales y culturales en los procesos educativos que, como mostraremos, pueden llegar a vulnerar los derechos de igualdad y educación de los estudiantes. Los procesos de segregación escolar son la causa de que en determinadas escuelas se concentren la mayor parte de colectivos en situación de riesgo y vulnerabilidad social, del mismo modo que en otras escuelas se concentran colectivos con una posición económica y social más favorable. Es en estos casos cuando más puede verse vulnerado

el derecho a la igualdad de oportunidades en la escuela, ya que una distribución segregada de las plazas escolares conlleva limitar las posibilidades a determinados estudiantes y dar ventaja a otros.

Para profundizar en este tema, presentamos, en primer lugar, una breve referencia a los dos mecanismos comunes de acceso escolar en cuanto a la construcción estructural del contexto educativo de una localidad. Después, nos centramos cada vez más, en el contexto de la ciudad de Valencia, ya que es sobre el que se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación y sobre el que cabe especificar para fundamentar este estudio y comprender el marco en el que se produce el trabajo de campo.

1.1. Lógicas públicas y de mercado en el acceso a la educación

En la investigación de Bonal (2018) se recogen varias dimensiones en relación con los procesos de segregación escolar. En este momento, nosotros hacemos referencia a aquellas que tienen que ver con los procesos de acceso y asignación de centro educativo, como son las lógicas de mercado aplicadas a la elección de centro y la diferenciación por itinerarios y excelencia educativa de algunos centros públicos.

Antes, debemos hacer referencia a cómo la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, recogía entre sus contenidos un modelo específico de acceso a los centros públicos que daba respuesta al conflicto entre libertad de elección de centro y disponibilidad de plazas. Este modelo posibilitaba la preinscripción en cualquier centro del municipio, pero en caso de superar las plazas ofertadas, los criterios señalaban la prioridad de acceso a aquellos más próximos al centro, con hermanos en el mismo y en base a la renta. Este modelo se ha venido manteniendo y son las Comunidades Autónomas las responsables de ajustar estos criterios a su contexto específico.

A continuación, hacemos referencia a los dos modelos principales a través de los cuales se realiza el acceso al sistema educativo en nuestro país. Mientras que uno se centra en políticas públicas que tratan de atender al conjunto de estudiantes de una población, el otro, se basa en el método de mercado, en la oferta y demanda especializada de determinadas personas y centros en relación a un proceso educativo diferenciado del resto. Ambos tienen mecanismos segregadores propios que pasamos ahora a evidenciar.

Por un lado, encontramos los modelos que regulan la gestión pública de elección y admisión de estudiantes en los centros educativos. Estos se basan en diferentes criterios y baremos que tratan de dar respuesta a la situación general de los jóvenes en periodo de escolarización obligatoria teniendo en cuenta sus características individuales y como parte de grupos que pertenecen a un contexto determinado. La oferta, según este modelo, se dirige al alumnado en general y, específicamente, se establecen cuotas de reserva para estudiantes con circunstancias diversas. Los criterios responden a factores generales que afectan por igual al conjunto de la población tales como: proximidad al centro escolar del domicilio, hermanos en el centro, situaciones de vulnerabilidad, entre otros.

En este sentido, una de las estrategias con más repercusión en la realidad educativa actual es la zonificación. Esta medida establece límites geográficos en el proceso de asignación de centro en función de las zonas de influencia de las escuelas. Existen varios modelos de zonificación, desde el único, al que haremos referencia más adelante, a las zonas escolares ampliadas e internamente heterogéneas, que responden a factores socioeconómicos y culturales (Alegre, 2017). En este sentido, el modelo de zonificación puede ser reproductor de desigualdad social propia del territorio si este se centra en asignar el centro por criterios principalmente de proximidad. Por ello, los modelos de zonificación se han ido perfilando y ajustando para responder ante estos hechos. Como apunta Franzé (2002), el proceso de escolarización diferenciada según el tipo de centro hace evidente y empeora la segregación social autóctona que existe en un contexto determinado, siendo este un proceso condicionado en función del capital cultural y económico del que dispongan las familias.

Por otro lado, el modelo de mercado se ha ido incorporando en diferentes sectores públicos hasta llegar al educativo. En este planteamiento, lo que se prioriza es la asignación de plaza a perfiles específicos de estudiantes que sostengan un modelo competitivo entre escuelas del mismo tipo a nivel académico y también entre las familias que luchan por la plaza de sus hijos. Se basan en la política de oferta y demanda, en la que los centros terminan empleando resultados, estándares de excelencia, para distinguirse y captar familias. Del mismo modo, la diferenciación de otras escuelas les posibilita una mayor subvención privada y pública. Este mecanismo reproduce las dinámicas de segregación y desigualdad social, ya que las plazas de las escuelas más demandadas están al alcance de aquellos que cumplan una serie de requisitos como superar las pruebas de selección, inscribirse en plazo y poseer el necesario capital cultural para optar a la elección de la plaza (Alegre, Benito y González, 2008).

Tal como se recoge en el informe elaborado por Save the Children (2017) y en relación a cómo afecta la desigualdad a la infancia: “en sociedades más desiguales, la igualdad de oportunidades está más condicionada por la herencia de renta y capital social y cultural que reciben los niños y niñas de sus padres y madres” (p. 14). En este sentido, el periodo de crisis económica, no hizo sino remarcar la desigualdad entre la población y modificar la estructura social. Además, produjo también un cambio cultural relacionado con expectativas, valores, formas de vida, etc. y rompió la cohesión social, creando un clima de desconfianza, especialmente, entre los partidos políticos (Subirats, 2016).

Retomando el contenido sobre la delimitación de áreas, en el contexto valenciano, estas políticas de zonificación han contribuido a que se produzcan procesos de segregación, ya que algunos criterios de asignación de centro favorecían a determinados colectivos dentro de un sistema de zonificación de distrito único. Existen diferentes políticas de zonificación que regulan la asignación y elección del centro escolar en una determinada población. El acto de definir áreas de escolarización es un proceso de gran complejidad, ha de tener en cuenta la realidad del espacio que delimita, no solo a nivel geográfico, sino cultural y socialmente, para garantizar que todos los habitantes de una localidad puedan tener las mismas oportunidades de escolarización para los estudiantes.

En el caso de la ciudad de Valencia, la zona única fue el mecanismo que funcionó hasta el curso escolar 2016/2017 cuando se volvió a la zonificación por la que hoy en día la oferta se distribuye en 19 distritos. Durante el periodo de zona única, los criterios y baremos que priorizaban el acceso al centro fueron discutidos y criticados debido a su carácter ventajoso para determinados colectivos. Las diferencias entre ambos baremos se pueden contemplar en la siguiente Figura 3 que compara los criterios actuales dentro de una política de zonificación y los anteriores según un planteamiento de zona única.



Figura 3. Criterios de baremación 2013-2016. Fuente: Diario El Mundo, 17-11-2015.

Las variaciones en las puntuaciones para el acceso a un centro, por pequeñas que sean, conllevan la exclusión o ventaja de ciertos estudiantes. Criterios como el punto por padres o hermanos antiguos alumnos o el punto adicional de cada centro, servían de mecanismo para seleccionar los estudiantes en base a los intereses del centro. Hemos de reflexionar también sobre el significado y orientación de lo que estamos presentando, y remarcar también que estos mecanismos existen, pero no son generalizables, por lo que no cabe entenderlos como representativos de todos los centros. Tan solo aportan una imagen de cómo se ha construido el panorama escolar actual de la ciudad de Valencia. Para profundizar más en este sentido, a continuación, hacemos referencia al contexto valenciano y a la distribución de centros y alumnado en función de la titularidad.

1.2. Situación de la escuela pública y privada

Cabe señalar que los modelos de zonificación no son los únicos factores determinantes en los procesos de segregación escolar. Han de tenerse en cuenta otros factores que hacen que la segregación también sea una realidad en los barrios y tenga repercusión en los centros: desde la segregación residencial, el número de centros públicos y privados presentes en el área, hasta las estrategias y criterios de admisión de los mismos. El proceso de matriculación es pues, un acto que no está exento de connotaciones ideológicas y que, junto a una diversidad amplia de

factores, influye en el nivel de segregación escolar de un municipio. Asimismo, existen discursos políticos y comerciales cuyo marco de actuación se basa en principio segregadores.

El Global Education Reform Movement (GERM) se define como un movimiento conservador a nivel mundial, potenciado por grandes organismos empresariales, cuya intención es convertir lo educativo en un producto sujeto a las leyes del mercado. Las líneas básicas de este movimiento según Pérez (2014) se basan en:

- La creación de un clima y narrativa de crisis de la escuela pública.
- Privatizar la titularidad del centro o su gestión, potenciando la competitividad dentro y fuera, así como promoviendo la libre elección de centro.
- Implantar un currículum homogéneo y uniforme de contenidos descontextualizados.
- Evaluar el desarrollo mediante test y pruebas estandarizadas.

En este marco, la LOMCE sostiene, de forma más o menos directa, dichos principios, centrándose en el éxito académico y la diferenciación del alumnado en un entorno competitivo donde la escuela privada tiene ciertas ventajas. En este sentido, la libertad de elección de centro adquiere un significado decisivo para determinadas familias que coinciden con dichos principios, animándolas a seleccionar el mejor centro que garantice a su descendencia un nivel de excelencia educativa propio de las pruebas estandarizadas internacionales. Desde otra perspectiva, dentro del mismo modelo, se encuentran familias que, o bien rechazan este modelo de selección educativa, o simplemente, no forman parte de la dinámica segregadora por diferentes razones (desde desconocimiento a falta de recursos). Destacamos los datos que aporta el Estudio de Precios de Colegios Concertados Nacional (2018) según los cuales, el 96,36% de los centros privados concertados de España cobran cuotas elevadas a las familias a pesar de que la educación obligatoria en nuestro país es gratuita hasta los 16 años. Las cuotas, que se cobran alegando aportaciones voluntarias o como contribución para realizar horas complementarias, rondan la media nacional de 159€ mensuales. En relación a la Comunidad Valenciana, la media se sitúa en 77,48€ de cuota mensual.

En el contexto de la ciudad de Valencia, el número estudiantes de la escuela privada ha aumentado de forma continua en los últimos años, mientras que el número de estudiantes de la escuela pública ha oscilado considerablemente. En las siguientes Tablas 12 y 13 se puede observar cómo han variado los estudiantes en el contexto de la EP y la ESO.

Tabla 12.

Número de alumnado de primaria según titularidad del centro.

2010/11		2011/12		2012/13	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
18.203	22.992	18.438	22.539	18.087	23.668

2013/14		2014/15		2015/16	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
18.114	24.003	18.312	24.406	18.264	24.464

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

Tabla 13.

Número de alumnado de la ESO según titularidad del centro.

2010/11		2011/12		2012/13	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
11.297	15.783	11.191	15.982	11.018	16.162

2013/14		2014/15		2015/16	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
12.112	16.725	10.936	16.883	10.962	17.132

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

En este punto, nos centramos en las relaciones entre la oferta educativa pública y la privada concertada a partir de datos estadísticos de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia. Construimos así un texto donde compartimos, con base en los datos del curso escolar 2016/2017 y 2017/2018, la situación de distribución del alumnado y titularidad del centro de la ciudad de Valencia y específicamente, en relación con el distrito V, en el que se encuentran los centros educativos donde se realiza el trabajo de campo de esta tesis. Haremos referencia también a la forma en que la escuela pública y privada orienta su labor educativa en relación a determinados factores como la lengua vehicular, y en cómo esto puede suponer el riesgo de que la escuela pública y la escuela privada se constituyan como dos realidades diferentes que acojan a estudiantes con perfiles específicos.

En primer lugar, presentamos en la Tabla 14 los datos relativos a la distribución de los estudiantes de EP y la ESO en función de la titularidad de centro en el curso 2017/2018

Tabla 14.

Distribución alumnado según titularidad del centro, primaria y secundaria. Curso 2017/2018.

Educación Primaria	Titularidad del centro		
	Total	Público	Privado
Valencia	42.499	18.512	23.987
Distrito V. La Dehesa	2.317	1.129	1.188

ESO	Titularidad del centro		
	Total	Público	Privado
Valencia	28.986	11.785	17.201
Distrito V. La Dehesa	1.534	910	624

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

Como puede extraerse de los contenidos reflejados en la Tabla 14, en primaria, el alumnado de los centros privados es superior al de los públicos, ya sea en el contexto ciudad o en el distrito. La diferencia en relación al distrito es mucho menor entre centros privados y públicos, sin embargo, cabe destacar que el dato es significativo si se contempla que en el distrito existen 6 centros públicos y 3 privados, lo que significa que, con la mitad de escuelas, los centros privados acogen a más estudiantes que los públicos. En relación a la ESO, en el contexto de la ciudad existen casi 6.000 estudiantes más en centros privados, sin embargo, a nivel de distrito el número de estudiantes en centros públicos supera a los privados en casi 300.

Para complementar la Tabla 14, presentamos ahora, en la Tabla 15, los datos relativos al número de unidades por centro que ofrecen educación primaria y secundaria en la ciudad de Valencia y, en concreto, en el distrito V.

Tabla 15.

Número de centros y unidades, según titularidad, en primaria y secundaria. Curso 2017/2018.

Educación Primaria	Centros			Unidades		
	Total	Públicos	Privados	Total	Públicos	Privados
Valencia	167	90	77	1.763	864	899
V. La Dehesa	9	6	3	94	52	42
	Total	Públicos	Privados	Total	Públicos	Privados
Valencia	107	34	73	1.072	462	610
V. La Dehesa	5	3	2	64	40	24

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

Como se observa, en primaria, el número de centros públicos es siempre superior al de centros privados, sin embargo, si se observa el número de unidades, a nivel de Valencia, los centros privados tienen más que los públicos, y en proporción, en el distrito V, a pesar de no superar el número de unidades públicas, las privadas son numerosas si se tiene en cuenta el dato que mencionamos en la Tabla 15, que existen la mitad de centros privados que de públicos. En este sentido, las políticas administrativas y educativas han hecho posible el aumento de unidades privadas en los últimos años, a pesar de que, en muchos centros públicos, existen aulas vacías que podrían acoger al alumnado demandante.

En relación a la ESO, la oferta privada supera por más del doble a la oferta pública de centros. La diferencia no es tan acusada respecto al número de unidades, pero resulta relevante señalarla, especialmente si se tiene en cuenta que en el periodo de la ESO la diversidad de itinerarios es mayor, lo que asegura una competencia también mayor entre los centros y sus respectivas plazas ofertadas. Esto puede llevar a que, al igual que en el caso de la matriculación en primaria, determinados estudiantes vean limitadas sus posibilidades en base a factores como su situación geográfica, recursos y a toda una serie de circunstancias que no hacen sencillo definir una trayectoria clara dentro del enredo que caracteriza la oferta de plazas y su asignación.

Centrados en la intención de compartir una imagen del panorama de la ciudad de Valencia, y del distrito de La Dehesa en el que se realiza la investigación, pasamos ahora a presentar los datos que relacionan el número de estudiantes matriculados en centros públicos y privados con la nacionalidad y procedencia de los estudiantes (Tabla 16). Cabe señalar como apunte, que el distrito V de La Dehesa, es el sexto con más alumnado extranjero del total de los 19 distritos en los que se divide la ciudad de Valencia.

Tabla 16.
Distribución del alumnado de primaria y secundaria según titularidad del centro y nacionalidad. Curso 2017/2018.

Educación Primaria	Titularidad del centro			Continente de Nacionalidad					
	Total	Público	Privado	Europa	África	América norte/central	América del sur	Asia	Otros
Valencia	4.323	3.135	1.188	1.389	694	319	948	963	10
Distrito V. La Dehesa	319	278	41	53	100	24	84	58	0

ESO	Titularidad del centro			Continente de Nacionalidad				
	Total	Público	Privado	Europa	África	América norte/central	América del sur	Asia y otros
Valencia	3.072	1.807	1.265	769	238	293	1.181	591
Distrito V. La Dehesa	218	213	5	37	26	23	83	49

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

En base a los datos de la Tabla 16, en la ciudad de Valencia y en relación a la primaria, el 72,5% de los estudiantes con nacionalidad extranjera estudian en la escuela pública. En la ESO, esta relación supone el 58,8% de los estudiantes con nacionalidad extranjera. En el caso del distrito de La Dehesa, el porcentaje de estudiantes que estudian primaria en la escuela pública y con otra nacionalidad aumenta al 87,1%, mientras que en la ESO es del 97,7%. Esta información constituye la evidencia que muestra que la coyuntura sobre la segregación escolar es real, al menos en lo que nos permite inferir estos datos y en relación con el factor de origen de los estudiantes. Los porcentajes, en este caso, son tan elevados que resulta difícil encontrar un argumento que los justifique y no se centre en los factores socioeconómicos característicos de las familias emigrantes, especialmente en el barrio en el que se realiza la investigación. En este sentido, a lo largo de los capítulos siguientes retomaremos este tema para concretarlo respecto al contexto donde se produce la investigación y en relación con la transición entre la EP y la ESO.

De forma más precisa, la siguiente Tabla 17 muestra la distribución de estudiantes según su procedencia en los centros educativos del distrito V al que pertenece el centro en el que se realiza la investigación. Como se observa, la diferencia entre el número de estudiantes extranjeros de los centros públicos y el número de los mismos en los centros privados es realmente representativa.

Tabla 17.

Distribución alumnado extranjero según titularidad del centro en el distrito V. Curso 2017/2018.

Nombre del centro	Alumnos totales	Alumnos extranjeros	Alumnos españoles	%
CEIP San José	144	58	86	40,2
CEIP Concha Espina	149	45	104	30,2
CEIP Rosa Chacel	250	73	177	29,2
CEIP Casimiro Sainz	287	83	204	28,9
Colegio Privado Concertado Antares	147	32	115	21,7
CEIP José Calderón	154	9	145	5,8
Colegio Privado Azcona	352	9	343	2,5
Colegio Privado Babel	689	0	689	0

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

Por último, presentamos los datos en relación a la lengua de aprendizaje de los centros y su titularidad. Ha de tenerse en cuenta que, en el contexto valenciano, los centros pueden optar por tres modelos lingüísticos: el PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano), el PIL (Programa de Inmersión Lingüística) y el PIP (Programa de Incorporación Progresiva). En la Tabla 18, que se recoge a continuación, los modelos PEV y PIL constituyen la categoría de valenciano, mientras que el PIP la de castellano.

Tabla 18.

Alumnado en EP y ESO según la lengua de aprendizaje y titularidad del centro. Curso 2016/2017.

EP	Valenciano			Castellano					
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado			
Valencia	42.641	18.395	24.246	7.964	7.070	894	34.677	11.325	23.352
V. La Dehesa	2.347	1.147	1.200	552	371	181	1.795	776	1.019
ESO	Valenciano			Castellano					
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado			
Valencia	27.924	11.103	16.821	4.817	4.525	292	23.107	6.578	16.529
V. La Dehesa	1.458	851	607	226	226	0	1.232	625	607

Nota: Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

En este caso, los datos aportan otro tipo de significado en relación con la distribución entre centros públicos y privados, concretamente en base a la lengua en la que se enseña. Se puede observar que, respecto a la primaria y al total de centros que enseñan en valenciano, un 88,7% son centros públicos, y en relación al total de centros de primaria que enseñan en castellano un

32,6% son centros públicos. En relación al distrito, de los centros que enseñan en primaria en valenciano, un 67,2% son públicos, mientras que de los centros que enseñan en castellano, un 43,2% es público. Podemos observar como la relación se mantiene en ambos casos: la escuela pública opta por la enseñanza en valenciano de forma más habitual que la privada.

En cuanto a los mismos datos en el contexto de educación secundaria, respecto al total de centros que enseñan en valenciano, un 93% de los centros son públicos. En relación con el total de centros que enseñan en castellano, el 28,4% son centros públicos. Específicamente, sobre el distrito V, el porcentaje de centros que enseñan en valenciano es del 100% público, mientras que el porcentaje de centros que emplea el castellano como lengua vehicular es del 50,7% público. En este sentido, consideramos el factor lengua de enseñanza como otro de los elegidos para construir la imagen que pretendemos mostrar. Este factor es un punto relevante a investigar, ya que los datos muestran que la proporción de estudiantes dentro de un mismo centro que más promocionan, son aquellos que realizan sus estudios en alguna de las vías de enseñanza en valenciano. Esto supone, como veremos, que las líneas de enseñanza se construyan como vías segregadoras en relación al rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, las líneas en valenciano acogen a los estudiantes con mejor rendimiento académico. Hecho determinante en los centros públicos donde la segregación escolar es más acusada, ya que esto funciona como otro mecanismo de segregación dentro del propio centro.

De forma general, en la ciudad de Valencia se tiende a la homogeneidad social dentro de la escuela, pero a la heterogeneidad social entre escuelas. Esta circunstancia hace que la red escolar se componga de perfiles similares dentro de los centros, pero diferentes entre los mismos centros. Los procesos de segregación escolar explican los diversos niveles de concentración de alumnado y familias con niveles económicos o culturales similares (ya sean elevados o en situaciones vulnerables). Todo ello pone en cuestionamiento el principio de igualdad de oportunidades que ha de caracterizar la oferta educativa. Además, los procesos de segregación influyen en las trayectorias académicas de los estudiantes. Los problemas derivados de la segregación escolar han adquirido tal grado de relevancia que, tal como exponen Murillo y Martínez (2018), el reto más destacado que se le planea a la educación en España tiene que ver con la equidad, de manera prioritaria a la calidad educativa.

Presentados los datos que muestran algunas de las características de la distribución del alumnado en la ciudad, y en el distrito base de la investigación, pasamos a profundizar en el significado de la segregación y los sentidos que toman los diferentes procesos segregadores.

2. Entender la segregación más allá de la procedencia del estudiante.

La discusión sobre la segregación escolar acostumbra a girar en torno a la distribución del alumnado extranjero en los centros educativos de un determinado contexto, especialmente en determinados centros que acogen un número elevado de alumnado con otra nacionalidad. Esto es debido, principalmente, a que no existen apenas datos sobre el capital cultural, nivel de instrucción familiar o situación socioeconómica de las familias de los diferentes centros, por lo que la atención se centra en el factor de procedencia como principal indicador relacionado con la segregación. En el punto anterior hemos hecho referencia a los datos sobre procedencia del alumnado, ya que son los datos públicos a los que es posible acceder de forma sencilla, sin embargo, para entender el proceso de segregación escolar en su conjunto, es necesario pensar en la diversidad de factores que intervienen en el proceso. Además, conviene centrar la mirada tanto en las evidencias más significativas, como el 72,5% de estudiantes de origen extranjero que estudia en centros públicos, así como en su contraparte, el 27,5% de alumnado que estudian en la concertada y en los mecanismos que diferencian a cada uno de los casos.

Resulta coherente presentar los datos relativos a la situación del alumnado autóctono y a cómo se distribuye entre los centros de la capital en función de factores socioeconómicos, educativos y relacionados con el nivel de instrucción familiar. A pesar de que nos centramos aquí en el factor de origen, el resto de factores al que hacemos referencia es igualmente significativo y causante de similares procesos de segregación escolar que conviven de forma más encubierta. Este es el caso de centros públicos donde la mayoría de estudiantes provienen de familias con un capital instructivo alto. En definitiva, y a pesar de no poder realizar una investigación más amplia por falta de datos, nos centramos aquí en transmitir lo negativo que supone para la cohesión social cualquier tipo de concentración que no respete los principios de equidad e igualdad.

En relación al contexto donde se realiza esta investigación, los factores culturales propios de la diversidad de origen del alumnado y sus familias determinan el modo en que nos acercamos al análisis de la realidad propia de los dos centros del estudio de campo. Estos factores determinan de igual manera, el patrón de relaciones interculturales que se dan a nivel de la ciudad de Valencia. El nivel de concentración de determinadas culturas en barrios y zonas de la ciudad dificulta el contacto intercultural entre las personas. La dispersión, en este caso de estudiantes entre los centros educativos, contribuiría a superar aquellas actitudes condicionadas por prejuicios y racistas. Potenciaría los procesos de aprendizaje informal que revertirían en una

mejor convivencia y, por consiguiente, en una mejor situación educativa escolar (Alegre, Benito y González, 2006).

Cabe señalar también en este punto, que a pesar de que consideremos aquí el factor de procedencia, en algunos casos, como explicativo del proceso de segregación escolar, es preciso matizar que por sí mismo, dicho factor no determina un mecanismo segregador. Es decir, son las circunstancias socioeconómicas, culturales, de instrucción, etc. las que determinan la realidad familiar y la del estudiante en un determinado punto de la estructura social, y serán estas características las que puedan conllevar factores negativos respecto a los procesos de segregación. Es importante remarcar aquí que este texto se fundamenta desde esa posición a pesar de que construyamos el discurso alrededor del factor origen. De igual modo, resulta preciso señalar y recordar que, en cualquier caso, la complejidad de interacciones y factores relacionados con procesos de inclusión y exclusión, hacen necesario ampliar las miras cuando nos referimos a determinados constructos o factores.

En este punto, consideramos necesario hacer referencia a los mecanismos segregadores entendidos como parte de la imagen escolar de la ciudad de Valencia, lo que nos permitirá comprender mejor los resultados de esta investigación. A partir de aquí, nuestra intención es definir dentro de este contexto, lo que supone el AET y el fracaso escolar en un marco donde los mecanismos segregadores y de exclusión están muy presentes.

2.1. Inclusión educativa y social

En este punto, nos planteamos profundizar sobre la exclusión y los procesos relacionados con la segregación que caracterizan los mecanismos a los que hemos venido refiriéndonos. Optamos por centrarnos en presentar en un primer lugar lo que supone la inclusión, ya que a lo largo del texto en ocasiones nos aborda la duda sobre si prestamos demasiada atención a los factores negativos, relegando aquellos positivos que valoramos y hacia los que dirigimos nuestra acción educativa día a día.

En el conjunto de las convenciones internacionales sobre derechos y educación, así como en la Declaración de los Derechos humanos, se recogen la igualdad de oportunidades y la equidad como dos principios básicos que han de gobernar los procesos en materia de educación, y han de garantizarse en todos los momentos de la vida y formación de un individuo. Sin embargo, esto sigue siendo un desafío a nivel mundial.

Las elevadas tasas de pobreza, la falta de oportunidades y garantías por una educación de calidad, los conflictos sociales y bélicos y, en síntesis, unos mayores niveles de desigualdad entre la población, son asuntos que son abordados desde una perspectiva inclusiva a partir de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y en concreto, a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus 169 metas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, Educación de Calidad, fundamenta todo proceso educativo de calidad en las bases de la inclusión y la igualdad de oportunidades.

En relación a la educación y su valor para el desarrollo personal y comunitario, las circunstancias sociales y económicas críticas que han venido caracterizando los últimos años en España, han favorecido el surgimiento y la agravación de situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. Exclusión entendida no únicamente como aislamiento, pobreza o falta de recursos, sino más profundamente como la negación, no realización o concreción de los derechos civiles, políticos y sociales de la ciudadanía (Room, 1995), como pueden ser la participación social, el acceso a servicios y bienes básicos, así como a redes de bienestar social.

En este sentido, Castell (2004) identifica entre la integración y la exclusión toda una variedad de zonas de vulnerabilidad, donde se encontrarían la mayor parte de las situaciones que podemos encontrarnos en los centros educativos en la actualidad, las cuales no son situaciones ventajosas en ningún caso. La desigualdad y la pérdida de derechos sociales a causa de la situación económica hacen que las diferencias adquieran aún más esa connotación negativa que nos aleja de la justicia y que se enfrenta a la idea de inclusión educativa y social que perseguimos.

La inclusión educativa se compone de un conjunto de principios educativos que potencian la participación de todos los estudiantes y profesionales en la vida de los centros, la reducción de la exclusión y la reestructuración de procesos culturales, políticos y prácticos para atender la diversidad que caracteriza las aulas y dar presencia a aquellos en situaciones más vulnerables (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Es parte de las condiciones que ha de asegurar un centro escolar, así como también del proceso de inclusión social, no solamente en los niveles educativos obligatorios, sino a lo largo de toda la vida y en todo acto educativo en el que participe la persona. Constituye pues una herramienta para la transformación social cuyos efectos actúan independientemente de las características del grupo, ya que, de hecho, son estas las que fundamentan el concepto de inclusión, su trabajo y experiencias de aprendizaje, haciendo que todas las personas puedan tener un espacio de reconocimiento personal y cohesión social. Como se expone a continuación y en relación con el proceso educativo:

La educación puede ser un factor de cohesión social, si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos, y al mismo tiempo evita ser (ella misma), un factor de exclusión social (UNESCO, 1996, p. 32).

La educación inclusiva es el medio que facilita continuar con el proceso de cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos de los Niños y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que en la actualidad muchos derechos contenidos en estas y otras declaraciones de vital importancia para la igualdad social son vulnerados. Supone el diseño y la planificación de cualquier acción relacionada con el aprendizaje considerando las necesidades y diferentes realidades que nos caracterizan como personas diversas, pero con objetivos comunes. Es por esto por lo que ha de ser considerada como un proceso a trabajar desde diferentes enfoques y dimensiones (Echeita, 2008). Desde una perspectiva que incluya a todos los agentes sociales en el proceso de desarrollo se remarca la responsabilidad individual y colectiva por contribuir al cumplimiento del derecho humano que supone una educación inclusiva en los espacios educativos presentes en la sociedad.

Esta visión conlleva la implicación de numerosos agentes y la consideración de muchos factores participantes en el proceso educativo, todo ello dentro de un entramado con tres pilares básicos: la presencia, la participación y el aprendizaje. La relación entre espacios inclusivos, competencias básicas y el reconocimiento de cada individuo y su singularidad como posibilidad, contribuirán al desarrollo de una sociedad justa, democrática e inclusiva. La educación es un componente clave en el desarrollo sostenible de una comunidad, por lo que es necesario que se acceda a la misma de forma igualitaria y sin restricciones.

Como metodología educativa en contra de los procesos de exclusión, la Educación en Derechos Humanos, enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria. La Educación en Derechos Humanos conlleva que todas las personas, independientemente de sus características, vean garantizado su derecho de recibir una educación que les permita:

- Comprender sus derechos humanos y sus deberes como personas.
- Respetar y proteger los derechos humanos de otras personas.
- Conocer los nexos entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático.

- Actuar en su vida cotidiana en base a los derechos humanos y los principios democráticos.

La Educación en Derechos Humanos constituye una parte destacada del Derecho a la Educación y es una condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos que poseemos y para garantizar la no exclusión de ninguna persona.

En este marco, entendemos los mecanismos de segregación educativa como parte del proceso de exclusión educativa y social, y estos como contrarios al horizonte inclusivo que nos planteamos alcanzar. Cabe señalar una vez más aquí, que el enfoque desde el que nos aproximamos al conjunto de riesgos y factores que son causa de vulnerabilidad y exclusión han de ser considerados como circunstancias provocadas en las relaciones que se dan entre diferentes contextos, sin poder atribuirse la responsabilidad a unos u otros, ya que es en las relaciones entre los mismos cuando surgen. Como expone Escudero (2009):

(...) una revisión amplia del riesgo de exclusión educativa como un fenómeno escolar en el que se cruzan factores de muy diversa naturaleza y convergen dinámicas complejas sobre las que, hace tiempo, se ha venido teorizando e investigando. Hay una rica pluralidad de enfoques de los cuales los más relevantes, en orden a comprender y explicar el riesgo y el fracaso escolar, son los que atienden y someten a consideración interactiva y recíproca lecturas y claves sociológicas, culturales, políticas, escolares y pedagógicas (p. 5).

Existen diversas investigaciones (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009; Escudero, González y Martínez, 2009; Fernández-Mellizo y Martínez-García, 2016; Kaya, 2018) que relacionan la exclusión educativa con el fracaso escolar, siendo el fracaso una forma de exclusión educativa y también social. Por ello, y por ser el fracaso escolar y el AET dos de los temas más controvertidos en la actualidad educativa, pasamos a describir en los siguientes puntos los significados que tiene el fracaso, el tratamiento que se hace desde los centros, las consideraciones sociales y el enfoque desde el que nosotros lo trabajamos como parte de esta investigación.

3. El fracaso escolar en el sistema educativo español

El fracaso escolar es un elemento que ha venido afectando al sistema educativo desde casi la constitución del mismo. Esta forma parte del proceso educativo, su presencia y efectos han sido tan asimilados que se concibe casi como un itinerario entre aquellos que el sistema educativo

ofrece a los estudiantes. En la actualidad, el fracaso escolar llega a entenderse como parte constituyente del proceso de promoción de los estudiantes, siendo esta creencia una posible fuente de profecías que acaban cumpliéndose y que versan sobre determinados jóvenes y sus singularidades.

El fracaso escolar, como veremos, tiene variadas caras y diferentes enfoques que afectan de forma diversa a los estudiantes a lo largo de su escolaridad. No existe un momento preciso en el que el fracaso se haga más presente, sus consecuencias dependen de multitud de factores, dinámicas y realidades con relación directa con la exclusión social (Escudero, 2013). Además, el fracaso escolar no supone un momento clave de declive, sino que es un proceso que acompaña al estudiante a lo largo de buena parte de su trayectoria académica. Lo que sí destaca es un patrón que se repite en las experiencias escolares de los jóvenes. Es habitual que aquellos que reconocen haber tenido ciertas dificultades durante el periodo de la EP, consideran el cambio al instituto como un punto de inflexión en cuanto a su momento y situación educativa (Rué, 2006). La transición de la EP a la ESO es, en este sentido, un punto clave decisivo en cuanto a la intervención sobre dichas dificultades y sobre las circunstancias que pueden potenciar la desvinculación de los estudiantes a corto y largo plazo, lo que puede derivar en consecuencias atribuidas a los variados efectos del fracaso escolar. No debemos obviar que el paso a la nueva etapa supone el acondicionamiento a un nuevo contexto que acogerá y acompañará al estudiante en los años posteriores.

Como hemos venido señalando, existe una estrecha relación entre los conceptos de exclusión social, exclusión educativa y fracaso escolar. Todos estos procesos pueden actuar como causa y consecuencia de la agravación de desigualdad, situaciones de vulnerabilidad entre personas y entre estas con su entorno. El fracaso escolar puede ser consecuencia de factores de exclusión social, y a su vez, de exclusión educativa. De diferente modo, puede suponer también una causa del proceso de exclusión educativa en el centro escolar o de exclusión social más allá de este. En este sentido, la formación adquiere una relevancia especial, ya que supone el desarrollo de habilidades que facilitarán la inserción laboral, así como el desarrollo personal y social de la persona.

Las leyes educativas han dedicado un especial interés al fracaso escolar, especialmente a reducirlo mediante mecanismos y programas específicos que, como veremos, enfocan el tratamiento del fracaso escolar desde la consideración de las necesidades de los estudiantes como déficits académicos, centrándose en el apoyo para que estos lleguen a conseguir una titulación. Con el fin de comprender mejor cuál es la situación alrededor del fracaso escolar en

los centros educativos españoles, a continuación, definimos el concepto y hacemos referencia a otro que supone el modo normalizado de referirse a lo que a menudo se entiende por fracaso: el AET.

3.1. Significado de fracaso escolar y abandono educativo temprano

Tanto el fracaso escolar como el AET, a pesar de que en muchas ocasiones se usan como sinónimos, tienen diferentes aproximaciones teóricas que provocan falta de unanimidad sobre su definición y no llegan a reflejar el conjunto de conceptos y significados que cada uno abarca. En este punto estableceremos cuáles son las diferencias entre ellos en base a la concepción que de forma habitual se tiene en los contextos educativos y sociales. En este momento partimos de las definiciones teóricas de los conceptos, y que es necesario perfilar su significado. Sin embargo, como expondremos en el apartado de resultados, los profesionales definen de forma muy diversa el fracaso escolar y el AET.

El fracaso escolar se refiere, por lo general, a aquellos estudiantes que no obtienen un título al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria a los 16-17 años. El AET incluye el número de personas de 18 a 24 años que no ha completado la secundaria 2.ª etapa⁴ y no se encuentra realizando ningún tipo de formación. En este sentido, mientras que el fracaso escolar hace referencia, en este caso, a un momento definido que coincide con el periodo en que los estudiantes se gradúan en secundaria, el AET conlleva situaciones que no han de ser consideradas con la misma gravedad que en el primer caso. Por ejemplo, en el indicador del AET se incluyen un conjunto de situaciones que cabe considerar de manera individual, ya que muchas no habrían de ser recogidas dentro de este indicador. En este sentido, cuando determinados indicadores, como el AET, se comparan a nivel europeo, cabría considerar su exactitud en relación al grado de consideración que se otorga a los condicionantes sociales, personales y académicos que lo componen y en su contexto específico (Martínez, 2009). En este sentido, en España, podría decirse que el fracaso escolar es responsable de los altos niveles de AET, ya que la falta de Graduado en secundaria inhabilita para continuar cursando prácticamente cualquier estudio formal dentro del sistema educativo nacional.

⁴ La LOMCE, actualmente, considera que 4º de la ESO es considerado dentro del nivel CINE 3 (segunda etapa), al igual que el bachillerato, la Formación Profesional de grado medio y la Formación Profesional Básica. Únicamente el primer ciclo de la ESO, de primero a tercero, es considerado CINE 2 (primera etapa). Estos niveles son el resultado de ajustes en las clasificaciones para poder realizar comparaciones entre países, sitúan los niveles en función de la duración de los cursos desde que comienza el CINE 1.

En relación a la promoción en la educación obligatoria, en España, la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permite acceder a cualquiera de las enseñanzas postobligatorias recogidas en el artículo 3.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Cuando no se obtiene el título, el estudiante recibirá un certificado oficial en el que constará el tiempo dedicado a los estudios cursados y el logro alcanzado respecto a los objetivos y competencias de la etapa.

En ningún caso se consideran las dificultades que un estudiante haya podido tener durante el periodo de educación obligatoria, así como tampoco se diferencia entre aquellas titulaciones que hayan sido alcanzadas con niveles muy bajos en competencias básicas. Así, los datos básicamente muestran niveles centrados en la obtención o no de una titulación (Carabaña, 2016), sin embargo, la función del sistema educativo en muchos de los casos de titulados ha sido otra que no se corresponde con el logro de un nivel de competencia y aprendizaje propio de la etapa que permita al estudiante desarrollarse plenamente en sociedad. Cabría también cuestionarse en qué medida debería ser considerado fracaso la promoción de un estudiante desmotivado que permanece cursando estudios porque encaja en el sistema graduado de nuestro planteamiento educativo, pero no muestra interés ni motivación por el aprendizaje que se le ofrece.

El AET sigue un principio de mínimos, por el que se separan a los estudiantes que han alcanzado el nivel esperado y aquellos que no han llegado a lograr superar los mínimos. En este sentido, cabe señalar que la determinación de cuáles han de ser los mínimos alcanzados se basa en criterios diferentes que responden a la situación de cada estudiante y a la de los profesionales que le evalúan. Estos pueden ir desde el nivel cultural del estudiante respecto a un área específica, su comportamiento y actitud en el centro, y todos aquellos factores que influyen en la percepción y expectativas de los profesionales ante el estudiante.

En función del enfoque se contemplan tres formas de analizar tanto el fracaso escolar como el abandono escolar. Según Marchesi (2003), su análisis puede orientarse desde la problemática de los estudiantes (capacidades, motivación, expectativas, entre otros), desde diferentes factores socioculturales (capital cultural familiar, situaciones de vulnerabilidad, discriminación, entre otros) y las que tienen en cuenta cómo funciona el sistema educativo (metodología, formación del profesorado, convivencia en el centro, entre otros). Esto lo hemos venido señalando en puntos anteriores cuando hacíamos referencia al efecto escuela, a los contextos de vulnerabilidad y a la estructura del sistema educativo. Como se puede deducir, los factores que influyen desde una u otra dimensión son muy numerosos e influyen de forma diferente,

pudiendo causar consecuencias más o menos significativas en el desarrollo personal, social y académico de una persona.

A este respecto, el fracaso puede ser entendido como el proceso resultante de una serie de causas y consecuencias que dependiendo del enfoque desde el que se investigue, puede priorizar un determinado agente como principal responsable. ¿Son los estudiantes y sus capacidades los responsables de los datos sobre fracaso?, ¿lo es el sistema educativo y cómo se atienden las necesidades de los estudiantes?, ¿en qué medida puede estar condicionado por la situación familiar donde se desarrolla el joven?

En nuestra investigación, consideramos el AET como el constructo a partir de todos los factores negativos que influyen en el desarrollo del estudiante. Es tan amplia su concepción que nos ocuparemos de definir el tono que adquiere una explicación dentro de nuestro discurso. Consideramos también que alrededor del término fracaso escolar, así como alrededor del AET, existe un halo que concede al pensamiento un tinte negativo y pesimista. En la medida de lo posible, intentamos enfocar su tratamiento desde su consideración estigmatizante y con pleno convencimiento de que pertenecer a un grupo categorizado como fracasado, ya sea un estudiante (en relación a sus resultados) o un docente (en relación a su metodología), no es permanente y la situación puede cambiar con el acercamiento y trabajo adecuado.

En este momento, consideramos que no es preciso profundizar en los datos sobre el fracaso escolar, ya que lo hicimos anteriormente en el Capítulo 2. Nuestra intención ahora es acercarnos a su conceptualización. Únicamente volvemos a destacar que España es el segundo país de la Unión Europea en cuanto a altos índices de AET, con un 18,3% en el año 2017. Respecto al fracaso, un 79,1% (MEFP, 2018) de los estudiantes matriculados en la Comunidad Valenciana en cuarto de la ESO, promociona de curso, por lo que el porcentaje aproximado de fracaso escolar es del 20,9%.

Antes de continuar con el siguiente punto, donde nos centraremos en el tratamiento que se hace desde el sistema educativo del fracaso y abandono, presentamos la Tabla 19, representativa de la complejidad de factores que ayudan, como expone su autor Marchesi (2003), a comprender el concepto.

Tabla 19.
Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar.

Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	
Sociedad	Contexto económico y social
Familia	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas
Sistema Educativo	Gasto público Formación e incentiviación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo disponible especialmente a centros Alumnos con más riesgo.
Centro docente	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación.
Aula	Estilo de enseñanza Gestión del aula
Alumno	Interés Competencia Participación

Nota: Adaptado de Marchesi, 2003, p. 14.

3.2. Intervención en el AET desde los centros

Planteándonos el AET y el fracaso escolar como el culmen del proceso de separación entre estudiantes y sistema educativo, en este punto realizamos un recorrido por los mecanismos que durante el periodo de la educación obligatoria son empleados como forma de dar respuesta a las necesidades específicas del estudiante. Durante el periodo de tiempo que se alimenta el fracaso y el AET, el cual puede originarse en la primaria e ir acompañando al estudiante, se producen manifestaciones directamente relacionadas con ambos términos como absentismo, bajos resultados académicos, comportamientos disruptivos, escasa motivación por el trabajo académico, entre otros.

Las medidas en respuesta a dichas circunstancias son variadas y suelen ser recogidas dentro del conjunto de acciones definidas como medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Sin embargo, como veremos, han surgido nuevas líneas de investigación en intervención específica sobre estos dos procesos. En cualquier caso, toda intervención que se centre en incidir sobre el proceso del fracaso o el AET ha de tener como principio partir de la singularidad del perfil del estudiante, además de tener en cuenta el contexto en el que se realiza y lo que caracteriza al centro organizativa y pedagógicamente.

A lo largo de este punto plantaremos las diferentes estrategias que se llevan a cabo desde el contexto educativo. No obstante, también creemos necesario hacer referencia a otras medidas de tipo social que se toman para intervenir sobre el fracaso y el AET. Damos respuesta a las preguntas que nos planteábamos anteriormente sobre si constituye el marco legislativo el marco real de la actuación educativa y sobre cómo las medidas propuestas influyen en la prevención y reducción del fracaso escolar y el AET.

En el último Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET2020 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2015) se recoge lo siguiente en relación al objetivo sobre el AET. Cabe señalar, que es habitual que los dos conceptos sean tratados como sinónimos.

Todos los Estados miembros han introducido medidas destinadas a reducir el abandono escolar prematuro, pero estas no siempre constituyen una estrategia exhaustiva con arreglo a lo dispuesto en la Recomendación del Consejo de 2011 o políticas equivalentes basadas en pruebas. Una respuesta satisfactoria exige un compromiso a largo plazo y una cooperación intersectorial, centrada en la combinación adecuada de prevención, intervención precoz y medidas de compensación. Las políticas relativas al abandono escolar prematuro aplicadas en los centros de enseñanza han de incluir enfoques de colaboración, la participación activa de los padres, asociaciones con las partes interesadas externas y el entorno local, medidas en apoyo del bienestar de los alumnos y una orientación y asesoramiento de alta calidad que garantice a cada alumno la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la participación y el beneficio de una enseñanza de elevada calidad que permita a todos los alumnos realizar todas sus posibilidades (p. 27).

Nuestro objetivo en este momento es presentar la estructura educativa y los mecanismos que dan respuesta a las necesidades que surgen de los procesos de abandono y fracaso escolar. Nos planteamos analizar en qué medida responden ante las estrategias de prevención, intervención precoz y compensación que exponen a nivel europeo.

El desarrollo de las políticas educativas en España ha considerado desde hace años la prevención y el tratamiento del fracaso escolar y el AET, comenzando con las propuestas contenidas en la LOE (2006) y continuando hasta lo que hoy en día se está realizando. Nos centraremos en el momento actual, ya que existen numerosas investigaciones sobre la evolución del tratamiento del fracaso escolar y el AET (Abiétar-López, Navas-Saurin, Marhuenda-Fluixá y Salvà-Mut, 2016; Aristimuño, 2015; Domingo y Martos, 2015; Rujas, 2017).

Es innegable que el currículum prescrito, entendido desde el enfoque de Gimeno (1998) como el determinado por la Administración pública educativa, influye de manera determinante en la metodología educativa, el grado de participación, la autonomía y gestión del sistema educativo (Iyanga, 2006) que se hará evidente en cada centro escolar de forma diferente. En nuestro estudio pretendemos también identificar lo que puede relacionarse con el currículo de acción, el que según Casarini (1999) se corresponde con la praxis de lo que está escrito y sobre el que influye decisivamente el docente y la dinámica del centro y aula. A través especialmente de la política curricular se intentan producir ciertas mejoras que beneficien a los estudiantes y a la población.

En este sentido, presentamos ahora los contenidos del currículo prescrito que hacen referencia a la atención a la diversidad del alumnado como medida para garantizar el principio de comprensividad. Esto nos permitirá hacer referencia a las evidencias resultantes del trabajo de campo que estén relacionadas con el currículo de acción dentro del entramado legislativo que lo sostiene. Por ello, haremos referencia a continuación a cómo en los documentos legislativos se recogen las estrategias para intervenir en las dificultades que presenta el alumnado y que podrían ser parte del proceso de fracaso y AET. Del mismo modo, haremos referencia a los programas específicos para poder enmarcar nuestro estudio de campo y establecer relaciones entre procesos de segregación, de atención a la diversidad e inclusión educativa.

3.2.1. Abandono educativo temprano y legislación educativa

Como señalábamos, el AET lleva años siendo objeto de tratamiento desde la legislación educativa. Los enfoques desde los que se hace referencia al proceso son variados. Si revisamos los contenidos de las últimas dos leyes educativas de nuestro país, podemos observar que la orientación sobre el tratamiento es diferente. Mientras que una ley se acerca al fenómeno educativo como parte de un proceso para alcanzar la equidad e igualdad, su sucesora lo hace desde la consideración de la calidad educativa como objetivo a conseguir para intervenir en el AET.

La LOE, desarrollada por el partido socialista y aprobada en el 2006, supuso una vuelta al modelo comprensivo que había existido anteriormente donde se pretendía conseguir que todos los estudiantes desarrollaran al máximo sus habilidades, centrándose especialmente en la intervención temprana sobre las dificultades. La propuesta sobre los itinerarios a los que podían acceder los estudiantes era variada y se constituía por programas adaptados a las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes. Por ello, los centros adquirirían mayor autonomía para organizar la intervención específica y responder dentro de este modelo comprensivo.

Durante los tres primeros cursos de la ESO, la LOE establecía una serie de áreas definidas, donde los estudiantes no tenían mucha capacidad de elección, pero sí disponían de medidas de refuerzo específicas para las dificultades que surgieran en el proceso. En 4º curso de la ESO, había una mayor opción para decidir qué materias cursar, nunca siendo esto determinante como parte de un itinerario fijo (como sí lo es con la LOMCE). Como programas extraordinarios de atención a la diversidad junto al Programa de Diversificación Curricular, se inician los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que sustituye a la Garantía Social y por lo que es posible graduarse en ESO a su finalización.

La LOE (2006) se refiere al AET del siguiente modo en su preámbulo:

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto (p. 6).

Como se puede observar, la LOE en relación al AET, prioriza el desarrollo de todos los ciudadanos como medida de intervención, centrando su actuación en ofrecer una educación de calidad en función de las necesidades individuales de los estudiantes y de los centros. De forma más específica, la LOE recoge lo siguiente en cuanto a las medidas que contempla:

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria (p. 11).

En la LOE el discurso se enfoca a la atención de la diversidad, a las necesidades de los estudiantes, para lograr obtener el Graduado. El contenido hace continuamente referencia al compromiso por alcanzar unos niveles de calidad educativa adecuados para el conjunto de la población, sin hacer referencia explícita al éxito académico ni a los sistemas de evaluación internacionales. Como veremos, los programas de cualificación profesional inicial han sido sustituidos por la FP Básica y el programa de diversificación curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). En ambos casos, la flexibilidad a la hora de elegir materias e itinerarios es mayor, sin embargo, esto constituye estrategias que, como veremos, aumenta la diferenciación de los estudiantes desde los primeros cursos de la ESO.

Por su parte, la LOMCE (2013) recoge entre sus contenidos lo siguiente en relación al AET:

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma (p. 4).

Desde esta perspectiva, se plantea una relación directa entre AET y la exclusión de los estudiantes. Además, parece que el interés se centra en incidir sobre los procesos excluyentes que afectan en el ámbito educativo amentando la distancia entre las capacidades y recursos de los estudiantes y el conocimiento actualizado. Sin embargo, a medida que se continúa perfilando el concepto de AET se hace evidente otro enfoque. En otro punto la LOMCE recoge lo siguiente:

(...) el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia (p. 6).

Además de la exclusión, en este momento se pone en relevancia que la calidad educativa, entendida desde los resultados académicos de los estudiantes en pruebas internacionales, es un objetivo destacado a alcanzar que está siendo difícil de conseguir por causas como el AET.

Como medios y estrategias para intervenir sobre el AET, la LOMCE (2013) expone que “para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria superior, nivel CINE 3” (p. 6). De esta manera se pone de manifiesto que las medidas se orientarán hacia el objetivo de obtener la titulación que ayude a reducir los niveles. En este sentido, la LOMCE (2013) recoge también que dentro de la Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador se establece el objetivo de reducir el AET a menos de un 10% en el año 2020 y como mínimo, que un 40% de la población de entre 30 y 34 años tendrá enseñanza superior o equivalente.

Como vemos, la LOMCE, se apoya en los resultados de las pruebas estandarizadas, en concreto la prueba PISA, para justificar determinadas políticas educativas que han dado lugar a reformas basadas en términos racionales y técnicos, orientadas a favor de unos intereses políticos determinados, sin tener en consideración el resto de dimensiones destacadas y determinantes en los procesos de diseño e implementación de políticas educativas (Bonal y Tarabini, 2013).

3.3. El recurso de la repetición

En el marco de nuestra tesis, consideramos que los momentos de transición entre etapas y cursos son determinantes en relación con el desarrollo positivo de los estudiantes y su trayectoria académica. A este respecto, el fracaso escolar se verá nutrido de cada revés mal gestionado de los estudiantes, profesionales y resto de comunidad educativa. Desde los primeros momentos de escolarización las evaluaciones no constructivas, las relaciones con el grupo, con los profesionales, la falta de comunicación, coordinación, estrategias de atención a la diversidad, entre otros factores, contribuyen a la formación de un poso de frustración que aleja progresivamente al estudiante del sistema educativo ordinario. Los datos muestran que las cifras de repeticiones aumentan de forma progresiva a medida que aumentan los cursos, siendo la ESO la etapa con los índices más altos de repetición, y siendo el cambio de la EP a la ESO el momento donde las cifras crecen de forma significativa respecto a otros momentos.

Los valores relativos a la tasa de idoneidad⁵ en la Comunidad Valenciana (MEFP, 2018b) del curso 2015/2016 son los siguientes en función de momento:

- A los 8 años, cambio al tercer curso de EP, la cifra se sitúa en el 91%.

⁵ Muestra el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, aquel que realiza el curso teórico correspondiente a su edad.

- A los 10 años, cambio al quinto curso de EP, la cifra se sitúa en el 87%.
- A los 12 años, cuando se produce la transición a la ESO, la cifra se sitúa en 82%.
- A los 14 años, al finalizar el primer ciclo de la ESO (paso a cuarto de la ESO) y coincidir con los años de inicio de la Formación Profesional Básica (FPB), la cifra se sitúa en 69%.
- A los 15 años, al finalizar la etapa de la ESO e inicio de la FPB, la cifra se sitúa en el 63%.

Se puede observar como a lo largo de la EP los porcentajes entre los diferentes momentos varían en un máximo de 5 puntos, entre los 10 y los 12 años. Sin embargo, en la ESO, a pesar de no tener datos relativos a los primeros cursos de esta etapa, podemos ver que la diferencia con el menor valor de la tasa de idoneidad de EP es 12 puntos, más del doble de la progresión que se producía en primaria. Siendo además una disminución que continúa reduciéndose en 6 puntos un año después, a los 15 años.

Respecto a los datos sobre el porcentaje de estudiantes repetidores, en la Comunidad Valenciana y durante el curso 2015/2016, en el informe Sistema estatal de indicadores de la educación (MEFP, 2018b) se recogen en la Tabla 20 las siguientes cifras en función del curso.

Tabla 20.
Porcentaje de estudiantes repetidores.

	Educación Primaria						ESO			
	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
España	2,5	4,3	2,4	3,3	2,1	3,6	11,4	10,0	10,2	8,8
Comunidad Valenciana	3,2	4,6	3,1	3,8	2,9	4,6	13,7	10,8	12,4	9,3

Fuente: MEFP (2018b).

A partir de las cifras de la Tabla 20 podemos demostrar que el cambio de la EP a la ESO conlleva el mayor número de repeticiones de los estudiantes, situándose en la Comunidad Valenciana en el curso 2015/2016 en un 11,4% y siendo siempre la tasa más elevada de entre todos los cursos, repitiéndose este patrón en todas las comunidades autónomas del país.

Nuestro país se encuentra entre aquellos con tasas más elevadas de repetición de los estudiantes. En el año 2015, el 31,3% de los estudiantes de 15 años habían repetido al menos un curso académico (MEFP, 2018b). La repetición es la medida que las instituciones educativas toman cuando un estudiante con bajo rendimiento, por debajo de lo normativo, no ha mejorado

sus resultados a pesar de los intentos del centro por adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los factores socioeconómicos relacionados con el apoyo que los estudiantes pueden recibir en su contexto familiar, la implicación con el centro, falta de recursos, entre otros, afectan significativamente respecto a las probabilidades de repetir curso a lo largo de la educación obligatoria (OCDE, 2014). Según la OCDE (2016) también un número elevado de estudiantes repiten curso como medida sancionadora ante su mal comportamiento.

Según otros informes de la OCDE (2011) la repetición no está relacionada con un mejor desempeño académico ni a unas mejores y más equitativas oportunidades de aprendizaje. Además, repetir curso repercute negativamente en los resultados de los estudiantes, supone mayor gasto público y dificulta la equidad educativa (OCDE, 2015). Resulta contradictorio que las mismas pruebas diagnósticas en las que se basan las reformas educativas, evidencien la problemática que supone una de las estrategias más recurrentes en nuestro país.

La repetición constituye otro mecanismo más que origina y alimenta procesos de segregación escolar, educativa y reproducción de las desigualdades sociales (Hattie, 2009). La repetición de curso en nuestro país se ha convertido en un factor predictivo de fracaso escolar, en lugar de contribuir al desarrollo de los estudiantes que la sufren. Y es que ¿qué avance puede experimentar un estudiante que ha repetido por haber suspendido dos asignaturas cuando en el resto de materias los contenidos son los mismos que ya ha superado? En este sentido, la frustración y vínculo que puede tener el estudiante con su labor en el contexto educativo se ve amenazada y debilitada por un periodo de tiempo inútil e ineficaz.

Una vez que hemos hecho referencia a la repetición como medida relacionada con el fracaso escolar y el AET y que perdura en el tiempo a pesar de sus dudosos resultados, pasamos ahora a hacer referencia a las medidas específicas que se recogen en la LOMCE como estrategias de atención a la diversidad y donde se acoge al estudiantado con dificultades académicas, sociales y personales con la finalidad de reducir los índices de AET.

4. Medidas específicas de atención a la diversidad

Para concluir este capítulo, hacemos referencia a las medidas específicas que hoy en día constituyen las estrategias de atención a la diversidad, y específicamente en relación con el AET. Es necesario conocer ahora cuáles son dichas estrategias, ya que esto facilitará la comprensión de los resultados del proceso de investigación de esta tesis. Hacemos referencia a continuación

a dos grupos de medidas principales: los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) y los programas de Formación Profesional de Base.

4.1. Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)

La actual ley educativa sustituye los Programas de Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Este programa queda estructurado según la resolución del 20 de agosto de 2018 de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de Actuación para la Mejora (PAM), se autorizan programas y se asignan horas adicionales de profesorado a los centros educativos públicos con titularidad de la Generalitat Valenciana para su desarrollo, en el curso 2018-2019. Cabe señalar que, dentro de los PMAR y en el contexto de la Comunidad Valenciana existen otros programas y estrategias que se incluyen como parte del PAM, es a estos a los que haremos referencia a continuación.

4.1.1. Programa de Aula Compartida

El Programa de Aula Compartida (PAC), según la resolución del 20 de agosto de 2018, está “dirigido al alumnado en riesgo de exclusión social matriculado en los centros de educación secundaria obligatoria, que presenta conductas disruptivas, dificultades de adaptación al medio escolar y tendencia al absentismo escolar crónico o al abandono escolar” (p. 35029). Sus finalidades se centran en:

- Reducir el absentismo escolar.
- Prevenir el AET.
- Reforzar las competencias clave y prevenir comportamientos disruptivos.
- Ofrecer un espacio alternativo para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Optimizar el desarrollo personal, intelectual, social y emocional.
- Potenciar la incorporación al mundo laboral.

Este programa permite que los centros educativos, en colaboración con asociaciones locales y diferentes organismos con experiencia en proyectos socioeducativos y con jóvenes en riesgo de exclusión social, realicen proyectos con los jóvenes que conllevan trabajo en el ámbito académico (con un mínimo de 10 horas semanales) y el trabajo en aula taller en diferentes acciones con las entidades colaboradoras.

Los criterios de acceso a este programa son:

- Estar cursando el primer ciclo de la ESO y haber cursado al menos un curso.
- Presentar riesgo de exclusión social y dificultades en la adaptación al contexto educativo.
- Tener tendencia al abandono y al absentismo.
- Mostrar escasas expectativas de graduarse en la ESO o intención de integrarse al mundo laboral.
- Tener entre 14 y 16 años.
- Haber sido parte de otras medidas de atención a la diversidad sin mejora en su desarrollo.

La evaluación del ámbito académico se expresa en su expediente con una referencia que indica haber sido cursado dentro del programa de atención a la diversidad específico. Al finalizar el programa, los estudiantes pueden continuar formándose en un programa de FPB o acceder al mundo laboral. En este sentido, recordemos que el Graduado solo se obtenía según la LOMCE al superar la prueba de evaluación correspondiente. Superar la FPB te otorga el título correspondiente a un nivel CINE 3, en el cual los estudiantes, ya no computan dentro de los índices de AET. Es a partir del curso académico 2017/2018 cuando la regulación se modifica para que los estudiantes que han obtenido el título de FPB puedan optar al Graduado en ESO sin hacer la prueba de evaluación que recogía la LOMCE. Este cambio se plasma en la Resolución de 30 de octubre de 2017, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se establece el procedimiento para la obtención del título de Formación Profesional básica y, en su caso, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria derivado de la obtención del título de Formación Profesional básica. Es el equipo educativo el que decide si el estudiante ha alcanzado los objetivos de la ESO y desarrollado las competencias correspondientes, en caso afirmativo, se le procederá a otorgar el Graduado junto al título de la FPB.

4.1.2. Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR de 3º de ESO por ámbitos)

Los PMAR sustituyen a los Programas de Diversificación Curricular establecidos por la LOE. Están dirigidos a los estudiantes que presentan dificultades importantes de aprendizaje las cuales no son atribuibles a la falta de esfuerzo o estudio. Su finalidad es facilitar que todo el alumnado alcance los objetivos y competencias correspondientes.

Se puede constituir un grupo de PMAR de 3º de ESO por ámbitos y con un mínimo de 12 y un máximo de 16 estudiantes. Los ámbitos son: ámbito lingüístico y social (valenciano, lengua y literatura, lengua castellana y literatura y geografía e historia), ámbito de lengua extranjera (idioma extranjero cursado en 1º y 2º de la ESO), ámbito científico y matemático (biología y geología, física y química y matemáticas) y dos sesiones de tutorías.

Los criterios de acceso al grupo PMAR son:

- Presentar dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio o esfuerzo.
- Haber repetido una vez mínimo en cualquier etapa educativa o haber cursado 2º de la ESO y no cumplir los requisitos para pasar a 3º de la ESO.
- Haber cursado una vez 3º de la ESO y no promocionar por falta de requisitos.

La evaluación dentro del PMAR sigue los cauces ordinarios, promocionando si se superan los objetivos previstos y tras la decisión del equipo docente. Cabe señalar aquí que, los PMAR adelantan la edad en la que los estudiantes puedan unirse al programa de 3º de la ESO en el caso de los antiguos programas de Diversificación curricular, a 2º de la ESO en los PMAR.

4.1.3. Programa de Refuerzo para 4º de ESO - Línea de acción PR04

Estos Programas de refuerzo son específicos para 4º de la ESO y se dirigen al alumnado que muestra interés por graduarse, pero, sin embargo, ha mostrado a lo largo de su trayectoria académica previas dificultades generalizadas de aprendizaje. El objetivo del Programa de Refuerzo para 4º de ESO (PR4) es que los estudiantes alcancen los objetivos generales de la etapa y las competencias clave para la obtención del Graduado. El PR4 otorga continuidad al PMAR de 3º de la ESO para facilitar la obtención del Graduado.

Los grupos de PR4 estarán formados por un mínimo de 10 y un máximo de 16 alumnos y cursarán los siguientes ámbitos: ámbito lingüístico y social (valenciano, lengua y literatura, lengua castellana y literatura y geografía e historia), ámbito de lengua extranjera (idioma extranjero cursado en primer ciclo de ESO), ámbito científico y matemático (matemáticas, ciencias aplicadas a la actividad profesional y tecnología), una sesión de tutoría, educación física, valores éticos o religión y dos materias de entre el bloque de asignaturas troncales y el de asignaturas específicas con currículo adaptado.

Los criterios de acceso al PR4 son:

- Presentar dificultades generalizadas de aprendizaje no atribuibles a la falta de estudio o de esfuerzo y muestre interés, motivación y expectativas de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber cursado 3º de la ESO en un grupo del PMAR.
- De forma extraordinaria, haber cursado dos veces 3º de la ESO o una vez 4º de ESO.

Las calificaciones de los estudiantes se trasladarán a las materias de 4º de la ESO correspondientes y será el equipo docente el que propondrá al estudiante para la expedición del Graduado habiendo alcanzado las competencias clave y los objetivos de la etapa. Quedará reflejado en el expediente que la etapa se ha superado a través de un programa específico de atención a la diversidad.

4.1.4. Otras actuaciones

En este grupo se recogen las líneas de acción que dan apoyo a los programas de compensación educativa a los que hemos hecho referencia anteriormente. Además del apoyo al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por parte del personal especializado de apoyo de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, existen otras medidas que cabe señalar porque generalmente se desarrollan en los centros educativos de nuestro país y tienen relación con procesos desiguales en función de las características del estudiante. Las medidas que remarcamos son las que se recogen en la legislación:

Para la ESO, según el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana:

(...) serán medidas ordinarias el apoyo en grupos ordinarios, los agrupamientos flexibles, los refuerzos, los desdoblamientos de grupos, las adaptaciones de acceso al currículo que no impliquen la adopción de medidas de carácter extraordinario, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, la tutoría, y la integración de materias en ámbitos de conocimiento en el primer curso como medida de transición desde la educación primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. También serán medidas ordinarias aquellas otras que, en el marco de la normativa vigente, propongan los centros como parte de su proyecto educativo (p. 17454).

Dentro del PAM se contemplan como otras actuaciones referidas al periodo de escolarización obligatoria las siguientes:

- Concreción del currículo.
- Proyecto lingüístico del centro.
- Organización de grupos flexibles.
- Organización de actividades de refuerzo y de profundización.
- Organización de la opcionalidad.
- Medidas o programas de compensación educativa.
- Reducción del abandono escolar temprano.
- Mejora de la convivencia.
- Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
- Actuaciones complementarias contra el abandono escolar dentro del ámbito del programa PROEDUCAR.

En este último caso, destacamos que el Programa PROEDUCAR⁶ tiene como objetivo favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo hasta conseguir la cualificación necesaria para su desarrollo social. También, conseguir que los que han abandonado el sistema educativo vuelvan a él. Dentro de las medidas que ofrece se encuentran:

- Taller de profundización CTIM en la ESO: taller extracurricular que proporciona al alumnado en riesgo de abandono educativo otras metodologías activas y colaborativas mediante la creación de un programa de actividades basado en el ámbito CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas).
- Taller de refuerzo y acompañamiento escolar en la ESO: taller de acompañamiento escolar para el alumnado en riesgo de abandono que ofrece atención y apoyo educativo individualizado, orientado a conseguir el éxito académico en las áreas instrumentales. Se realiza en horario no escolar.
- Cursos para el aprendizaje del valenciano y del castellano para personas recién llegadas.
- Actividades formativas complementarias para el aprendizaje.

⁶ Instrucción de 29 de marzo de 2018 del secretario autonómico de Educación e Investigación para la solicitud de diferentes actuaciones complementarias contra el abandono escolar, dentro del Plan de actuación para la mejora en el ámbito del programa PROEDUCAR, para centros docentes de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Formación de Personas Adultas durante el curso escolar 2018-2019.

- Taller de refuerzo de verano en la ESO contra el abandono escolar.

En referencia a estas “otras actuaciones” los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las áreas de manera flexible para adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Es en este marco donde cabe ser muy cuidadoso a la hora de realizar los agrupamientos, ya que en ocasiones constituyen un mecanismo de segregación directo que aparta a los estudiantes con dificultades y los concentra en un determinado grupo.

4.2. Formación Profesional de base

Agrupamos en este apartado tanto los ciclos formativos de FPB como los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB), estos últimos corresponden únicamente a medidas tomadas en la Comunidad Valenciana.

4.2.1. La Formación Profesional Básica

La FPB sustituye a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que establecía la LOE. Mientras que los PCPI se dirigían a los estudiantes de 15 años que por las dificultades que presentaban corrían el riesgo de no conseguir el Graduado por la vía ordinaria. En los PCPI se trabajaba alrededor de tres tipos diferentes de módulos: uno sobre competencias profesionales, otro sobre competencias generales básicas y un último, voluntario, para la obtención del Graduado en ESO.

La FPB se dirige a estudiantes con 15 años, o que los cumplen en el año en curso, que no superan los 17 años, que han cursado el primer ciclo de la ESO o excepcionalmente, que hayan cursado 2º curso de la ESO y no se encuentren en situación de promocionar.

Los ciclos formativos de FPB se estructuran según tres módulos profesionales: módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, módulos asociados a los bloques comunes que garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente (comunicación y sociedad: lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales, lengua cooficial; ciencias aplicadas: matemáticas, ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje de un campo profesional) y módulo de formación en centros de trabajo.

La FPB, hasta el curso escolar 2017/2018 constituía un itinerario que proporcionaba al estudiante que promocionaba el título de FPB equivalente a un nivel CINE3 dentro del marco europeo. Si el alumno quería graduarse en la ESO debía pasar la prueba de evaluación

correspondiente, tal como figura en la LOMCE. No obstante, es a partir del curso escolar 2017/2018 cuando la regulación se modifica y los estudiantes con un título de FPB pueden ser propuestos por el equipo docente para la obtención del Graduado en ESO sin necesidad de realizar la prueba. La FPB se constituía, hasta la regulación que mencionamos, una vía de segunda oportunidad para los estudiantes que no conseguían promocionar en la ESO, ya que no posibilitaba la obtención del título de Graduado en ESO, pero sí permitía acceder a los estudios de Formación Profesional de Grado Medio.

4.2.2. Programas Formativos de Cualificación Básica

Los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB) existen desde el curso escolar 2014/2015 en la Comunidad Valenciana y quedan regulados por la Resolución de 29 de junio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2018-2019. Se definen como una oferta formativa que se adapta a las necesidades específicas del alumnado que ha abandonado el sistema educativo sin haber conseguido graduarse en la ESO o que presenten necesidades educativas especiales relacionadas con condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de conducta que hayan impedido la consecución de dichos estudios secundarios. La diferencia entre estos programas y los de FPB reside en el perfil de estudiantes al que se dirige.

Pueden acceder a un PFCB los jóvenes con edades de entre 16 a 21 años que no hayan obtenido el Graduado y se priorizarán aquellos estudiantes que procedan de programas experimentales para la prevención del AET y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación. Así como, alumnado desescolarizado de 16 años o más.

Los PFCB se estructuran en dos modalidades: programas formativos de cualificación básica ordinarios y programas formativos de cualificación básica adaptada a personas con necesidades educativas especiales permanentes. Los primeros se desarrollan en colaboración con empresarios, agentes sociales y en conexión con planes de empleo y de inserción laboral en centros educativos o entidades locales comprometidas con jóvenes en situación de riesgo. Su duración es de un curso académico y sus contenidos se corresponden con módulos profesionales específicos dirigidos a la cualificación profesional y otros formativos de carácter general.

La segunda modalidad se dirige a estudiantes que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder al mercado laboral. Se desarrollan en centros educativos o entidades especializadas en la atención de jóvenes con necesidades educativas especiales. Su duración es

de dos cursos académicos y el currículum se organiza de forma adaptada incorporando los objetivos mínimos para la consecución del Certificado de Profesionalidad de Nivel 1.

Los PFCB constituyen programas que posibilitan la obtención de un Certificado de Profesionalidad de Nivel 1 si se superan con éxito todos los módulos. Una vez finalizado, permite acceder a un ciclo de FPB, sin embargo, en la FPB se priorizan los estudiantes con menos de 17 años, edad a la que necesariamente ha de finalizar como mínimo un estudiante en un PFCB, por lo que su labor facilitando la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes no resulta del todo clara.

Tras este capítulo, donde hemos querido contextualizar la problemática alrededor del fracaso escolar y el AET, pasamos a continuación, a presentar las regulaciones legislativas que enmarcan la transición de EP a la ESO. En este capítulo hemos hecho referencia a cómo la LOMCE se refiere al AET, del mismo modo, pasaremos a analizar ahora, como las leyes educativas y regulaciones al respecto, consideran la gestión de la transición de la EP a la ESO.

Capítulo 5. Políticas y normativa alrededor de la transición educativa

Ninguna política es razonable en términos absolutos o tan siquiera aceptable por todas las personas razonables. Los intereses humanos en juego no pueden ser, todos ellos, plenamente protegidos. Esta es la razón por la que a menudo es mejor recurrir a la deliberación política (Gray, 2001, p. 137).

Introducción

En este capítulo pretendemos aproximarnos a los enfoques y contenidos legislativos que existen sobre el periodo de cambio entre la EP y la ESO. Concretamente, pretendemos hacer evidente cuál es el grado de atención que se da desde los organismos normativos al periodo de cambio de la EP a la ESO. A lo largo del capítulo se lleva a cabo una revisión de los contenidos de diferentes normas, recomendaciones y regulaciones legislativas que hacen referencia al cambio entre etapas educativas.

Al tratarse de marcos legislativos, es necesario señalar que la implementación de los contenidos normativos únicamente depende del centro educativo específico que analicemos y de su realidad organizativa y de gestión. En relación a la autonomía de los centros, cuyo concepto se señala en diversas ocasiones a lo largo de la Orden 46/2011 sobre la transición a la ESO, cabe precisar que nuestra concepción alrededor del término encaja dentro de lo que Gimeno (1994) expone sobre la desregularización del sistema educativo:

Uno de los rasgos que caracterizan el debate en el mundo educativo hoy en día tiene que ver con los procesos de desregularización del sistema educativo promovidos por fuerzas y motivaciones muy diferentes que, conjuntadas, producen iniciativas y experiencias difíciles de valorar por asirse a justificaciones diversas y, en ocasiones, bastante contradictorias (p. 211).

Las referencias a la autonomía pedagógica de los centros, han de entenderse desde las propias contradicciones que supone una mayor autonomía en un marco legislativo homogeneizador, por ejemplo, con estándares evaluadores y criterios específicos de aprendizaje. Señalamos de nuevo que este estudio se centra en el periodo de transición de la EP a la ESO, siendo los

significados que se extraen a lo largo del mismo el resultado de un determinado modo de acercarse al tema.

Las diferentes posiciones que surgen son también el resultado de los diferentes modos de aplicar las regulaciones educativas existentes. Es preciso apuntar que existen diferencias significativas en lo que se refiere a los productos legislativos que elabora la administración y a la implementación de sus contenidos desde la política escolar. En ocasiones, los contenidos de las regulaciones oficiales distan en alto grado de su representación en los centros educativos. Llegan incluso a producirse contradicciones y leves traiciones entre diferentes regulaciones oficiales que tratan temas determinados de forma fragmentada y sin atender a la continuidad del propio discurso elaborado. Por ello, este apartado ha de ser entendido en el marco de un sistema educativo regulado oficialmente cuyos contenidos se representan en las aulas de formas diferentes en base a la política específica del centro educativo. Esta relación se hace más evidente en el apartado donde exponemos los resultados. Los hallazgos de este estudio muestran que, en última instancia, la intervención educativa queda supeditada a la concepción del profesional sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, así como al conjunto de creencias que adquiere y perfila a lo largo de su desarrollo profesional docente.

A la hora de interpretar las regulaciones legislativas pueden surgir contradicciones en función del sentido y significado que se les atribuya desde la propia concepción individual de la educación que se tiene como individuo. Señalar también que, cuando nos referimos a la singularidad de los centros, no lo hacemos desde un enfoque pro-desregularización, que haga referencia a las medidas específicas que toman aprovechando su autonomía pedagógica y en el marco de políticas diferenciadoras, sino entendiendo la diversidad como si siempre hubiera sido concebida como lo que nos caracteriza como personas y que abunda en un espacio educativo.

A continuación, se presentan los contenidos del capítulo siguiendo una estructura que comienza con contenidos con un bajo nivel de concreción curricular, como son las recomendaciones europeas, para progresivamente, concretar los contenidos recogidos en normativa nacional educativa, autonómica y, por último, específicamente en la Orden 46/2011 que se refiere al tránsito de la EP a la ESO en la Comunidad Valenciana.

1. La concepción europea sobre el cambio en educación

La transición de primaria a secundaria, al tratarse de una transición institucional que se produce de forma normativa dentro del intervalo de la educación obligatoria, ha de ser un cambio planificado y coordinado para que no suponga riesgos educativos, sociales o personales al sujeto en tránsito. Para garantizar el derecho a la educación obligatoria, es necesario que el conjunto de etapas este coordinado, del mismo modo que el conjunto de agentes educativos y miembros de la comunidad educativa.

Tras realizar una búsqueda documental de referencias sobre el periodo y gestión de la transición de la EP a la ESO a nivel europeo, comprobamos que no son variadas las referencias sobre el cambio de la EP a la ESO más allá de aspectos del cambio trabajados desde diferentes perspectivas y de forma fragmentada. Con la finalidad de plasmar aquí una representación de las directrices que a nivel europeo se proponen, hacemos referencia a los resultados del proceso de búsqueda realizado. Cabe señalar que nos hemos centrado en las directrices más actuales, ya que la revisión de todas aquellas realizadas hasta la fecha supera las intenciones de este apartado.

A nivel europeo, existen multitud de documentos oficiales que tratan de establecer un marco común de desarrollo educativo. Al tratarse de recomendaciones, los estados miembros los interpretan de manera contextualizada a su realidad, por lo que el sentido que les otorga está condicionado por diferentes enfoques y la forma en que se leen los documentos. En ocasiones, las regulaciones orientan la función educativa hacia un horizonte en el que los objetivos y planteamientos son ambiguos y dan lugar a interpretaciones simples o reduccionistas. En el ejemplo de lo que a continuación presentamos, la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (2018). Se hace referencia a qué los logros y resultado del aprendizaje han de medirse atendiendo a los resultados. Así se recoge lo siguiente:

La educación y la formación solo pueden contribuir al crecimiento y a la creación de empleo si el aprendizaje se centra en los conocimientos, aptitudes y competencias que deben adquirir los estudiantes (resultados del aprendizaje) a través del proceso de aprendizaje, y no tanto en completar una fase determinada o cumplir un tiempo de permanencia en la escuela. Si bien el enfoque basado en los resultados del aprendizaje ya constituye la base del Marco Europeo de Cualificaciones y los marcos nacionales de cualificación, este cambio fundamental aún no ha conseguido penetrar completamente

en la enseñanza y la evaluación. Los centros de educación y formación de todos los niveles aún necesitan adaptaciones que aumenten la pertinencia y calidad de la oferta que presentan a los estudiantes y al mercado de trabajo, den un acceso más amplio y faciliten las transiciones entre distintos itinerarios de educación y formación (p. 8).

El planteamiento que aquí se presenta supone varias posibles interpretaciones en relación con el sentido y los objetivos que se pretenden alcanzar con el mismo. En el caso del sistema educativo español, la LOMCE aboga por alcanzar una calidad educativa basada en los resultados cuantificables y como hemos visto, ha orientado la educación obligatoria hacia la adquisición de un título que lo certifique. Dicho planteamiento queda recogido en el párrafo anterior, sin embargo, se acompaña de matizaciones oportunas en las que cabe detenerse, ya que constituyen la clave de lo que no se está gestionando de forma adecuada y que está repercutiendo en, por ejemplo, la inserción laboral de los estudiantes. Cuando en el párrafo anterior se refieren a la importancia de los resultados como parte del proceso y no al cumplimiento de una fase, se está proponiendo un cambio en los horizontes y planes de base que regulan nuestra acción educativa. En España, la orientación hacia los resultados es la consecuencia de las presiones con tintes neoliberales que nos hacen pensar en la educación como un proceso donde lo económico sí favorece el desarrollo de determinadas habilidades, o al menos, la permanencia en determinados escalafones sociales. Cabe reflexionar sobre el proceso de educación de las personas y no principalmente sobre los indicadores cuantificables. Esto sigue siendo un aspecto que no se llega a plasmar en las leyes educativas y que supone un cambio sustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje que contribuiría a una actualización coherente con los requerimientos que el desarrollo social hace a la institución educativa.

Si bien es cierto que los movimientos neoliberales y el proceso de apertura de fronteras mercantiles influyen en la concepción sobre lo que se espera de los jóvenes en relación a su formación, no justifica los procesos de clasificación y segregación a los que hacíamos referencia anteriormente. Si se trata, como se recoge en la Comunicación Europea, de llegar a formar estudiantes competentes para facilitar la transición entre etapas y al mundo laboral, el proceso educativo ha de ser reconcebido, así como el significado de la evaluación en toda su amplitud, de forma que responda ante la singularidad y potencial de un sujeto en su contexto específico.

En este marco, el periodo de transición entre la EP y la ESO, supone un momento de cambio a todos los niveles, en el cual se podría intervenir de forma preventiva sobre los procesos relacionados con las dificultades de los estudiantes. Tal como se expone en el Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la

cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva (2012):

La prevención e intervención temprana son esenciales para atajar este problema. Sin embargo, los Estados miembros no dedican suficiente atención a la prevención. Si bien son importantes, las medidas compensatorias parciales, como la educación de segunda oportunidad, no bastan para tratar las causas profundas del problema. Debe prestarse más atención a medidas de intervención preventiva y temprana en los ámbitos de la formación de los profesores, el desarrollo profesional continuo y la educación y el cuidado de calidad de la primera infancia (p. 1).

Así se hace referencia, en el marco europeo, a la relación que tienen las medidas preventivas con el progreso y la responsabilidad compartida entre el conjunto de las etapas educativas. Se hace referencia también al enfoque y otras dimensiones asociadas con la intervención sobre las dificultades. Así se habla de la formación de los docentes, el desarrollo profesional continuo y el cuidado de la primera infancia. Desde nuestra posición y partiendo de los objetivos en nuestra investigación, estas son premisas básicas a tener en cuenta para facilitar el tránsito de la EP a la ESO, ya que como hemos indicado, el fracaso escolar es un proceso que se alimenta y agranda a lo largo de toda la escolaridad del sujeto, con especial relevancia en momentos clave como es el cambio de la EP a la ESO.

En cuanto a la búsqueda específica de recomendaciones de los organismos oficiales europeos sobre la gestión del tránsito, nos encontramos con que no existen referencias precisas sobre el mismo. Entendemos que en los planteamientos de las regulaciones revisadas se incluyen los momentos de cambio entre etapas educativas como parte del conjunto de dimensiones sobre las que pretenden incidir. Como ya hemos señalado en otras ocasiones, centrarnos únicamente en el concepto de cambio de la EP a la ESO no es coherente con el fin de esta investigación, ya que más que un concepto, el cambio entre estas etapas constituye un constructo conformado por una diversidad enorme de factores involucrados e interrelacionados. No podemos pues, concluir diciendo que a nivel europeo no se presta atención al cambio entre la EP y la ESO porque no existen referencias específicas sobre él. Debemos comprender que la mayoría de factores educativos que tratan, están relacionados en mayor o menor grado con los cambios entre etapas.

No obstante, como mostramos en el siguiente apartado, las regulaciones, a medida que aumentan en su grado de concreción en los diferentes países, sí hacen referencia expresa al cambio entre la EP y la ESO. Por ello, consideramos preciso hacer referencia a continuación, a la progresión legislativa en materia de educación que se ha dado en España.

2. Normativa nacional y autonómica

La transición, y especialmente, los cauces y estrategias de coordinación entre la EP y la ESO, han sido tema de estudio y trabajo a lo largo del tiempo. Los diferentes cambios y etapas políticas en las que se ha construido la situación legislativa educativa en España, han concluido en lo que hoy analizamos como proceso de transición en esta tesis. A este respecto, cabe hacer referencia a la trayectoria de normativa y cambios educativos por la que el sistema educativo se ha configurado, y específicamente, alrededor del momento de cambio entre la EP y la ESO. A continuación, analizamos de forma breve lo que han supuesto en las últimas décadas los cambios educativos, especialmente a través de las leyes de educación que se han elaborado, en relación al cambio entre etapas.

2.1. Leyes educativas y principales cambios

La siguiente Tabla 21 recoge las leyes educativas que han venido sucediéndose en España desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la actual LOMCE. Respecto a cada una se exponen los principales cambios relevantes que supusieron. Los cuales definen el sistema educativo actual y están relacionados con la estructuración cambio entre la EP y la ESO. Tras la presentación de la Tabla 21 se hace referencia concreta a los factores legislativos que más condicionan el tránsito a la secundaria en la actualidad.

Tabla 21.

Principales cambios en las leyes educativas en relación al cambio de primaria a secundaria.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

- Fue el resultado de un análisis crítico del sistema educativo español de la época.
- Objetivo principal: ampliar el derecho a la educación a toda la población española, ya que los niveles de analfabetismo hasta ese momento se mantenían en cifras muy elevadas.
- Procuró fijar las bases de la igualdad de oportunidades en educación, prestando especial atención a los colectivos vulnerables que se veían discriminados hasta ese momento como mujeres, personas de ámbitos rurales y aquellas pertenecientes a clases sociales bajas.
- Organización:

-Enseñanza preobligatoria, que concibe por primera vez la Educación Prescolar como nivel educativo.

-La enseñanza obligatoria, de los 6 a los 14 años, que se estructura en dos etapas primero y tres ciclos después. Al término, los estudiantes logran el Graduado Escolar, que les posibilita cursar Bachillerato, o el Certificado de Escolaridad, que les permitía el acceso a la FP.

- La enseñanza postobligatoria, o enseñanzas medias, se dividía en dos itinerarios: uno académico que contenía el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), y otra parte más práctica donde se desarrollaba la FP.

- La LGE supera la concepción fragmentada que hasta el momento había caracterizado a las regulaciones educativas. Otorga continuidad al sistema educativo y las etapas que lo constituyen. Supone el inicio de una etapa en la que de forma progresiva se va dando más importancia a la continuidad entre cursos y etapas, con la finalidad de conceder coherencia al proceso educativo.
-

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)

- Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) supuso dos cambios destacados:
 - El derecho de las familias a elegir el tipo de educación para sus hijos.
 - Tanto la ideología del docente como el ideario del centro no podía constituir fuente de ataques entre los mismos.
 - Ley con un alcance limitado al no llegar a aprobarse totalmente.
-

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

- Aprobada por el Congreso de los diputados bajo el gobierno del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) y con el objetivo de reformular la anterior Ley (LOECE), que no llegaba a representar los principios constitucionales básicos que garantizaran la equidad y el pluralismo educativo.
 - Estableció una estructura doble de red de centros: públicos, escuelas e institutos, y privados subvencionados con fondos públicos, la escuela concertada
 - Constituye el Consejo Escolar como órgano de gobierno de los centros por el que los diferentes miembros de la comunidad educativa podían tomar parte en la gestión de los centros educativos.
-

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

- Incluye el factor de descentralización del sistema educativo concediendo responsabilidades en la elaboración de un currículo propio, así como en relación a la gestión de los centros educativos.
 - Amplía la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.
 - Desciende la ratio de 40 a 25 estudiantes.
 - Establece una nueva estructuración de las etapas y cursos:
 - Educación infantil: etapa gratuita y voluntaria de 0 a 6 años. Dividida en dos ciclos educativos. Con carácter asistencial y educativo.
 - Educación Primaria Obligatoria: etapa gratuita y obligatoria de los 6 a los 12 años. Dividida en tres ciclos con dos cursos escolares cada uno (primer ciclo 1º y 2º, segundo ciclo 3º y 4º y, por último, tercer ciclo 5º y 6º).
 - Educación Secundaria Obligatoria: etapa gratuita y obligatoria de los 12 a los 16 años. Dividida en dos ciclos en cuya finalización se obtenía el Graduado en ESO.
-

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)

- Modifica especialmente temas relacionados con:
 - La apertura de los centros a agentes externos (actividades extraescolares y complementarias).
 - La autonomía en la gestión de los centros educativos.
 - La función de la inspección en los centros.
 - Otorga más importancia al Consejo Escolar y a la representación de los estudiantes en el mismo.
 - Garantiza la escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros públicos.
-

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

- Objetivos principales: reducir el fracaso escolar y elevar el nivel educativo y de exigencias de los centros.
 - Nunca llegó a hacerse efectiva y fue reemplazada por la LOE.
-

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

- Conservaba parte de los principios de la LOGSE y una estructura del sistema educativo similar.
 - Incluye la asignatura de Educación para la Ciudadanía, la cual fue tachada de mecanismo para el adoctrinamiento de los estudiantes.
 - Se estructura en base a tres principios:
 - La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todas las personas en los diferentes niveles del sistema educativo.
 - La necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa participen para lograr los objetivos planteados.
 - El compromiso por alcanzar las metas planteadas por la Unión Europea.
-

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

- Actual Ley vigente. Con ella se tiende a la centralización del currículo y a la recuperación de diversas propuestas de la LOCE.
- En EP sustituye la estructuración por ciclos por un ordenamiento por cursos donde también se realiza una evaluación diagnóstica al finalizar el 6º curso.

Nota: Elaboración propia.

Antes de concluir este apartado, queremos hacer referencia a los informes de evaluación que son considerados en las últimas dos leyes educativas. Así como a la estructuración de las etapas e itinerarios que incorpora la LOMCE entre sus contenidos.

El informe de evaluación al que se refiere la LOMCE, surgido tras la realización de las pruebas diagnósticas, adquiere un valor más destacado que en relación a la LOE y en lo que a clasificación de los estudiantes según su rendimiento se refiere, quedando recogido en el Artículo 21.3 de la LOMCE lo siguiente:

El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.

En la LOMCE se recoge una definición de currículo, la cual no había sido incluida en la normativa anterior. Se define como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”, y como elementos recoge los siguientes: objetivos, competencias, contenidos, metodología, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. En relación a los estándares de aprendizaje, este es un nuevo elemento en conexión con la realización de pruebas externas a lo largo de las diferentes etapas educativas (una en tercero de EP, otra en sexto de EP y una final en 4º de la ESO que condicionaba la obtención del Graduado). La LOMCE ha sido modificada y en este sentido las pruebas de evaluación externas únicamente tienen hoy un carácter informativo y orientador.

La LOMCE supone modificaciones en diversas materias a lo largo de los 3 cursos del primer ciclo de la ESO que supone el desdoblamiento de asignaturas y en 3º la elección de asignaturas en función de la trayectoria futura (matemáticas aplicadas a las enseñanzas académicas o aplicadas) y de manera no vinculante con el itinerario a elegir en el siguiente curso. El 4º curso de la ESO tiene ahora un carácter propedéutico, los estudiantes han de elegir entre cursar la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Más adelante mostramos como la especialización de los itinerarios escolares favorece los procesos de segregación escolar y desigualdad entre estudiantes.

2.2. Referencias al cambio entre la EP y la ESO en la legislación

Es a partir de la LOGSE cuando se comienza a concebir el cambio de la EP a la ESO como un momento con circunstancias especiales, al suponer este un cambio de espacios y metodología. Este cambio fue progresivo y, en algunos casos, se ha alargado en el tiempo de forma considerable. Cuando se planteó en la LOGSE que los estudiantes debían pasar en 1º de la ESO directamente al instituto, con el fin de adaptarse a los sistemas europeos de educación secundaria, la falta de recursos económicos, físicos y geográficos hizo que dicha separación no pudiera ser totalmente efectiva. Por lo que la Administración planteó la posibilidad de impartir

el primer ciclo de la educación secundaria en los colegios mediante el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. El plazo que se propuso para culminar la reforma que conllevaba la LOGSE fue el año 2002, sin embargo, en algunos casos y por circunstancias específicas, el cambio de todos los estudiantes de secundaria a los institutos no se conseguiría hasta años después. La coordinación entre materias se realizaba a través de reuniones en las que participaban los profesionales del instituto y aquellos que enseñaban en los colegios adscritos sin existir documentos formales que registraran los procesos de coordinación. En relación a otra información, los equipos psicopedagógicos se ocupan de transmitir la información destacada sobre las necesidades o realidades específicas de los estudiantes a los profesionales del instituto, sin embargo, los cauces de comunicación no se definían y la información de nuevo no se registraba. Es posteriormente, cuando los estudiantes de primer ciclo pasan al instituto, cuando se desarrollan los primeros informes para el intercambio de información entre la EP y la ESO. La coordinación entre etapas suele delegarse a los departamentos de orientación y equipos psicopedagógicos.

La LOGSE recoge en su Artículo 2, respecto a la transición entre cursos y etapas lo siguiente: “el sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos”. Esta es la primera vez en el conjunto de Leyes mencionadas en la que se hace referencia al término transición entre etapas y cursos.

La siguiente Ley educativa que recoge contenidos específicos sobre la transición entre la EP y la ESO es la LOE. En su preámbulo se recoge que “para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente”. Además, en el Artículo 3 punto 1, recoge también que “el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos”. Ambas referencias suponen la consideración de factores de coordinación y continuidad a lo largo de la Ley y en relación a la coherencia del proceso educativo a lo largo de la etapa obligatoria. En este sentido, la LOE recoge la necesidad de realizar una prueba de evaluación, con carácter diagnóstico, en el último curso de la EP. Esta prueba constituye en la actualidad uno de los recursos a los que recurren los profesionales del instituto para obtener información académica sobre los estudiantes en tránsito. Sin embargo, los contenidos de dicha prueba son básicamente académicos, por lo que la información es escasa en relación a características personales o necesidades específicas.

En base al principio de continuidad entre etapas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 20.5 sobre evaluación se recoge lo siguiente:

Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo, las administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

En este sentido, la LOE recoge en el artículo 121.4 sobre el Proyecto Educativo que es responsabilidad de las Administraciones educativas “favorecer la coordinación entre los proyectos educativos de los centros de educación primaria y los de educación secundaria obligatoria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la educación secundaria sea gradual y positiva”.

La LOE es la Ley educativa que más importancia otorga, hasta el momento, a los procesos de coordinación y continuidad entre etapas y cursos. Es en el periodo efectivo de esta Ley cuando, en la Comunidad Valenciana, se elabora la 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. Esta regulación recoge la necesidad de atender el momento de tránsito y responde ante su singularidad con un conjunto de propuestas y medidas que tienen como principios la diversidad de características y situaciones, la continuidad entre etapas, las capacidades del alumnado, la prevención de dificultades, la autonomía pedagógica y la evaluación del proceso.

La LOMCE no modifica la referencia al periodo de transición del Artículo 3 y tampoco añade otra. La Ley promueve la autonomía de los centros para la elaboración de proyectos de calidad en los que se recojan medidas de especializaciones curriculares y orientadas a la excelencia, formación docente y mejora del rendimiento escolar. Cabe señalar que, en este marco educativo, se definen las competencias clave como ejes transversales en los cursos y entre las etapas. Lo que significa una necesaria coordinación y continuidad para lograr alcanzar un grado de desarrollo suficiente entre los estudiantes.

A lo largo de los diez años en los que un estudiante permanece, como mínimo, en el sistema, se desarrollan los contenidos y objetivos propios del curso en estrecha relación con las competencias clave que establece la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de

la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En base a los contenidos de la Orden, las competencias básicas del sistema educativo español son:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

En este marco de desarrollo competencial habrán de desarrollarse medios y estrategias que permitan trabajar de manera coordinada y coherente el conjunto de competencias clave. Es necesario que, durante el cambio de cursos, pero especialmente, en el cambio de etapa, los profesionales puedan compartir información relevante sobre la orientación y metodología que emplean para desarrollar los contenidos y alcanzar las competencias en su aula. De este modo, se favorecerá la continuidad curricular, sin exponer a los estudiantes a discontinuidades que surjan de la escasa comunicación o diversidad de planteamientos entre los docentes de un mismo centro o entre los de una escuela y un instituto.

En este marco legislativo, en el que las autonomías tienen competencia y responsabilidades específicas en materia de educación, consideramos oportuno realizar una búsqueda para saber en qué grado se trabaja el cambio entre la EP y la ESO en las diferentes comunidades autónomas que forman España.

2.3. Legislación sobre transición por autonomía

Como señalábamos, cada comunidad autónoma posee competencias delegadas en cuestión de educación, lo que permite concretar los planteamientos legislativos a la realidad propia de cada territorio. En el proceso de búsqueda de información y análisis de la misma, nos planteamos realizar una búsqueda entre los documentos legislativos de las 17 comunidades autónomas con la finalidad de comprobar qué grado de presencia tiene el momento de cambio entre la EP y la ESO en los mismos.

La Tabla 22 que presentamos a continuación, recoge los resultados de la búsqueda. En ella se puede observar como todas las comunidades hacen referencia al periodo de cambio entre etapas, siendo en ocasiones, referencias más genéricas y otras con un mayor nivel de

concreción. Comprobamos también que la Comunidad Valenciana es la única que ha desarrollado un reglamento específico destinado a gestionar la transición de la EP a la ESO. Cabe señalar que la búsqueda de referencias se ha realizado sobre los documentos accesibles y que consideramos más próximos a la planificación y su uso en la acción docente. Por lo general, los documentos que nos han aportado más información sobre el tránsito en las diferentes comunidades han sido aquellos que hacen referencia a los procesos de evaluación en la EP y la ESO, así como los relativos al currículum de cada etapa y en cada comunidad. Tanto en el caso de Galicia como de Cataluña, hemos optado por no traducir las referencias, ya que resultan entendibles y de este modo se conservan los matices propios del contenido original.

Tabla 22.

Legislación española sobre transición de la EP a la ESO por comunidades autónomas.

Comunidad Autónoma	Regulación	Referencia al tránsito
Andalucía	Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.	Artículo 10. Organización general. 4. La Educación Secundaria Obligatoria se coordinará con la Educación Primaria y con las etapas posteriores del sistema educativo, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ellas y facilitar la continuidad de su proceso educativo.
	Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.	Artículo 19. Evaluación inicial. 1. Con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre la etapa de Educación Primaria y la de Educación Secundaria Obligatoria, así como de facilitar la continuidad de su proceso educativo, los centros docentes que imparten la Educación Secundaria Obligatoria recogerán en su proyecto educativo las actuaciones a realizar en el proceso de la evaluación inicial del alumnado y establecerán mecanismos de coordinación con los centros docentes de procedencia del alumnado que se incorpora a la etapa. Con esta finalidad, durante el último trimestre del curso escolar, se mantendrán reuniones entre quienes ejerzan la jefatura de estudios de dichos centros.
Aragón	Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.	Artículo 12. Principios metodológicos generales. 3. Los principios metodológicos generales son: ñ) La coherencia en la progresión de los aprendizajes entre los diferentes cursos, prestando especial atención a la transición entre etapas. Esta atención debe abarcar tanto aspectos curriculares como socioafectivos e implica un esfuerzo de coordinación en beneficio del alumnado.
Asturias	Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.	Artículo 21. Acción tutorial y colaboración con las familias. 4. La acción tutorial favorecerá la atención individualizada y personalizada del alumnado, teniendo en cuenta la colaboración con las familias y agentes del entorno social, y la adopción de medidas que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y la transición entre los diferentes cursos y etapas.
Cantabria	Orden ECD/110/2014, de 29 de octubre, que establece las condiciones para la evaluación y promoción en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	Artículo 19. Transición entre etapas. Con el objeto de facilitar la recogida de información sobre el alumnado que finalice la etapa de Educación Primaria, de garantizar una adecuada transición entre dicha etapa y la de Educación Secundaria Obligatoria, y de facilitar la continuidad del proceso educativo de los alumnos, los centros que impartan Educación Primaria establecerán mecanismos de coordinación con los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Con esta finalidad, durante el último trimestre del curso escolar, la jefatura de estudios de los centros que impartan Educación Primaria mantendrá reuniones con los centros

		de Educación Secundaria Obligatoria a los que están adscritos. A estas reuniones se podrán incorporar los tutores de 6º curso de Educación Primaria y los profesores de la especialidad de orientación educativa correspondientes.
Castilla la Mancha	Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.	<p>Artículo 11. Coordinación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Para optimizar la continuidad del proceso educativo del alumnado, los centros establecerán mecanismos adecuados de coordinación entre las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Los Colegios de Educación Infantil y Primaria mantendrán esta coordinación, al menos, con un Instituto de Educación Secundaria, al que acuden mayoritariamente sus alumnos.</p> <p>La coordinación se concretará, como mínimo, en la presentación y revisión mutuas de las programaciones didácticas de las áreas troncales de 6º curso de Educación Primaria y de sus correspondientes materias en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>A su vez, los centros trasladarán toda la información relevante del alumnado, entre la que se cuenta, con carácter prescriptivo, el informe de evaluación final de etapa y el historial académico.</p>
Castilla y León	Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.	<p>Artículo 8. Principios pedagógicos.</p> <p>6. La acogida del alumnado que se incorpora a primer curso y la coordinación entre la educación secundaria obligatoria y la educación primaria, y a ser posible con etapas posteriores, se garantizará con objeto de asegurar una adecuada transición del alumnado entre dichas etapas y facilitar la continuidad de su proceso educativo.</p>
Cataluña	Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.	<p>Article 57. Educació bàsica1. L'educació bàsica consta de dues etapes...</p> <p>b) L'educació secundària obligatòria.</p> <p>2. L'educació bàsica ha de mantenir coherència amb l'educació infantil i amb l'educació postobligatòria i ha de garantir la coordinació entre les etapes que la componen per tal de facilitar la continuïtat del procés educatiu i assegurar als alumnes una transició adequada d'una etapa a l'altra.</p>
Comunidad Valenciana	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.	*Al ser normativa específica y desarrollada sobre la transición, le dedicamos su espacio correspondiente en el siguiente punto de la tesis.
Extremadura	Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.	<p>Artículo 21. La evaluación psicopedagógica.</p> <p>3. La evaluación psicopedagógica se realizará de manera prescriptiva al alumnado con necesidades educativas especiales en los momentos previos a la transición de una etapa a otra del sistema educativo y siempre que se produzcan cambios significativos en las necesidades del alumno de manera que las respuestas educativas se ajusten a las capacidades, necesidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Artículo 42. La orientación educativa en las distintas etapas educativas.</p>

		2. Se prestará especial atención a la transición del alumnado entre las etapas de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria estableciendo cauces de coordinación entre los servicios de orientación de cada etapa educativa.
Galicia	Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.	Artigo 12. Avaliación 9. Co fin de facilitar a transición desde a educación primaria á educación secundaria obrigatoria, os centros docentes prestaranlle unha especial atención á coordinación entre ambas as dúas etapas, para salvar as diferenzas pedagóxicas e organizativas e os desaxustes que se poidan producir no progreso académico do alumnado, para o que se terá en conta, entre outros mecanismos, o informe indicativo do nivel obtido na avaliación final de etapa.
Islas Baleares	Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares.	Artículo 2 Principios generales 6. La Educación Secundaria Obligatoria debe mantener la coherencia necesaria con la Educación Primaria y las etapas posobligatorias, con el fin de asegurar una transición adecuada de los alumnos entre etapas y facilitar la continuidad de su proceso educativo.
Islas Canarias	Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	Preámbulo La adecuada progresión de todos los elementos curriculares en los diferentes cursos de la etapa prestará especial atención a la transición desde la Educación Infantil y a la continuidad hacia la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo siempre presentes los elementos cognitivos, los afectivos y los psicomotrices como fundamentales del currículo.
La Rioja	Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja	Artículo 15. La coordinación entre etapas. La Consejería competente en materia educativa establecerá los criterios que garanticen la coordinación entre las etapas de Educación Infantil y Primaria y entre Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.
Madrid	Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.	Artículo 26. Informe final de etapa. Al finalizar la etapa los centros elaborarán para cada alumno un informe sobre el grado de adquisición de los conocimientos, especialmente los que condicionen más su progreso posterior. Dicho informe incluirá el nivel obtenido en la prueba de evaluación externa de sexto curso. Este será redactado por el maestro tutor con la colaboración del resto de los profesores que imparten clase al alumno y contará con el visto bueno del director del centro. Un ejemplar del informe será entregado a los padres o tutores legales del alumno, y otro será remitido al director del centro donde el alumno continúe sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria.
Navarra	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.	Artículo 18. La coordinación en la etapa y entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. 1. El incremento de profesorado especialista y la organización de la etapa por cursos aconseja establecer formas de coordinación entre el profesorado dentro de la etapa. Se contemplarán, al menos, dos tipos de coordinación: a) La coordinación horizontal establecida para el profesorado que interviene en la docencia de un mismo grupo de alumnos. Tendrá como objetivo garantizar unas pautas de intervención coherentes, así como el tratamiento de problemas y desajustes, tanto a nivel grupal, como individual.

		<p>b) La coordinación vertical establecida para el profesorado de diferentes cursos que imparten una misma área. Tendrá como objetivo garantizar el desarrollo curricular coherente de las áreas con el fin de que al término de la etapa el alumnado alcance las competencias y objetivos establecidos. Con el fin de hacer más operativas estas coordinaciones los centros podrán realizarlas entre el profesorado de 1º a tercer curso de una parte y de 4º a 6º curso de otra.</p> <p>2. Con el fin de facilitar la transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, se prestará una especial atención a la coordinación entre ambas etapas.</p>
<p>País Vasco</p>	<p>Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p>	<p>Artículo 36. Informe de orientación escolar individual.</p> <p>2.– El informe de orientación escolar individual que se realice al finalizar la Educación Primaria indicará al menos el grado de adquisición de las competencias, especialmente las que condicionen más el progreso educativo de cada alumna o alumno, así como aquellos aspectos que se consideren relevantes para garantizar una atención personalizada al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Con el fin de facilitar la transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, se prestará una especial atención a la coordinación entre ambas etapas, para lo que se tendrá en cuenta, tanto el informe de orientación escolar individual como el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de la Educación Primaria.</p>
<p>Región de Murcia</p>	<p>Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p>	<p>Transitar adecuadamente por las etapas del sistema educativo es condición inherente al éxito escolar. Si el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria exige la adecuada coordinación del profesorado, esta adquiere especial relevancia en el tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, debe asegurarse una adecuada conexión entre Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de modo que las distintas etapas resulten integradas en un proceso educativo y formativo de los alumnos, facilitando su maduración intelectual y su desarrollo personal en el entorno social y escolar.</p>

Nota: Elaboración propia

2.4. Proyección de los planteamientos normativos en la Comunidad Valenciana previos a la Orden 46/2011

Una vez revisada la legislación por comunidad autónoma, nos centramos en adelante en el contexto de la Comunidad Valenciana. Son varias las medidas reglamentarias que regulan aspectos relacionados con la transición entre etapas educativas, especialmente entre la EP y la ESO en la Comunidad Valenciana. En este apartado hacemos una breve referencia a las medidas previas a la regulación específica sobre el tránsito que está en vigor hoy en día, de este modo podemos observar la progresión que ha tenido el tema a nivel legislativo.

En primer lugar, el Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, artículo 3.1, epígrafe i, se expone que, entre los servicios que han de ofrecer está “colaborar en la orientación del alumnado en los procesos de transición a otras etapas e itinerarios educativos, y al mundo del trabajo”.

En segundo lugar, en el Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria, artículo 85.2, se refieren a que entre las funciones del departamento de orientación está la de:

Coordinar, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales (p. 14249).

Actualmente, las actuaciones de coordinación se encuentran reguladas en la Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria, artículo 23, en el que se recoge lo siguiente:

Con la finalidad de lograr la necesaria coordinación entre los centros y colegios de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria de referencia, los profesores especialistas de Psicología y Pedagogía pertenecientes a los servicios psicopedagógicos escolares o gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados de los centros de Educación Primaria y los departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria celebrarán reuniones conjuntas a lo largo del 2º trimestre del curso escolar a fin de traspasar la información pertinente relativa a los alumnos y alumnas con

necesidades educativas especiales que, previsiblemente, serán escolarizados el curso siguiente en dichos centros (p. 20712).

Esta referencia a las reuniones de trasvase de información constituía una de las escasas directrices concretas a desarrollar en relación al tránsito, donde se prestaba especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales como si se tratara de una medida de compensación de las desigualdades que pudieran presentarse ante el sujeto en cuestión. Como hemos visto, en la actualidad el trasvase de información es una de las estrategias que se realizan durante la transición, y aunque no siempre, es habitual que abarque a todo el conjunto del alumnado desde una perspectiva más inclusiva que el planteamiento anterior.

Sobre la evaluación, la Orden de 13 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Primaria, en su artículo 10.5, recoge más información sobre el informe de evaluación que se elabora al finalizar la EP. En esta orden se comienza a hacer referencia a mecanismos de coordinación entre los institutos y las escuelas.

De forma específica, en la Comunidad Valenciana se elabora en el 2011 una orden que regula en cambio entre la primaria y la ESO. En el punto siguiente, nos centraremos en analizarla y describir su contenido.

3. Orden 46/2011 de regulación de la transición EP-ESO

En respuesta ante la necesidad de aunar las directrices normativas existentes que recogen diferentes aspectos de gestión relacionados con el cambio de la EP a la ESO, se decide elaborar en la Comunidad Valenciana, un marco normativo propio que defina las tareas y responsabilidades que se atribuyen a los centros de EP y de ESO en relación con el cambio entre estas dos etapas: la 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. La finalidad de esta regulación consiste en coordinar los esfuerzos de los agentes involucrados e impulsar la efectividad del proceso de transición en relación con el desarrollo óptimo de los estudiantes.

Esta Orden es relevante para esta investigación en cuanto a que demanda a los centros formas específicas de organización y gestión de procesos y la creación de un plan de transición. Este será un documento oficial de centro que se incorporará al conjunto de documentos que regulan la vida y el desarrollo de la institución educativa. Los PT constituyen un conjunto de información

relativa a la organización de cada etapa de forma contextualizada en cada centro y en relación con los centros o centro al que se adscribe para el paso a la secundaria. Los PT han sido objeto de estudio en investigaciones previas realizadas sobre el tema (Saiz, San Martín y Gallardo, 2018), ya que permiten conocer cómo se gestiona el tránsito, y específicamente en la investigación previa, significados pedagógicos y políticos que se dan en el cambio de la EP a la ESO en los diferentes centros.

De forma más específica, según la Orden 46/2011, cada centro deberá elaborar un PT de la etapa de EP a la de ESO concreto, con la finalidad de integrar los objetivos y actuaciones señaladas en la norma y concretar las mismas para el contexto específico de su centro educativo en relación con el IES o los CEIP adscritos. La Figura 4 recoge los aspectos clave sobre el PT de los centros:

Formará parte de los proyectos educativos de los centros de EP y ESO, se incorporará a la programación general anual (PGA) y su evaluación constará en la memoria de final de curso.

Su elaboración partirá de la identificación de necesidades del alumnado, profesorado y familias, prestandose especial atención a:

- La progresión curricular entre el tercer ciclo de EP y los dos primeros cursos de ESO.
- La coordinación del desarrollo de la acción tutorial para dar respuesta efectiva a las necesidades específicas de apoyo educativo.
- La convergencia en ambas etapas en la gestión de la convivencia y resolución de conflictos.

Deberá contemplar, al menos, los siguientes apartados:

- Concretar respecto a la coordinación entre los equipos docentes de EP y ESO.
 - Composición y proceso de constitución de los equipos de transición.
 - Planificación general de actuaciones (identificación de necesidades, objetivos, actividades generales, mecanismos y estrategias de coordinación y calendario de trabajo).
- Un programa de desarrollo competencial focalizado en el impulso de la autonomía e iniciativa personal, autorregulación cognitiva, emocional, conductual y propiamente escolar.
- Concreción de los ámbitos, actuaciones y mecanismos de colaboración entre centros y familias.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación.

También se podrán proponer:

- Un programa de asesoramiento y formación para padres y madres.
- En la ESO, formas específicas en relación a recursos humanos y materiales para atender la coordinación interdepartamental y posibilitar la agrupación de materias en ámbitos para que se pueda reducir el número de docentes que intervenga en un mismo grupo.

Figura 4. Aspectos relevantes sobre el PT contenidos en la Orden 46/2011. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. Elaboración propia.

Como es evidente, debido a la singularidad de cada centro, los PT se presentan de formas diferentes, existiendo gran variabilidad en relación a sus contenidos, estructuras, formas de

acercarse al cambio entre etapas... Los PT suponen la creación de un documento oficial complementario a los que ya han de desarrollar en los centros educativos, por lo que, en ocasiones, son documentos con un nivel de concreción bajo o en los que sus contenidos se solapan con los de otros Planes de Centro, como el Plan de Convivencia o el de Acción Tutorial. Además, muchos profesionales expresan que existe una dificultad relevante a la hora de elaborar y actualizar los planes: el tiempo necesario para su elaboración supera sus posibilidades. Todo ello se trata en más profundidad en el apartado de resultados de esta tesis.

En esta investigación nos apoyamos en los PT, sin embargo, para realizar un estudio coherente y en profundidad alrededor del cambio de la EP a la ESO, ha sido necesario complementar la investigación analizando otros documentos, así como con otros métodos de investigación, como veremos en el apartado correspondiente. El PT nos ofrece la posibilidad de acercarnos de manera superficial a la gestión y organización del tránsito entre el centro escolar y el instituto. Los contenidos del mismo responden a los requerimientos legislativos de la Orden mencionada, siendo estos datos representativos del enfoque que se tiene ante el cambio. Del mismo modo, constituyen un conjunto de información del que extraer indicios, base para el análisis en profundidad de los factores relacionados con el tránsito.

A continuación, recogemos de forma breve algunos de los contenidos de la Orden para que puedan comprenderse cuáles son las demandas que se realizan a cada centro, las responsabilidades que atribuyen a los mismos, así como las gestiones oportunas a realizar por cada institución en relación al paso a la ESO.

En relación a los objetivos de la propia Orden, se plantean los siguientes:

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.

Como se puede observar, los objetivos hacen referencia a la propia atención individualizada de las necesidades académicas, personales y sociales de los estudiantes, así como a las formas de

organización propias de cada uno de los centros en función de su contexto. Es este poder, al que hacen referencia como autonomía pedagógica, el que condicionará nuestro estudio de cada centro, del mismo modo que condiciona a todos aquellos otros centros debido a su propia singularidad y a lo que hacíamos referencia al comienzo sobre la desregularización del sistema educativo.

En la Orden 46/2011, se recogen un conjunto de actuaciones generales como parte de la intervención en la transición de la EP a la ESO. Así, en el Capítulo II, Artículo 4, se presentan dichas actuaciones generales desde tres perspectivas, agrupándose las acciones en base a estas. Son las siguientes (Figura 5):

Desde la perspectiva pedagógica y organizativa de los centros docentes

- Planificación y desarrollo de procesos de coordinación entre los centros adscritos, con actuaciones sistemáticas a lo largo del curso.
- Aproximación de las culturas, formas de organización y actuación de los centros de EP y ESO.
- Conformación de equipos de transición estables en las dos etapas.
- Intercambio y utilización de información relativa a necesidades educativas del alumnado.
- Identificación de recursos personales y materiales.
- Convergencia metodológica entre las áreas del tercer ciclo de EP y los dos primeros cursos de ESO.
- Planificación y puesta en funcionamiento de programas de desarrollo competencial en los ámbitos de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender.
- Implicación del equipo directivo en la coordinación de los equipos de transición, flexibilización organizativa y curricular, seguimiento y evaluación.

Desde la perspectiva institucional de los centros docentes y sus relaciones con el alumnado y sus familias

- Orientación, asesoramiento y formación a padres y madres.
- Cooperación entre las familias y centros docentes, fomentado por el equipo directivo y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS).

Desde la perspectiva de la administración educativa

- Orientación, asesoramiento y formación a los equipos docentes implicados.
- Oferta de ediciones formativas por parte de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE).
- Gestión de recursos personales y materiales.
- Supervisión y asesoramiento por parte de la Inspección Educativa.

Figura 5. Actuaciones generales a llevar a cabo durante el tránsito de la EP a la ESO. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. Elaboración propia.

Como se puede observar, el conjunto de actuaciones conlleva la intervención a diferentes niveles, tanto curriculares como metodológicos. Desde esta posición entendemos el PT como un documento diagnóstico que permite revisar la realidad educativa de un centro específico en relación con el centro, o centros, adscritos. Es esta orientación lo que nos llevó a plantearnos el cambio de la EP a la ESO como un momento óptimo para la evaluación, reformulación y la mejora

educativa a partir de la colaboración y participación de miembros relevante de la comunidad educativa.

Por último, hacemos referencia a los agentes educativos y las responsabilidades del equipo de transición. En este punto, cabe señalar que esta investigación se ha centrado en los miembros del equipo de transición, además de otros, como los agentes que pueden informar y describir con mayor coherencia los aspectos relacionados con el cambio entre la EP a la ESO. En base a la Orden 46/2011, formarán parte del equipo de transición:

- Las jefaturas de estudios de ambos centros.
- El o la coordinadora de la etapa de la ESO.
- El titular de la jefatura del departamento de orientación.
- Un especialista en orientación educativa del servicio psicopedagógico escolar o gabinete autorizado.
- Los tutores y tutoras de sexto curso y de primer curso de la ESO.
- Los y las maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) de ambas etapas.
- Los titulares de la jefatura de departamento de las materias instrumentales de ESO.
- En función de las características también podrán formar parte:
 - Los y las tutoras de quinto curso de EP.
 - Los y las tutoras de segundo curso de ESO.

Las responsabilidades, en concreto y según la norma, propias de los miembros del equipo de transición son las recogidas en la Figura 6. Consideramos relevante hacer referencia expresa a las mismas en este apartado, ya que serán responsabilidades a las que haremos alusión específica en el Capítulo 8.

- a) Delimitación de necesidades formativas del profesorado en el terreno de la función tutorial, la gestión de conflictos y la promoción de la convivencia, el desarrollo competencial del alumnado, y la organización y gestión de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- b) Entrevistas o reuniones colectivas con las familias para determinar sus necesidades formativas respecto del desarrollo emocional, personal y social de sus hijos e hijas; el desarrollo competencial; y la cultura, organización y funcionamiento del centro de Educación Secundaria Obligatoria.
- c) El análisis de datos del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y las propuestas de respuesta a dicha necesidad.
- d) La confección conjunta de pruebas de evaluación finales de Educación Primaria y pruebas de evaluación iniciales de Educación Secundaria Obligatoria.
- e) El análisis de la continuidad curricular entre el tercer ciclo de Educación Primaria, y el primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, a través del contraste y la comparativa de las concreciones curriculares y las programaciones didácticas de ambas etapas.

Figura 6. Responsabilidades de los miembros del equipo de transición recogidas en la Orden 46/2011. Fuente: Orden 46/2011 por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. Elaboración propia.

Tras este recorrido sobre la normativa en torno a la transición de la primaria a la secundaria, damos paso a el siguiente capítulo. Concluimos la primera parte relativa al marco teórico para comenzar la segunda parte, en la cual se recogen los aspectos metodológicos propios de esta investigación.

Segunda parte

Metodología

Estructura de la segunda parte

Capítulo 6. Metodología de la investigación

Capítulo 6. Metodología de la investigación

La realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto (Woods, 1987, p. 31).

Introducción

A lo largo de este capítulo nos centramos en ofrecer de forma detallada cuál ha sido el proceso de investigación que se ha llevado a cabo como parte de este estudio de tesis. Hacemos referencia en primer lugar al objeto de esta investigación, así como a los objetivos que se plantean alcanzar con el desarrollo de la misma. Posteriormente, nos referimos al planteamiento metodológico que se ha seguido en cada uno de los momentos de la investigación, el enfoque etnográfico que la caracteriza y la perspectiva desde la que se ha orientado la investigación en el campo de estudio.

Especial relevancia tiene el diseño del estudio de casos en relación con las categorías definidas sobre las que se estructura el análisis de datos y la propia dirección de la investigación. Además de ello, hacemos referencia a las técnicas y métodos de investigación de los que nos hemos servido para alcanzar los objetivos propuestos, los cuales responden del mismo modo, a las necesidades que se nos han venido planteando y que surgen del propio proceso investigador.

En último lugar, hacemos referencia al trabajo de campo en relación a cómo se ha desarrollado el análisis de los datos y nos hemos servido de diferentes tipos de triangulación para garantizar la calidad de la investigación. Presentamos antes de finalizar este apartado, algunas referencias relativas al alcance y los límites que han surgido durante el trabajo de campo.

1. Objeto de la investigación

El propósito de esta tesis es llegar a comprender el significado pedagógico de las estrategias de organización e intervención que se llevan a cabo entre dos centros educativos durante el cambio de los estudiantes de EP a la ESO. Para alcanzar tal fin, resulta necesario describir y analizar de forma precisa las evidencias y los hallazgos que resultan del trabajo de campo. Por ello, el objetivo general de esta investigación es analizar las funciones organizativas y de gestión de la escuela e instituto en relación con el tránsito entre la EP y la ESO.

Pretendemos comprender cómo influye el momento de la transición en la continuidad y la coordinación entre los dos centros. Cómo ambos contextos confluyen, chocan e interaccionan en el periodo de cambio de la EP a la ESO. Especialmente, en relación a sus componentes organizativos, pedagógicos y funcionales y su influencia sobre el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes. Cabe señalar que cuando nos referimos a los centros hacemos referencia al conjunto de miembros de la comunidad educativa como parte sustancial del proceso investigativo, cuyas relaciones y los procesos que surgen de estas, configuran la organización escolar.

Llegar a la definición del objetivo general ha supuesto un proceso de reflexión constante sobre el trabajo realizado a diario, así como la reelaboración de nuestras ideas que se perfilaban continuamente durante las jornadas de observación en los centros. Todo ello para poder describir de forma precisa la intención y los objetivos que dieran respuesta a las cuestiones planteadas como parte de esta investigación. El proceso que nos ha conducido hasta aquí ha supuesto el comienzo y el fin de muchos intentos por acercarnos del mejor modo al tema de la investigación. A modo de ensayo y error, los objetivos y demás contenidos de esta investigación han sido puestos a prueba en los contextos parte del estudio y en relación con la realidad educativa que caracteriza nuestra época.

De este gran objetivo, se derivan otros específicos, los cuales han sido del mismo modo, el resultado de un proceso de reflexión y reelaboración constante. Los objetivos específicos han sido elaborados en relación con las categorías de análisis para otorgar una continuidad al estudio y una coherencia que permita transmitir del mejor modo cuál es nuestra intención y el sentido los resultados. Pretendemos así facilitar la comprensión del estudio, de forma que quien se interese por esta investigación pueda sentirse parte del que fue el propio proceso etnográfico en los centros.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Encontrar y definir los factores curriculares y metodológicos con relevancia en el proceso de transición y que influyen en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes.
2. Determinar cuál es el papel y valor del plan de transición, y otros documentos oficiales, en el cambio entre la EP y la ESO en relación con la coordinación y la continuidad entre etapas.
3. Identificar las funciones y creencias de los agentes involucrados en la transición en función del rol específico que desarrolla como parte del proceso.
4. Recoger datos que hagan posible la descripción de factores favorecedores o limitadores en la transición para docentes, estudiantes y familias.
5. Explorar los significados en las relaciones que se producen entre los involucrados del centro escolar y el instituto con relevancia en el proceso de tránsito.
6. Comprobar si el cambio entre la EP y la ESO conlleva procesos segregadores que se relacionen con un mayor o menor nivel de AET y fracaso escolar.
7. Promover un cambio reflexivo entre los miembros de la comunidad educativa para potenciar la colaboración entre los mismos por el desarrollo óptimo de los estudiantes.

Alcanzar estos objetivos supone comprender cómo se desarrolla el proceso de transición entre los centros educativos, cuáles son los mecanismos y significados atribuibles a los diferentes involucrados de la comunidad educativa y cómo afectan estos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, además, de averiguar en qué grado el espacio de tránsito constituye una oportunidad para el cambio en beneficio de los miembros de la comunidad educativa.

2. Planteamiento cualitativo y delimitación de la investigación

Nuestra aproximación al tema de esta investigación, al proceso de transición de la EP a la ESO, parte de la consideración del cambio entre etapas como momento en el que se producen y provocan aprendizajes. Se trata de momentos y actos educativos fuertemente condicionados por la singularidad del individuo y el contexto. Ya hemos dejado constancia de lo relevante que es para nosotros considerar la diversidad que caracteriza al sujeto y su contexto en relación con diferentes factores, espacios, experiencias, personas, etc. Estos son aspectos destacados en la construcción y desarrollo de la persona y que intervienen y determinan los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Son diversas las teorías que fundamentan esta consideración y que hacen referencia a la educación centrada en la persona y su desarrollo comunitario (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014; García, 1988; Hofstetter; Schneuwly, 2009; Martínez-Otero, 2000). Este compromiso con la singularidad del individuo, con el respeto de la misma en relación con su entorno, determina que la investigación se enmarque dentro de un planteamiento cualitativo.

Existen diferentes aproximaciones al concepto de investigación cualitativa, sin embargo, la mayoría comparte unas mismas bases. La investigación cualitativa pretende acercarse a la realidad natural, es decir, a un contexto no controlado como ocurre en los planteamientos cuantitativos de laboratorio (Flick, 2012). Su finalidad es comprender mejor y tratar de describir aspectos con carácter social a través de la inmersión en los mismos de diferentes modos: analizando experiencias, interacciones y documentos, entre otros.

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de una concepción naturalista del propio proceso de producción del conocimiento (Santos, 1990; Stenhouse, 1987). Así, este estudio se centra en las conclusiones derivadas del análisis de los hallazgos y evidencias que puedan resultar elementos de reflexión para pensar en otras instituciones y a otras personas involucradas en el proceso de transición entre la EP y la ESO.

Nuestro objetivo, tanto como investigadores como docentes, es la indagación por la mejora educativa. Basamos nuestra acción en una comprensión profunda del hecho educativo en el contexto específico donde se provoca. Además, sabemos que el cambio hacia la mejora que puede iniciar un docente solo es posible cuando es compartido y toma forma en las creencias de los estudiantes y el resto de comunidad educativa. Por ello, dedicamos una atención destacada al conjunto de creencias de las personas que forman parte de este estudio, ya que constituyen otro espacio a explorar que subyace la práctica docente y condiciona fuertemente el hecho educativo. El planteamiento cualitativo nos permite estudiar el proceso de transición entre la EP a la ESO en su ambiente natural y teniendo en cuenta la singularidad que lo rodea, permitiéndonos reducir la distancia entre observador y sujeto, así como conocer el conjunto de creencias, representaciones y factores que lo caracterizan.

A lo largo de la investigación, especialmente al inicio, nos preguntamos continuamente sobre los temas implicados de forma destacada en el estudio de las transiciones. A través de esa cuestión buscábamos estructurar el estudio de forma que nos permitiera acercarnos al tema de manera organizada y concreta respecto al objeto de estudio. Como se puede comprobar en la primera parte de esta tesis, los referentes teóricos hacen alusión a diversas cuestiones, algunas

de gran complejidad, de una envergadura considerable y que necesariamente han de ser consideradas por su implicación en el tema. El periodo de transición no es fácilmente delimitable, sino que constituye un momento de encuentro, colisión y enlazamiento entre dos mundos educativos singulares que tratan de facilitar el camino de los estudiantes entre ellos. Por esto, dedicamos especial interés durante la investigación a la identificación de aquellos temas que fueran relevantes para este estudio y que nos permitieran representar el momento de cambio sin perder sentido ni significados en la amalgama de posibilidades. En este punto, podemos concretar que los temas que han sido considerados relevantes para este estudio y en relación con las transiciones educativas son los siguientes:

- El currículum y sus formas de influir la escuela.
- El aprendizaje, su sentido y reflejo en la sociedad.
- La equidad y los mecanismos de segregación.
- Las creencias de los profesionales sobre su labor y el sentido de la educación.
- La metodología y pedagogía que sostiene la acción docente.
- El contexto, la realidad específica de desarrollo del sujeto.
- La vertebración del cambio a nivel organizativo.

Estos temas han sido el resultado de un trabajo progresivo de identificación, contrastación y confrontación de puntos clave de contenido que surgen de diferentes teorías en relación con nuestro planteamiento de investigación. A su vez, las evidencias y hallazgos en el propio contexto de investigación han posibilitado su delimitación. Juntos constituyen el universo de contenidos sobre los que trata esta tesis.

Una vez realizada una aproximación al marco cualitativo de esta investigación, cabe situarla también en el enfoque hermenéutico. Desde esta posición, lo que resulta relevante respecto a los resultados de la investigación, es que el significado al que llegamos no conlleva la dominación del objeto ni del sujeto. Este se construye en un proceso dialógico contextualizado entre los objetos, las situaciones específicas, los esquemas interpretativos del sujeto, sus valores y sus creencias (Escudero, 1987). El proceso requiere una determinada posición intelectual y actitudinal del investigador hacia lo investigado. Consiste así en interpretar y reflexionar sobre las experiencias que surgen en el propio contexto donde se investiga, lo que nos permitirá acercarnos y comprender las aportaciones de las personas que participan. Por esto, el conocimiento producido resulta relativo y dependiente de las circunstancias específicas de los sujetos que viven en el contexto investigado.

El valor de la investigación hermenéutica reside en la capacidad que concede para acceder a una comprensión profunda de la experiencia humana vivida e investigada desde diferentes ámbitos disciplinares (Ayala, 2008). Nuestro interés se centra en el significado y el sentido de los fenómenos educativos que se dan alrededor del tránsito de la EP a la ESO. Todo ello siendo conscientes de los fuertes vínculos que se dan entre el conocimiento pedagógico y la práctica educativa (Van Manen, 2003). Sabiendo que la relación entre teoría y práctica pedagógica es diferente en cada profesional, al igual que son diversos los mecanismos de aprendizaje en cada estudiante. Por ello, indagamos en las creencias y representaciones de los miembros de la comunidad educativa, ya que esto aporta información relevante sobre cómo se produce, se entiende y se vive el cambio entre etapas por los diferentes miembros de la comunidad.

Este enfoque requiere un compromiso cercano del investigador con aquello que forma parte del estudio. Van Manen (2003) propone que dentro del conjunto de herramientas para la investigación cualitativa se han de emplear recursos tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Los primeros, se centran en el registro y en la descripción del material relacionado con la experiencia vivida investigada. Los segundos, tratan de analizar e identificar patrones en la experiencia registrada. Ambos requieren de un proceso cauteloso de reflexión por parte del investigador, ha de mantenerse un grado de neutralidad adecuado y ser conscientes de la carga subjetiva en el significado.

Siendo conscientes de las dificultades que, en ocasiones, suponen nuestras propias percepciones para un tipo de investigación naturalista, nos servimos de las recomendaciones que Vain (2012) y Salgado (2007) hacen con el fin de evitar los sesgos que se nos puedan plantear en el proceso de esta investigación. En este sentido, a lo largo de la elaboración de esta tesis hemos tratado de:

1. Incluir en las prácticas de investigación recursos que otorguen credibilidad a nuestros avances, como la revisión de los instrumentos utilizados en el proceso por expertos en educación, el diálogo continuo sobre los progresos y resultados con grupos de expertos, con los directores de esta tesis, así como la constante posición crítico-reflexiva sobre nuestros propios planteamientos.
2. Servirnos de diferentes tipos de triangulación para garantizar la consistencia lógica entre las aportaciones, así como la calidad de los procesos respecto al conjunto de aspectos que son investigados.
3. Reflexionar y trabajar previamente a los diferentes momentos de la investigación sobre los aspectos personales que pueden influir en la objetividad de los resultados.

4. Hacer evidentes y explicitar cuáles son nuestras posturas alrededor del tema y los contenidos a estudiar. Este ejercicio aclaratorio ha sido lo que caracteriza el marco teórico de este trabajo, donde continuamente hemos dejado constancia sobre cuál es nuestra propia posición y entendimiento sobre los procesos que tratamos con el fin de facilitar la comprensión.
5. Dejar que la sorpresa e incertidumbre sean parte del proceso de investigación, con la finalidad de no restringir el estudio ni de limitar el posible surgimiento de aspectos que puedan enriquecer la producción de conocimiento.
6. Apoyarnos en la teoría de manera que se justifiquen los resultados y las conclusiones a las que se llega en el proceso.
7. Describir de forma detallada los mecanismos y decisiones que se tomaron durante la investigación con la finalidad de garantizar la auditabilidad de los procedimientos realizados.

En este sentido, y aceptando la premisa de que la subjetividad en el proceso de investigación resulta inevitable, nos servimos del enfoque de Peshkin (1988) que manifiesta que, dentro de un estudio cualitativo, ha de buscarse activamente la subjetividad para saber en qué medida puede estar condicionando los hallazgos.

Este planteamiento nos llevó a enmarcar nuestro trabajo dentro de una metodología etnográfica de investigación según el método de estudio de casos (Stake, 1998). Ya que nuestra intención es llegar a sumergirnos en la realidad que estamos investigando para comprender qué ocurre dentro de ella, analizar las relaciones entre los individuos, así como las creencias de cada uno.

3. La etnografía educativa

La etnografía es el enfoque metodológico de investigación que responde de forma más precisa a las necesidades que surgen de los planteamientos y cuestiones de esta tesis. Respecto a su etimología, etnografía hace referencia a la descripción de un pueblo, siendo importante destacar que se centra en el estudio de un grupo social, no únicamente del individuo. Así, las características que describen a un determinado grupo social, que influyen en su modo de vida, constituyen su cultura, siendo esta, condición para el aprendizaje.

Retomando los contenidos del Capítulo 3 en los que hacíamos referencia a la teoría de Bruner, la mente humana se construye culturalmente, siendo el contexto cultural en el que se desarrolla

el que sostendrá su capacidad para dar significado al mundo. En este sentido, la etnografía nos permite conocer el contexto cultural en que se desarrollan los miembros de la comunidad educativa y cómo, cuándo y de qué manera se provoca el acto de significado. Cabe destacar aquí que ha de tenerse en consideración que cuando en esta tesis se habla de cultura y aprendizaje, así como de otros conceptos que hemos definido previamente, nos referimos a los términos que han sido expuestos en el marco teórico.

Sobre la cultura, la educación y a la etnografía, Serra (2003), expone lo siguiente:

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación. Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños (p. 166).

En nuestro caso, puede hablarse de etnografía escolar, ya que la investigación se desarrolla en dos contextos educativos. Sin embargo, el proceso de investigación no se limita de forma exclusiva a los centros y lo que dentro de estos ocurre. Es necesario considerar el contexto externo al centro, ya que influye y condiciona las dinámicas pedagógicas y organizativas de los mismos. El contexto cultural en que se desarrollan los individuos y las instituciones se relaciona estrechamente con lo que sucede dentro de los espacios escolares.

Este estudio etnográfico se centra en los miembros de la comunidad educativa de dos centros escolares, siendo el objeto teórico de estudio la cultura. Es por ello que hemos tratado de relacionar y definir cómo afecta lo cultural, las creencias y aquello que organiza y constituye el acto de significado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo el contexto escolar el espacio educativo por excelencia.

Esto ha supuesto considerar dimensiones diferentes que se relacionan con aspectos académicos metodológicos, pedagógicos y relativos a creencias de los miembros de la comunidad educativa. A través de diferentes técnicas etnográficas, a las que haremos referencia en este capítulo, reconstruiremos y registraremos en este estudio y de forma escrita, los hallazgos surgidos que son parte destacada de un acontecimiento relevante y por el que transcurren todos los estudiantes de España: la transición de la EP a la ESO. El proceso de investigación etnográfico

nos permite acercarnos y conocer cómo funciona el centro como organización, así como averiguar cómo lo hacen los involucrados en el cambio entre etapas.

Flick (2012) presenta dos principios básicos que comparten los estudios etnográficos y que nos interesa mostrar aquí para concretar el sentido de la investigación. En relación al primero, el autor expone que en una investigación etnográfica se buscan patrones a partir de las cuidadosas observaciones que se realizan del comportamiento de los sujetos, así como a través de las entrevistas que se les realizan. Respecto al segundo principio, se hace referencia a la atención destacada que ha de prestar el investigador al propio proceso de investigación en el campo. Especialmente a cómo se accede al campo de estudio, al modo de entablar relaciones con los participantes y al proceso por el que se llega a ser miembro de ese grupo.

Nuestro trabajo se ha centrado en la búsqueda de patrones entre los resultados obtenidos y expuestos en el capítulo correspondiente. Estos son identificados tras un análisis minucioso de las contribuciones de los participantes en relación con las circunstancias contextuales en las que se desarrollan. En relación al segundo principio, hemos prestado una atención destacada al propio acto de investigar y la forma en que se ha desarrollado la investigación, haciendo referencia a ello en esta tesis cuando corresponde y con el fin de aportar la objetividad necesaria al estudio.

La investigación etnográfica nos ha permitido plantear conclusiones e inferir significados a partir de los comportamientos observados y las contribuciones registradas de los participantes. Ha sido el medio por el que podemos acercarnos y otorgar significado a las lógicas que cada miembro de la comunidad educativa concede respecto a su propio proceso de enseñanza aprendizaje en relación con el cambio de la EP a la ESO.

La propia investigación etnográfica ha reconducido el camino de la tesis haciendo posible tener en cuenta las interpretaciones propias de los sujetos sobre el proceso educativo y cultural. Mi posición como investigador, pero también como profesional de la educación, me facilitó entender qué ocurre en cada centro estudiado y entre ambos. Sin embargo, solo a través de la investigación etnográfica hemos llegado a atisbar por qué ocurre lo que ocurre.

Consideramos que la posición a la que nos referimos como profesional e investigador, se fundamenta en lo que Stenhouse definía como el profesor investigador. De manera que el propio desarrollo de esta tesis se hace en el marco de un proceso de investigación propio que nos permita mejorar en nuestra función docente, así como permitir a otros que indaguen sobre los contenidos presentados y los hallazgos realizados. En este sentido, Stenhouse (1985) expone lo siguiente

Los buenos docentes son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que deben hacer. Su labor profesional, no dependen de investigadores, funcionarios, innovadores o superiores. Esto no significa que no sean permeables a las ideas elaboradas por otros en distinto tiempo o lugar. Tampoco que rechacen consejos, asesoramiento técnico u otras formas de apoyo. Pero ellos saben que las ideas no son de demasiada utilidad práctica hasta tanto no hayan sido lo suficientemente asimiladas, de manera tal que se encuentren sujetas al criterio personal del profesor. En síntesis, podemos decir que la tarea de los expertos en educación es servir a los profesores ya que solamente ellos están en la posición de lograr un buen nivel de enseñanza (p. 45).

En relación con lo expuesto anteriormente, la generalización de los resultados de esta tesis no tiene valor lógico en base a dos hechos: por un lado, la singularidad del contexto hace que los resultados estén condicionados al mismo. Y por otro, el docente, desde una posición investigadora comprometida, no necesita directrices, sino la posibilidad de dejarse traspasar por las ideas de los investigadores.

A lo largo del trabajo de tesis hemos tratado de respetar la función de investigador en relación con la función docente, pero sin desaprovechar las circunstancias y tratando de orientar la investigación hacia la mejora docente, en este caso, especialmente del investigador y de los participantes en el estudio.

4. El estudio de casos

Como ya hemos señalado, nuestra intención investigadora parte del acto de inmersión contextual y cultural que ha de llevar a cabo el investigador en la realidad del centro educativo donde se realiza el estudio. A este respecto, el método de investigación que mejor responde a las necesidades que surgen es el estudio de caso. El estudio de caso se complementa con el enfoque metodológico de la etnografía que, además, supone unas estrategias específicas durante la recogida de datos. Esta combinación sitúa al investigador en el contexto específico donde se realiza el estudio de casos física y mentalmente, aportándole las bondades de ambos enfoques y metodologías de investigación.

Existe cierta discusión sobre la consideración del estudio de casos como método de investigación o como técnica (Tójar, 2006). Su origen está relacionado con diferentes procesos didácticos

como aquellos en los que los profesionales se servían de casos para el trabajo pedagógico con el alumnado, de ahí el cuestionamiento. En las últimas décadas se han dado argumentos a favor de ambas concepciones, como método o técnica, y nos posicionamos, tal como hacen Angulo y Noriega (2014), en relación a que será el investigador el que le otorgue el carácter oportuno en base a su plan de investigación ya que ambos enfoques son válidos. En esta tesis, se plantea el estudio de caso como el método de la investigación y las técnicas etnográficas como aquellas que posibilitan el acercamiento a la singularidad del caso.

Las diferentes definiciones del estudio de caso como método de investigación coinciden en su carácter cualitativo y hacen referencia a la profundidad que requiere el estudio para llegar a comprender parte de la singularidad de lo particular (Hartley, 1994; Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Yin, 2003; García et al., 1991). Asimismo, en algunas definiciones se hace referencia al planteamiento holístico sobre el que se construye el estudio, donde lo global se refleja en lo local (Pérez, 1994; Hamel, Fortin y Dufour, 1993) y en el que existen un gran número de interrelaciones entre los factores y aspectos culturales del contexto. Los casos en los que se centra el estudio de esta tesis requieren un acercamiento progresivo y prolongado que permita tener acceso a las representaciones culturales propias de aquellos involucrados. Los casos han de ser contemplados como contextos educativos formales fuertemente influidos por las creencias y conductas de aquellos que los habitan, así como por lo que les rodea.

Según Yin (2003), "case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context" (p. 1). El estudio de casos supone una investigación empírica que se centra en un fenómeno dentro de su contexto de vida real. Es por ello que, en el apartado de fundamentación teórica de esta tesis, nos hemos centrados también en construir un mapa del contexto social, político, cultural, educativo y personal que caracteriza el estudio de casos y que lo sitúa en la realidad específica de los centros educativos objeto del estudio.

Nuestra intención al elegir este método de investigación es describir la singularidad de los centros que forman parte del estudio en relación con el tema de la transición entre la EP y la ESO. Queremos detectar cuáles son las ideas y pensamientos que tienen los involucrados sobre el proceso de transición, así como las características de los contextos organizativos respecto a la gestión e intervención en el cambio.

Nuestra presencia en los centros, previa al comienzo de la investigación y durante la misma, nos permite definir una casuística singular relacionada con el desarrollo de los estudiantes y su conexión con el centro de secundaria. Fueron las primeras cuestiones que surgieron las que nos acercaron al tema del estudio, el cual posteriormente, como pudimos comprobar, es un tema de gran relevancia y que incluye variados aspectos significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje influyentes en el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, Stake (1998) manifiesta que:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única, pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p. 11).

La complejidad del contexto educativo donde nos encontrábamos despertó el interés particular por comprender su singularidad, siendo la transición de la EP a la ESO el momento temporal que sostiene el desarrollo de la investigación. En este caso, el contexto de la escuela de primaria y el del instituto se ven necesariamente conectados por la adscripción única del uno al otro, siendo, además, dos centros con una realidad específica y representativos de una zona vulnerable de la ciudad de Valencia. Es en estos factores donde reside la singularidad del caso, su complejidad, así como el potencial de descubrimiento de evidencias que ayuden a resolver nuestras cuestiones.

Sobre el estudio de casos en educación, y con el objetivo de profundizar más sobre el método de investigación elegido en este trabajo, Martínez (1988) manifiesta que este supone el trabajo investigador en tres dimensiones:

1. El estudio de caso se centra en los niveles micro (aulas o escuelas, así como en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa), sin suponer esto la desconexión de las estructuras más macro (estructuración social y educativa).
2. Se concibe desde la perspectiva humanista de la educación, desde enfoques socio-críticos y transformadores que reconocen lo complejo y diverso del fenómeno educativo, centrándose en el estudio de aspectos contextualizados según el caso.
3. Se trata de la comprensión de significados en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la explicación de la subjetividad de los participantes y el establecimiento

de relaciones de intercambio e implicación entre los que participan en la investigación, así como entre las situaciones que se dan durante la misma.

En esta investigación, el estudio de casos se centra en los centros educativos, pero en estrecha relación con la situación social, política, cultural, educativa y personal que caracteriza la realidad en la que se desarrollan los estudiantes y se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como también en la propia singularidad de cada sujeto que participa en el proceso educativo, concretamente en el momento del cambio entre la EP y la ESO.

Respecto a las técnicas de investigación relacionadas con el estudio de casos, estas permiten el estudio en profundidad de aquello que se pretende investigar. Así, Cebreiro y Fernández (2004) exponen que mediante los estudios de casos “se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras” (p. 666). Los métodos a los que hacen referencia son entrevistas, notas de campo, grabaciones, observaciones y análisis de documentos. Son estos métodos, los que nosotros planteamos desde la etnografía como técnica de investigación en el marco del estudio de caso.

Sobre el estudio de casos, cabe señalar que no existe una estructura definida a la hora de desarrollar la investigación. A este respecto, Valles (1999) expone que “el diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación” (p. 56). Por su parte, Stake (1998) expone algunas de las formas de organización del estudio, por ejemplo, en relación a los temas tratados. En esta tesis, se ha seguido ese planteamiento, sin embargo, los temas se organizan aquí en categorías, que han servido para estructurar el trabajo de campo y la redacción del texto. Todas las categorías están incluidas dentro del conjunto de temas que consideramos relevante tratar sobre el cambio de la EP a la ESO y que cabe considerar cuando hablamos de proceso de enseñanza aprendizaje. Es por esto que, a lo largo de la tesis, nos planteamos de forma constante cómo se ve influido el proceso de enseñanza aprendizaje por los aspectos y factores a los que hacemos referencia.

Las clasificaciones de Pérez (1994) y Martínez (1990) establecen una serie de fases que siguen los estudios de casos. Así se diferencia entre:

1. Fase preactiva, que supone la planificación previa del proyecto de investigación al completo, donde se plantearán objetivos, el problema de investigación, los fundamentos epistemológicos, criterios de selección de los casos, técnicas y métodos, preconcepciones, entre otros aspectos. La finalidad es establecer, en la

medida de lo posible, la porción de realidad a estudiar y establecer relaciones entre diferentes teorías, las categorías de análisis y las realidades a analizar.

2. Fase interactiva: en este momento se realiza el trabajo de campo, empleando las diferentes técnicas seleccionadas y contrastando la información mediante la triangulación de los métodos y las personas.
3. Fase postactiva: hace referencia a la creación del informe final de la investigación, donde se recogen las impresiones y hallazgos del investigador desde una perspectiva crítica y evaluativa de su propio trabajo.

Sobre el objetivo de este método, y como hemos venido exponiendo, cabe señalar que no se centra en la generalización ni en la formulación de reglas o normas. La finalidad reside en la particularización, en “ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado (Simons, 2011, p. 47). Particularmente, nos planteamos también el objetivo de compartir la realidad de un conjunto de personas que representan un espacio en la ciudad que, como veremos, en ocasiones, se ha privado de voz y participación dentro de los procesos culturales. Para alcanzar estos objetivos, el trabajo realizado responde al diseño del estudio de caso realizado, que supone la estructuración y organización del proceso y que exponemos a continuación.

4.1. Diseño del estudio de casos

El diseño del estudio de casos que se ha realizado en esta tesis, se basa, según la definición que hace Yin (2003), en un diseño para múltiples casos en los que cada uno contiene unidades específicas. De forma más precisa, Stake (1998) plantea la existencia de dos tipos diferentes de estudio de casos en base a su finalidad. Así, habla de estudios intrínsecos de casos cuando el interés no radica en aprender sobre otros casos o aspectos generales, sino sobre ese caso en particular. Este tipo suele ocurrir cuando el caso viene dado, es decir, constituye un conflicto que se presenta ante el profesional y sobre el que se ve empujado a investigar. Es el caso, por ejemplo, de un maestro que se propone realizar un estudio de casos centrado en su aula y específicamente en las necesidades de un determinado estudiante. El otro tipo, se corresponde con una necesidad de comprender de manera general la cuestión de investigación planteada, y para ello, se considera relevante el estudio de un caso particular. En ese tipo, lo que constituye la investigación se pueden estudiar de forma más general o de forma más particular. Mediante esta investigación se trata de comprender más allá de un caso particular constituido por una

persona o un programa, y se denomina estudio instrumental de casos. En este marco, esta investigación se desarrolla como un estudio instrumental, siendo, además, un estudio colectivo de casos, ya que supone el estudio de dos centros educativos.

El tipo de estudio de casos responde a las circunstancias que caracterizan al objeto de investigación y a las cuestiones de investigación planteadas. En este caso particular, la transición de la EP a la ESO no puede ser entendida de forma fraccionada desde la EP o la ESO, sino que ha de considerarse desde dentro del proceso que conforman ambos centros en relación. Por ello, desde el inicio, se planteó realizar la investigación sobre más de un centro y siempre que cumpliera un requisito preciso: la adscripción de uno al otro para asegurar el tránsito de los estudiantes, que esto, otorgara continuidad al estudio.

Cuando surgió la motivación por estudiar el tema de la transición entre etapas, nos planteamos qué estrategia seguir para seleccionar los centros en los que realizar el estudio. Después de valorar numerosas opciones, fueron las siguientes características las que nos hicieron posicionarnos por los centros seleccionados.

Valoramos elegir varios centros representativos de la ciudad de Valencia que cumplieran la condición de adscripción a la que nos referíamos anteriormente. Sin embargo, no teníamos claro qué criterios cumplir para que resultaran representativos de la ciudad. Por ello, y a medida que avanzábamos leyendo sobre la especificidad de la investigación cualitativa, comenzamos a interesarnos por los centros cuya singularidad única los identificaba como centros característicos de determinados barrios. Ese era el caso del centro donde trabajábamos, no obstante, teníamos que asegurarnos de que cumpliera las condiciones necesarias para que la investigación resultara beneficiosa para ambos. Después de realizar un primer acercamiento y comentar las circunstancias del centro con los tutores de este trabajo, nos decidimos por seleccionar el mismo, así como también el instituto al que está adscrito.

Ambos centros forman parte de un contexto vulnerable en relación al barrio, a nivel educativo y desde el punto de vista de la estructura familiar de referencia. Lo que nos alentaba a la hora de establecer relaciones entre la investigación y procesos de exclusión, inclusión y segregación. Respecto a la situación de vulnerabilidad del contexto, cabe señalar que para nosotros existe un interés personal de estudio y profundización en las características y factores que influyen en el desarrollo, y especialmente, en las decisiones de los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, económica y educativa. Este interés surge a raíz de haber tenido la oportunidad de trabajar en contextos educativos diversos y de comprobar que, a pesar

de los planteamientos integradores e inclusivos, la exclusión afecta e infecta procesos educativos, planteamientos e idearios, teniendo relevantes repercusiones en los estudiantes.

Además de esto, la facilidad de acceso y participación en los centros era una ventaja que nos abriría más posibilidades que en otros centros a la hora de profundizar en el estudio. Se trata de que el escenario de observación ideal sea fácilmente accesible y donde el investigador pueda establecer relaciones inmediatas con los informantes para así recoger los datos más relevantes para el estudio (Taylor y Bogdan, 1996).

El tratamiento de los datos relativos a los centros, personas y lugares es confidencial. Los nombres utilizados en esta tesis para referirnos a estos aspectos son ficticios. Únicamente el autor posee el documento de codificación que relaciona los datos ficticios con los reales. En este sentido, se garantizó también el anonimato de las personas en relación a los testimonios y aportaciones realizadas.

Es preciso mencionar que, respecto al interés por el tema de las transiciones, deriva de un trabajo de investigación previo realizado. En concreto, de un Trabajo Final de Máster (TFM) que se realizó sobre el periodo de cambio entre la EP y la ESO. Este trabajo, iniciado en el curso escolar 2014-2015, constituye el primer contacto como investigador con el tema objeto de esta tesis.

El TFM, corresponde al Máster de Psicopedagogía realizado entre los cursos académicos 2015 y 2016 en la Universitat de València, y se titula “La transición de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria: Significados pedagógicos y políticos a partir de los planes de transición”. En este trabajo se da cuenta de la relevancia que tienen los cambios entre etapas educativas y cursos académicos en relación con el desarrollo del alumnado. Las transiciones se plantean como un momento especialmente relevante en el proceso de enseñanza obligatoria de los estudiantes y el trabajo se centra en el análisis de los PT de diferentes centros educativos.

Elaborar el TFM nos permitió tomar contacto con el tema objeto de la presente tesis doctoral, así como obtener una visión general sobre el cambio de la EP a la ESO en el contexto de la Comunidad Valenciana. Tratamos de responder a las primeras cuestiones alrededor del tema de estudio de esta tesis: ¿Por qué no se le dedica al periodo de transición una mayor atención?, ¿cómo se recogen en el PT los contenidos del Decreto 46/2011?, ¿son esos contenidos gestionados del mismo modo por los centros?, ¿qué implica el PT a nivel de organización escolar?

Mediante este estudio se analizó el momento de transición centrándonos en la estructuración y contenidos que recoge el Decreto 46/2011 por el que se regula el cambio de la EP a la ESO en la Comunidad Valenciana. El análisis de la transición en este trabajo se planteó desde una perspectiva política, donde se valora el papel ideológico y político que poseen las instituciones educativas en el marco de un entramado de contextos socioeconómicos y culturales más alejados del nivel micropolítico de la escuela (Ball, 1989). La investigación se centró en localizar contenidos, agrupados en un total de cinco categorías de análisis, en los PT de diferentes centros mediante el análisis de contenidos de los mismos para, posteriormente, interpretar los hallazgos desde la perspectiva política.

De forma más específica, el TFM tenía como objetivos principales los siguientes:

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 Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.
2. Relacionar los contenidos de los planes de transición y los puntos más significativos 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.

En relación a los resultados del TFM, sobre el primer objetivo, cabe destacar que la variabilidad de tipos de PT es elevada, así como el modo en que los centros integran las indicaciones del Decreto 46/2011. La interpretación que se hace de los contenidos del Decreto varía en función del centro, es decir, en función de las creencias y concepciones de aquellos que elaboran los planes. Esto daba lugar a una desestructuración entre los planes que hacía evidente que la carga subjetiva y singular de cada centro se plasmaba en los mismos, lo que, a su vez, quedaba expresado a lo largo del documento. Esto nos permitió extraer conclusiones relacionadas con diferentes aspectos de la educación, por ejemplo, sobre estilos educativos, participación de los estudiantes y familias, relaciones entre el profesorado, entre otras.

Respecto al segundo objetivo, los resultados muestran que el periodo de transición no es generalmente considerado como el proceso global, continuo y coordinado al que se hace referencia desde los referentes teóricos. Tampoco se detectan evidencias sobre lo relevante de atender al sujeto en base a su singularidad y al contexto en que se desarrolla. Es remarcable también el hecho de que existan grandes diferencias a la hora de interpretar conceptos como “continuidad curricular” o “coordinación entre etapas” si se comparan los contenidos de los PT

y las referencias teóricas. Finalmente, destaca la forma en que se redactan los documentos, transmitiéndose una sensación de alarma ante el surgimiento de dificultades, y no enfocado desde la perspectiva positiva del cambio entre etapas y su potencialidad.

Por último, en relación al tercer objetivo, las relaciones políticas entre los miembros de la comunidad educativa resultaban difícilmente interpretables en los PT, debido a la falta de datos que personalizaran los contenidos y a la lejanía entre el investigador y el contexto educativo específico. Sin embargo, se pudo concluir que la autoridad es un atributo que suelen ostentar los órganos directivos del centro y que les concede la responsabilidad pública de la gestión del tránsito entre la EP y la ESO, a pesar de que existan otros agentes que participen con un grado de responsabilidad igual o mayor.

Este TFM se basa, como hemos expuesto, en las evidencias detectadas en los PT y en la posterior interpretación desde la perspectiva política-crítica de los contenidos analizados. Con el fin de dar validez a dichas interpretaciones, nos planteamos iniciar un estudio de mayor profundidad que nos permitiera acceder a los testimonios y experiencias de los involucrados en la transición. Es por ello que comenzamos los estudios doctorales en el curso 2015-2016, curso en el que el TFM fue elaborado, con la intención de continuar en el tema de investigación sin que se produjeran periodos de inactividad investigadora.

En adelante, pasamos a describir cuáles han sido los procedimientos y las técnicas que se han empleado en la investigación. Esta información complementará esta primera parte relativa al enfoque, métodos y el diseño del estudio, haciendo posible una mejor comprensión sobre los componentes del proceso de investigación seguido en esta tesis.

5. Instrumentos y técnicas de investigación

En adelante, hacemos referencia al proceso de investigación que se ha llevado a cabo, así como a todas aquellas técnicas que han sido consideradas como indispensables a la hora de alcanzar los objetivos propuestos en esta tesis. Nos referimos a este conjunto de técnicas como indispensables, ya que, tras valorar diferentes métodos y técnicas, los elegidos son aquellos que nos permiten un encuentro con la realidad de los centros a un nivel de profundidad suficiente para responder de forma fundamentada a las cuestiones de la investigación.

En relación con el enfoque etnográfico y las técnicas de investigación, los investigadores etnográficos disponen de muchas y variadas técnicas de recogida de información, encajando todas ellas en tres grandes grupos: la observación, entrevistas e investigación de archivos (Angrosino, 2012). Nos servimos de esta gran clasificación para desarrollar los contenidos siguientes.

Respecto a las técnicas elegidas, cabe señalar que han hecho posible la evolución del diseño del propio estudio, ya que a medida que avanzábamos en la investigación, emergían aspectos que debían ser incluidos en el diseño y modificaban el mismo (Erlandson, 1993). Por otro lado, el carácter cualitativo de la investigación junto con las variables que influyen en su propio diseño, hacían necesario prestar una atención destacada para respetar los criterios de calidad de la investigación. La triangulación ha sido el proceso principal por el que se ha garantizado la calidad de esta investigación. El uso de diferentes técnicas etnográficas facilitó diferentes tipos de triangulación.

Consideramos como técnica de investigación principal la observación participante, la cual se complementa con las técnicas de diario de campo, análisis de contenido y entrevistas. En relación al planteamiento del trabajo de campo, hemos de señalar que tanto el proceso de análisis de contenidos como las entrevistas realizadas, se han llevado a cabo tras un proceso de elaboración y validación de dos instrumentos en forma de matriz, que facilitó realizar el trabajo de campo en base a la categorización previa de los contenidos a analizar, posibilitando así la propia triangulación de los mismos. Dichos instrumentos son producto de una articulación entre paradigma, epistemología, teoría, metodología y técnicas de recolección y análisis de datos, tal como expone Sandín (2003).

Los instrumentos mencionados se crearon con la intención de conceder orden al proceso de investigación que habíamos desarrollado hasta el momento. Además de los instrumentos, sobre los que profundizamos en adelante, se definieron un conjunto de categorías que sirvieron para estructurar el proceso de investigación. Estas podrían ser también consideradas como otros instrumentos que respondieron ante la necesidad de definir y delimitar el tema de estudio debido a su envergadura.

Para profundizar de forma ordenada en los procesos de construcción de categorías, de creación de los instrumentos y del uso de las técnicas de investigación mencionadas, pasamos ahora a hacer referencia a cada uno de esos aspectos de forma específica.

5.1. Categorías de análisis de la información

El conjunto de categorías y dimensiones que a continuación presentamos, son la base de los instrumentos creados y de la propia estructuración de la tesis. Han sido construidas en función de sus implicaciones en el proceso de transición entre las etapas, basándose en los resultados de la primera investigación realizada en el TFM y en el propio proceso de elaboración de la tesis. La necesidad de creación de las categorías surge a lo largo del estudio, cuando resulta esencial delimitar la porción de realidad sobre la que centraremos nuestra atención ante la amplitud del tema trabajado. Además, las categorías sirvieron específicamente para calibrar los procesos de observación y recogida de datos, centrando la atención en lo que se había corroborado como relevante.

El conjunto de indicadores más relevantes e influyentes en relación con la vertebración y desarrollo del cambio entre etapas quedan recogidos en las categorías que se presentan a continuación. Cada una ha supuesto un proceso de reflexión y relación entre los contenidos de los referentes teóricos y la presencia de estos en los documentos que regulan de manera oficial el cambio entre la EP y la ESO, en las creencias y opiniones de los miembros de la comunidad educativa, y con relación a las sugerencias, propuestas y experiencias de profesionales de la educación respecto al tema. La labor de acompañamiento y asesoramiento de los directores de esta tesis ha sido clave en el proceso de construcción de estas categorías.

En las investigaciones cualitativas como la que presentamos aquí, los datos no son analizados en un momento específico, sino que el análisis de los mismos constituye un continuo en el trabajo del investigador a lo largo de todo el proceso. Como exponen Taylor y Bogdan (1987) “a lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones” (p. 159). Es necesario seguir un proceso de trabajo estructurado con los datos que posibilite también la reformulación del orden establecido, es preciso realizar la codificación de los mismos.

A la hora de trabajar con los datos, ya se refieran a temas, ideas, conceptos, apreciaciones y proposiciones, la codificación es un modo sistemático de perfilar las interpretaciones de los mismos. El primer paso para la codificación, es la construcción de categorías que integren los diferentes temas que han sido el resultado de un proceso de búsqueda y reformulación a partir de la información que hasta el momento se tenía. Es decir, las categorías de análisis responderán a las necesidades del investigador en un momento preciso y en base a un conjunto de datos obtenido que le orienta en la propia categorización, siendo estas objeto de reformulación si fuera preciso.

En esta tesis, las categorías que definimos a continuación han sido el resultado de la evaluación y reformulación de las utilizadas en el trabajo previo de TFM, en el que se emplearon cinco categorías de análisis y sobre las que trabajamos para su reformulación. De este modo, teniendo en cuenta diferentes aspectos sobre la funcionalidad y rigor de las categorías del TFM y especialmente, junto con la participación de profesionales de la didáctica y la organización escolar, se definieron un conjunto de siete categorías de análisis para este trabajo de tesis. Cabe señalar que, al ser el tema de la transición de la EP a la ESO tan amplio, dentro de cada categoría se han definido, cuando ha sido preciso, diferentes dimensiones para una codificación de los contenidos.

Son siete las categorías construidas desde los referentes teóricos, las sugerencias de los profesionales, la experiencia de investigación en los centros y las investigaciones previas las que estructuran esta tesis (Figura 7). Además de ser, específicamente, categorías de análisis que facilitan la labor de investigación a través de las técnicas e instrumentos seleccionados, estas categorías, establecen los siete bloques de contenido en que son tratados y organizados los hallazgos y han sido determinantes en relación a la estructuración del texto de esta tesis. Cabe señalar que las seis primeras categorías se basan en lo que señalábamos sobre los referentes teóricos y las experiencias durante la observación. La séptima categoría, aunque sus contenidos también son codificados en función de los referentes teóricos, surge como una categoría donde integrar aquellos resultados que tienen un origen personal y relativo a creencias y propuestas entre los participantes del estudio. Para profundizar en sus contenidos, a continuación, se definen brevemente cada una de las categorías, nombrándose también las dimensiones que las constituyen y que han facilitado el análisis de la información obtenida.



Figura 7. Categorías de análisis de la información. Elaboración propia.

5.1.1. Instancias organizativas

Esta categoría se centra en identificar cuáles son las instancias propias de la organización escolar involucradas en el proceso de transición entre la EP y la ESO. En este sentido se valorarán como tal los órganos de gobierno (dirección, jefatura de estudios, secretario, claustro de profesores y consejo escolar), los órganos de coordinación docente (comisión de coordinación pedagógica, tutores, equipo de nivel y equipo docente) y los órganos de representación (de alumnos y familias). Se prestará especial atención a los miembros del equipo de transición que viene definidos entre los contenidos del Decreto 46/2011 que regula la transición de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

El objetivo de esta categoría es extraer conclusiones relacionadas con las responsabilidades que se atribuyen a las diferentes instancias, la implicación de los miembros de estas, así como su grado de participación, creencias y reconocimiento en el proceso de transición. Esto permitirá identificar posibles relaciones políticas que afectan a la organización, desarrollo y sentido del proceso de transición, lo que conlleva a su vez, repercusiones en la trayectoria pedagógica de los estudiantes.

Las dimensiones que forman parte de esta categoría son:

1. Tarea asignada: incluye las tareas y responsabilidades derivadas del puesto que se ocupa en relación al cambio, aquellas que hayan sido concedidas como parte de acuerdos, así como aquellas derivadas de otras posibles organizaciones, como, por ejemplo, las comisiones de trabajo.
2. Órganos y personas responsables: en esta dimensión se agrupan aquellas referencias a los órganos y personas responsables de algún aspecto en relación al tránsito. Mientras que en la primera dimensión agrupamos responsabilidades, aquí recogeremos los agentes a los que se atribuyen.
3. Relación con el PT: vínculo de los datos recabados en relación a aquellos que se recogen en el Decreto 46/2011. Presencia de los requerimientos formulados en el Decreto en los documentos de centro, así como en los testimonios de los entrevistados.

5.1.2. Concepción de la transición

En esta categoría se presta especial atención al significado y concepción que se tiene en relación con el cambio entre las etapas de EP a la ESO. Existen diferentes modos de acercarse a este cambio en función de los objetivos perseguidos y del modelo curricular que caracterice la acción educativa. De este modo, podemos encontrar orientaciones con carácter más o menos excluyente del proceso, de promoción y desarrollo académico del estudiante, así como otras enfocadas en su desarrollo personal y social. Se trata, de forma más específica, de llegar a detectar en el grupo de personas parte de la investigación, aspectos del conocimiento que caracterizan las representaciones sociales (Moscovici, 1979).

El objetivo de esta categoría es aunar las diferentes concepciones sobre la transición de la EP a la ESO para analizar el conjunto y definir en qué medida benefician o dificultan al estudiante en este periodo de cambio.

Gimeno (1996) define tres planos en los que la continuidad curricular puede ser definida y que encajan en esta categoría previa sobre la concepción, ya que cada plano recoge en forma de progresión las bases de concepciones academicistas o lo que podríamos denominar, la educación para la vida. La continuidad puede plantearse por lo tanto como:

1. Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada.
2. La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos.
3. La coherencia de todo modelo de enseñanza con toda acción educativa a lo largo de periodos largos de tiempo o incluso, por toda la vida del estudiante.

Las dimensiones que forman parte de esta categoría son: concepción, significado y valoración.

1. Concepción: evidencias encontradas en los datos recabados que hagan referencia a alguno de los tres planos en que puede ser entendida la continuidad curricular. Además, recoge también la concepción que expresan los entrevistados ante el momento de cambio entre etapas.
2. Significado: en este caso, se atribuye un significado a partir de los datos analizados y que tengan relación con la categoría 2, “concepción de la transición”, y la dimensión 1, “concepción”. Los datos aportarán las evidencias necesarias para poder atribuir el significado oportuno a la concepción que se tiene sobre el momento de cambio. En este sentido, en ocasiones, los datos serán contradictorios, incluso entre el testimonio de un mismo individuo, significando en cada caso lo oportuno.
3. Valoración: engloba aquellas expresiones por las que se realiza un juicio de valor sobre lo que supone la transición entre la EP y la ESO. Tanto a nivel documental, como en las entrevistas y momentos de observación, los juicios de valor son algo común que aportan información relevante sobre la persona que los realiza, su posición y creencias ante el cambio.

5.1.3. Continuidad curricular

En relación con los referentes teóricos y concretamente con la aproximación que hace Gimeno (1996), la continuidad curricular es una constante deseable que se sucede entre las etapas educativas, las instituciones y el currículum. La continuidad se ve interrumpida por alteraciones que afectan directamente a la dimensión académica, personal y social del individuo, cuando su grado de incidencia es alto, pueden ser la causa de discontinuidades críticas y decisivas en el desarrollo de la persona.

Esta categoría constituye el medio para localizar y definir el grado de adecuación, coherencia y progresión entre los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas de las dos etapas. La convergencia metodológica, la coordinación entre los agentes involucrados y su plasmación en relación a los contenidos, a menudo se entiende de formas diversas, teniendo diferentes grados de compromiso y adecuación.

Las dimensiones que forman parte de esta categoría son:

1. Concepción de la convergencia: se recogen aquí las diferentes concepciones que se tiene sobre la continuidad curricular. Partiendo del concepto de continuidad que hemos presentado, pasamos a plasmar en esta dimensión las variaciones y puntos de vista que tienen los individuos y se expresan en los datos sobre el significado de la continuidad curricular.
2. Agentes involucrados: la continuidad curricular no es un factor independiente a la labor profesional de los miembros de la comunidad educativa, sino que depende en alto grado de lo que estos hagan por facilitarla y potenciarla. Los contenidos de esta dimensión, hacen referencia a los individuos a los que se atribuye la responsabilidad de otorgar continuidad (curricular y metodológica).
3. Evidencia de la convergencia: se agrupan aquí aquellos indicadores presentes en los datos que demuestren que la convergencia curricular o metodológica se lleva a cabo. Estarán relacionados estrechamente con la concepción sobre la misma.

5.1.4. Coordinación entre etapas

La continuidad curricular, además de darse como parte de la vertebración de las etapas, se hace evidente a través de estrategias de trasvase de información. Estas suponen el contacto entre los agentes del centro escolar y el instituto, siendo dicho contacto diferente y pudiéndose dar a través de canales de comunicación diversos. En este punto nos centramos especialmente en el tratamiento que se hace de los historiales académicos de los estudiantes y los contenidos que abarcan, además de todas aquellas estrategias de coordinación relacionadas con la transición de EP a la ESO.

El propósito de esta categoría es el de identificar el tipo de comunicación y coordinación que se produce entre los involucrados en el proceso de coordinación entre etapas. Además, el sentido de la comunicación y la forma en los procesos comunicativos que se dan entre los profesionales tienen relevantes implicaciones en procesos decisivos que tienen que ver con la etiquetación del estudiante y las expectativas sobre sus potencialidades.

Las dimensiones que forman parte de esta categoría son:

1. Estrategias: se engloban en esta dimensión las estrategias desarrolladas en los centros que tienen relación con procesos de coordinación. Se trata de recoger aquí los mecanismos comunes y aquellos que específicamente se han creado en el centro, y que facilitan la coordinación entre las etapas de EP y la ESO.
2. Canal de comunicación: esta dimensión hace referencia a los medios, a los canales de comunicación que se emplean para trabajar sobre la coordinación. Puede ser un canal público en el que participan varios miembros de la comunidad educativa, uno exclusivo de uso profesional y también otros con carácter privado entre un grupo reducido de personas. Los canales de comunicación, su existencia o ausencia, también aportan datos significativos en relación a cómo funciona la transición entre los centros analizados.
3. Protocolos: aquí se recogen aquellos protocolos diseñados específicamente en relación a la coordinación entre etapas. Pueden identificarse con informes específicos, fichas de seguimientos, documentos oficiales de diagnóstico, entre otros. La importancia radica en cuáles se usan y en las necesidades que cubren con su uso.

5.1.5. Atención a la diversidad

Forma parte de las directrices legislativas responder ante las necesidades específicas del alumnado en relación con su desarrollo académico y personal a lo largo de las etapas de EP y la ESO. De forma específica, el Decreto 46/2011 que regula la transición incluye entre los requerimientos la elaboración de un programa de desarrollo competencial que trabaje con los estudiantes en periodo de cambio de la EP a la ESO contenidos relacionados con la competencia intrapersonal/interpersonal y autoestima. Entendemos esto como parte de los mecanismos de atención a la diversidad que han de ser considerados en las dos etapas, así como consideramos que dichos mecanismos pueden tener diferentes objetivos y desarrollarse de manera integradora o inclusiva en función de los mismos.

Esta categoría tiene el propósito de identificar cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en relación al periodo de transición entre la EP y la ESO, así como recabar los contenidos precisos que hagan referencia al tratamiento de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con necesidades educativas especiales.

Las dimensiones que constituyen esta categoría son:

1. Estrategias de atención a la diversidad: se trata de recoger cuáles son los mecanismos y estrategias que se utilizan en los centros para la atención a la diversidad de alumnado. En esta dimensión, es importante señalar también el carácter que tienen las estrategias y a quién van dirigidas, con la intención de comprender su concepción sobre la atención a la diversidad en clave de integración, inclusión o asistencialismo.
2. Responsables: al igual que en categorías anteriores dirigidas a identificar responsables, en este caso, se agrupan al conjunto de individuos, profesionales y miembros de la comunidad educativa que desarrollan las medidas, así como su implementación en los centros.
3. Fines y objetivos: existen diferentes formas de enfocar las estrategias de atención a la diversidad en relación a sus finalidades y a los objetivos que se pretende alcanzar. Las evidencias encontradas en los datos aportarán información significativa sobre variados temas educativos, ya que el fin de las estrategias define también la posición profesional en relación a la atención a la diversidad, al significado del propio proceso educativo, así como a las expectativas en relación a los estudiantes.
4. NEE/NEAE: en esta dimensión se recogen el conjunto de necesidades que se toman en consideración desde los centros educativos parte del estudio de casos. La priorización de unas sobre otras, las continuas referencias a casos específicos, permiten construir una imagen de lo que supone el centro en relación con su distribución y la consideración de la diversidad del estudiante como factor positivo o no.

5.1.6. Estrategias comunes

En esta categoría se incluyen todas aquellas estrategias en las que participan conjuntamente la escuela y el instituto para intervenir en el proceso de transición de los estudiantes. En ocasiones, algunas estrategias constituyen mecanismos de transmisión de información y normas sobre el nuevo contexto que pueden conllevar una “apropiación impuesta” para los estudiantes sometidos a mecanismos de presión que pueden pasar desapercibidos pero que son determinantes.

El objetivo de esta categoría es identificar las estrategias y formas de intervención que se llevan a cabo por el centro escolar y el instituto y que pretenden ser beneficiosas para el cambio de los estudiantes. El fin de esta categoría es también inferir posibles efectos relacionados con el poder entre los agentes involucrados, desde los estudiantes al profesorado y las familias.

Las dimensiones que constituyen esta categoría son:

1. **Iniciativas:** se engloban aquí todas aquellas propuestas y estrategias que desarrollan los individuos y los centros para favorecer el contacto entre los estudiantes de la etapa de EP y de la ESO. Cabe señalar que se recoge aquí también el sentido de la acción si se hace referencia al mismo. A partir de estos datos pueden hacerse evidentes patrones relacionados con la autoridad y las normas que están muy presentes en las intervenciones que se hacen de manera conjunta entre el centro escolar y el instituto.
2. **Responsables:** se recogen aquí las personas que tienen que ver con el desarrollo de las actuaciones comunes, ya sean los que las diseñan y coordinan, así como los que las llevan a cabo. Esta diferenciación entre aquellos que planifican las acciones y las que las llevan a cabo también aporta información significativa sobre la imagen que tienen los diferentes miembros del centro de cara a otros miembros de la comunidad educativa.
3. **Procedimientos:** en esta dimensión se presentan todas aquellas evidencias que tengan que ver con el funcionamiento de las actuaciones comunes, su planificación, temporalización, etc. Se trata de saber de la forma más precisa posible, cómo se llevan a cabo y por quién.

5.1.7. Creencias y concepciones de los participantes

Esta categoría recoge todas aquellas aportaciones que resultan relevantes para nuestra investigación, pero no encajan en las categorías anteriores por su gran componente subjetivo. Surgen de la propia experiencia de los profesionales entrevistados y son el resultado de sus convicciones, actitudes y posicionamientos ante lo que conlleva el hecho educativo en su totalidad.

Dentro de esta categoría se incluyen resultados relativos a las diferentes concepciones sobre términos clave de los participantes, factores que consideran destacado señalar por su relación con el cambio, testimonios específicos sobre casos de estudiantes y familias, autovaloraciones sobre la práctica propia y la de los compañeros, temores, propuestas, consejos, entre otros.

5.2. La observación participante

Entre las técnicas de recogida de información propias de la investigación etnográfica se encuentran aquellas que se relacionan con la observación. Nos referiremos aquí específicamente a lo que supone la observación participante. Este proceso de observación supone que los individuos que forman parte del contexto de investigación acepten al investigador como compañero además de como investigador. Esto supone que el estilo y la actitud a la hora de desenvolverse en el campo de estudio han de ser factores planificados, ya que ante todo se pretende no influenciar en las acciones y ser conscientes de nuestras propias limitaciones y expectativas para favorecer la objetividad en la recogida de datos.

Angrosino (2012) expone que “la observación participante no es en sí misma un método de investigación, es el contexto de comportamiento a partir del cual un etnógrafo utiliza técnicas definidas para recoger datos” (p. 38). La actitud observadora comienza en el momento en que somos conscientes de que el centro en el que nos encontramos posee potencial para ser investigado debido a su singularidad.

El hecho de trabajar en uno de los centros educativos objeto de estudio desde antes de iniciar la investigación, nos permitió tener un contacto directo con los miembros de la comunidad educativa, así como haber creado lazos de confianza con sus miembros antes de iniciar la tesis. En este sentido, el rol de investigador que cumplíamos era el de participante-como-observador, al encontrarnos integrados en la vida escolar del grupo que se estudia (Angrosino, 2012).

A este respecto, una vez planteada nuestra intención de desarrollar el estudio al equipo directivo y demás profesionales, nos planteamos cómo influiría nuestra presencia previa en relación a la investigación. Esto fue lo que condicionó el enfoque etnográfico de la tesis y nos hizo mantener siempre una actitud reflexiva y crítica respecto a nuestros avances. También fue el factor que nos empujó a realizar un trabajo previo al comienzo de recogida de datos para diferenciar de forma precisa cuál era nuestro papel, fronteras y formas de relacionarnos en nuestro trabajo para hacerlo compatible con un estudio etnográfico objetivo. Trabajo que posteriormente se desarrollaría a lo largo de todo el periodo en el campo de estudio, ya que continuamente se ha prestado especial atención a las relaciones y distancia entre lo que ha de ser el rol de investigador y de participante. Es innegable que el estudio se ha visto afectado por los cambios que se han producido en el contexto, sin embargo, no han hecho sino perfilar el planteamiento y desarrollo de la presente investigación. Angrosino (2012) manifiesta que “la observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo

mediante los cinco sentidos del investigador” (p. 61), a esto cabe añadir que el investigador también ha de observarse a sí mismo empleando los cinco sentidos.

Es importante señalar también que en un estudio de este tipo no es posible llegar a alcanzar un nivel de objetividad como el que tienen las investigaciones de laboratorio. Es más, la realidad que observamos como etnógrafos está condicionada por nuestras propias concepciones sobre la misma y las experiencias previas vividas. Será la constancia en el trabajo investigador y un posicionamiento crítico y reflexivo sobre nuestra propia labor, lo que nos permita alcanzar un grado de objetividad adecuado. En este sentido, nuestra labor durante la recogida e interpretación de datos, se centrará en encontrar aquellos patrones que fuesen también reconocibles por otros etnógrafos e investigadores que pudieran trabajar sobre nuestro tema y en nuestro contexto.

Como parte del desarrollo de la investigación etnográfica, específicamente al describir el contexto de ambos centros, nos centramos en dos factores clave para profundizar en lo que supone el ambiente escolar: la cultura escolar y el clima escolar, ambos entendidos desde la perspectiva de Tableman y Herron (2004).

La cultura escolar hace referencia al conjunto de ideas que son compartidas entre los miembros de una institución educativa, sus valores, presuposiciones y creencias. Este ideario resulta parte identitaria de la organización escolar, estableciendo también lo que se espera de las personas que participen en la vida de la misma. La cultura escolar no solo hace referencia al espacio físico del centro, sino que es el reflejo de valores compartidos relacionados con el tipo de escuela, de barrio, titularidad, entre otros. A la hora de aproximarnos al análisis, al registro de información sobre la cultura escolar, tuvimos en cuenta hacerlo a tres niveles en base a las propuestas de Tableman y Herron (2004), observando lo siguiente:

1. Artefactos y símbolos: haciendo referencia al diseño de las instalaciones, decoración de las mismas, evidencias de la participación de los estudiantes en las paredes y zonas comunes, también dentro de las aulas, contenidos que se comparten públicamente a través de recursos visuales, etc.
2. Valores: se trata de describir la forma en que los diferentes miembros de la comunidad educativa se relacionan entre ellos e interactúan, así como el grado de participación de cada uno, las posibilidades y accesibilidad a la política del centro, entre otras.
3. Presuposiciones: en este caso se trata de llegar a ser conscientes de las creencias asimiladas sobre la condición de individuo y su relación con el contexto educativo.

En este sentido, es relevante conocer las representaciones de los docentes sobre los alumnos y las familias, especialmente sobre su interés en relación con el proceso educativo, sus posibilidades, formas de atender la diversidad, expectativas...

El clima escolar, por otra parte, hace referencia a los factores físicos y psicológicos del centro educativo que marcan las condiciones para que se produzca el hecho educativo, para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Loughlin y Suina, 1997). En un clima escolar positivo, los estudiantes forman parte de un ambiente ordenado donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten valorados y consideran la escuela como un espacio seguro, libre para realizar la labor educativa. En este caso, en relación a cómo nos acercamos al análisis del clima escolar, tenemos en cuenta dos aspectos básicos: el cuidado/atención que se presta al alumnado y la seguridad/confianza que se les ofrece.

El clima escolar agrupa factores relacionados con: la apariencia y el entorno físico, las relaciones entre la comunidad y la escuela, entre profesionales, entre estudiantes, los componentes organizativos y de toma de decisiones, realidad disciplinaria, ambiente de trabajo, actitudes y culturas, entre otros.

La observación participante supone un proceso de aprendizaje para el investigador que requiere emplear una metodología de recogida de datos y sistematización bien estructurada y que permita su uso posterior. En nuestro caso, la observación participante se complementa con las técnicas de investigación mediante el diario de campo, análisis de contenidos y entrevistas. Estas técnicas constituyen un soporte para recoger datos relevantes que serán la base de los procesos de análisis. Las agrupamos dentro del proceso de observación, ya que nuestra actitud atenta y crítica no cesaba en relación al trabajo de campo. Consideramos la observación como una técnica de investigación y, en parte, también como el método que define nuestra acción investigadora. En adelante, hacemos referencia al resto de técnicas de investigación, definiendo en cada caso el carácter de cada una en relación con esta investigación.

5.2.1. Diario de campo

El diario de campo hace referencia al conjunto de diferentes textos escritos por el investigador sobre los acontecimientos y experiencias relevantes que ocurren en el día a día de su investigación. En el enfoque etnográfico, los diarios de campo, resultan especialmente útiles a la hora de registrar información en el momento en que ocurre, ya que permiten recoger la experiencia social que es observada. Consideramos que el diario de campo es un instrumento básico en la investigación, ya que hace posible la recogida de datos significativos, su

sistematización, la posterior reflexión sobre los significados atribuibles y el análisis final (Elliot, 2000).

Existe gran variedad de tipos y modelos de diario de campo. En nuestro caso, el diario lo conforman el conjunto de anotaciones que realizábamos durante el tiempo que pasábamos en los centros. En ocasiones, y con la intención de no destacar ni romper la dinámica del momento, aplazábamos la recogida de los datos hasta encontrarnos en un espacio donde poder dedicarle el tiempo necesario.

Zabalza (2004) expresa que, según el contenido y organización de los datos se puede diferenciar entre: cuadernos de campo, diarios personales, agendas personales y cuaderno de reflexiones. En relación con esta investigación, nos hemos apoyado en el uso del cuaderno de campo, el cual ha acompañado al investigador durante todo el periodo de trabajo de campo. Sin embargo, el cuaderno de campo ha cumplido las funciones del resto de tipos, ya que además de constituir un espacio para recoger de forma estructurada las evidencias en la experiencia, ha sido al mismo tiempo un lugar donde anotar reflexiones personales, contactos, experiencias con carácter más subjetivo, etc.

Todas las anotaciones, apuntes y relatos que han ido reuniéndose han sido elementos clave en el análisis de los datos desde una posición reflexiva que facilitara la extracción de significados. La multitud de detalles (emocionales, organizativos, institucionales, relacionales, académicos, históricos...) expresados en el diario de campo, han hecho posible comprender cuáles son los motivos por los que las personas que formaban parte de la investigación actuaban como lo hacían. Esta práctica reflexiva implicó también un sistema de autoevaluación sobre el propio proceso de investigación y nuestra posición en el contexto.

El registro de información, especialmente al comienzo, era abrumador, por lo que decidimos seguir pautas estructuradas que nos permitieran centrarnos en aspectos concretos sin olvidar su sentido contextual. Es decir, dentro del proceso de observación llevado a cabo día a día, en ocasiones, resultaba necesario centrar un momento de atención en relación a un tema particular, por ejemplo, las instalaciones en relación al clima escolar. Sin que esto supusiera en ningún caso limitar la incertidumbre con la que surgen datos en la observación. Esto nos aseguraba poder retomar los datos en el futuro de forma más ordenada, así como profundizar en el mayor número de aspectos posible para describir los centros y el contexto.

Para la recogida de datos durante el proceso de observación, fuimos cautos en cuanto a la formulación de preguntas, ya que confundir la observación participante con el acto de interrogar puede suponer sesgos importantes y no permitir llegar a conocer la realidad de las prácticas de

los individuos (Jociles, 2015). No obstante, el valor que puede tener una pregunta bien formulada en un momento preciso es incuestionable. Por lo que han sido empleadas en determinados momentos, centrando su uso en las entrevistas y siendo muy cuidadosos durante las conversaciones y entrevistas informales.

En relación a los periodos de observación en que se empleaban los diarios de campo, estos se corresponden con el conjunto de días en los que como investigador se ha acudido a los centros objeto del estudio de casos. En la Tabla 23 se recoge la distribución de los periodos por año de investigación.

Tabla 23.
Periodos de observación en los centros.

Periodo de observación	
Año 1	184 días lectivos y de observación
Año 2	180 días lectivos y de observación
Año 3	170 días lectivos y de observación
Año 4	48 visitas al centro

Nota: elaboración propia.

En relación con la estructura a la hora de trabajar y tomar las notas de campo, nos servimos de la clasificación de Angrosino (2012, p. 64) por la que considera que un buen hábito de recogida de notas conlleva:

- Señalar el entorno particular donde se realiza la observación.
- Enumerar detalladamente los participantes.
- Describir los participantes con precisión.
- Incluir una cronología de los acontecimientos.
- Describir el entorno físico.
- Describir los comportamientos e interacciones evitando interpretaciones.
- Registrar las conversaciones.

Siguiendo estos criterios, el diario de campo también nos permite identificar más fácilmente la relación entre la teoría y la práctica de diferentes aspectos. Por un lado, la parte práctica, las experiencias vividas en el contexto y los testimonios de aquellos que lo habitan, constituyen nuestra fuente primaria de información. Por otro lado, la parte teórica, nos permite conceder un orden y un sentido a la recogida de información para que esta sea algo más que la pura descripción de un suceso. La práctica y la teoría se retroalimentan haciendo que los registros de

información adquieran cada vez mayor profundidad. La construcción de las categorías facilitó centrar las observaciones en el periodo final de la investigación, lo que complementó a todos aquellos datos obtenidos previamente.

5.2.2. Análisis de contenido

El análisis de contenido es la técnica de investigación que nos permite analizar la realidad de los contextos educativos a través de los documentos que se crean y manipulan en los mismos. Es compleja la variedad de documentos que ha de elaborar y mantener actualizados un centro educativo, así como algunos de sus contenidos. Con documentos nos referimos, como hace Rapley (2014, p. 120), a los “documentos-en-uso”, es decir, al conjunto completo de documentos escritos y visuales que están presentes en el contexto escolar y forman parte de su cotidianeidad. En nuestro caso, el análisis de contenidos se desarrolla especialmente sobre los documentos oficiales de centro, sin embargo, también se analizaron documentos como trípticos, cartelería, murales y paneles informativos con la intención de extraer datos relevantes para la investigación.

Todos los contenidos objeto de ser analizados pueden ser interpretados de forma inmediata, a partir del mensaje que se transmite de forma manifiesta, así como también prestando especial atención al contenido oculto e indirecto que permanece latente detrás del texto manifiesto. Ambos tipos de datos cobrarán sentido dentro del contexto de investigación de la tesis, ya que nuestra presencia e inmersión en los centros educativos facilita la interpretación de ambas posiciones.

Los datos recabados constituyen las piezas a las que el investigador ha de conferir el orden oportuno para que adquieran significado. Los documentos poseen información sobre la realidad del contexto y los sujetos estudiados, información que ha de ser interpretada dentro del marco de la investigación. En este caso, los datos provienen de tres fuentes principales: los documentos-en-uso del centro, las entrevistas realizadas y las observaciones realizadas (Figura 8).

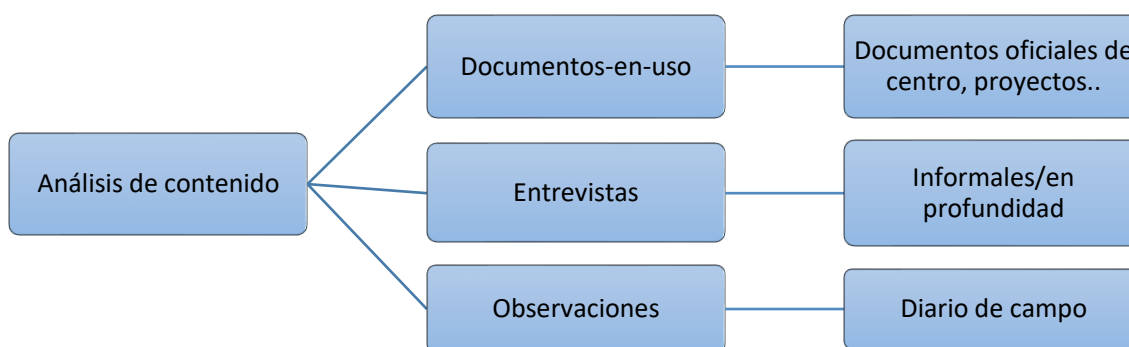


Figura 8. Fuentes y proceso del análisis de contenido. Elaboración propia.

Como ya hemos indicado anteriormente, en este estudio nos hemos apoyado en siete categorías de análisis a la hora de estructurar y codificar los datos obtenidos. Con esta técnica de investigación no se pretende únicamente analizar el texto en búsqueda de patrones cuantificables, sino que también serán las creencias y posiciones expresadas en el texto, en los discursos, la base del análisis de contenido, lo que nos permitirá acceder al potencial político e ideológico de los mismos (Palao, 2015). Esto nos permitirá, posteriormente, profundizar en los significados que estas ideas implican a nivel de institución escolar y en relación con el otro centro parte del estudio de casos.

La definición que mejor expresa, desde nuestro punto de vista, lo que supone el análisis de contenido, es la de Bardin (2002) que lo define como:

un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

A partir de esta definición, nuestra intención con el análisis de contenido es explicar y sistematizar en categorías el contenido de los mensajes analizados en relación con el contexto escolar. La finalidad es realizar inferencias lógicas a partir de los indicios detectados en los contenidos, ya sean cuantificables o no.

En relación al trabajo de campo, la facilidad de acceso a los documentos ha hecho posible una gran variedad de información sobre la que trabajar para aportar significado. Además del análisis de los documentos oficiales del centro, realizado con la ayuda de las matrices de análisis creadas para tal propósito, hemos empleado técnicas cualitativas como la observación participante,

entrevistas y el diario de campo, que nos han aportado aún más información para ser analizada. A esto se le añade el largo periodo en que se ha realizado la investigación y nuestra presencia diaria en el centro escolar, lo que ha facilitado la comprensión de la información objeto del análisis y nos ha guiado en el proceso inferencial. La siguiente Tabla 24 muestra el conjunto de documentos oficiales de centro que analizados como parte del estudio:

Tabla 24.
Documentos oficiales analizados de ambos centros.

Documentos oficiales analizados	
CEIP Rosa Chacel	IES Montesclaros
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria Programación General Anual. • Plan de Acción Tutorial. • Plan de Actuación para la Mejora. • Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. • Plan de Convivencia e igualdad. • Plan de Transición. • Proyecto Lingüístico de Centro. • Proyecto Educativo de Centro. • Reglamento de Régimen Interno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria final de curso. Autoevaluación. • Plan de Acción Tutorial. • Plan de Actuación para la Mejora. • Plan de Convivencia. • Plan de Transición. • Proyecto Lingüístico de Centro. • Documento de Concreción Curricular. • Proyecto Educativo de Centro. • Reglamento de Régimen Interno. • Plan de orientación educativa, psicopedagógica y profesional plan de acción tutorial.

Nota: Elaboración propia.

Respecto al análisis de los documentos oficiales del centro, hacemos referencia a partir de aquí, a las matrices de análisis creadas para dicha tarea. Es necesario destacar, además, el proceso de validación que se realizó durante la construcción del instrumento para cumplir con los criterios de rigor en esta investigación. Por ello, profundizamos más en ambos aspectos en el siguiente punto.

5.2.2.1. Proceso de construcción y validación del instrumento

El instrumento de investigación que aquí se presenta es una herramienta operativa que permitió realizar la primera parte el análisis de contenido, la recogida de los datos presentes en los documentos oficiales de centro: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto de Gestión, Normas de Organización y Funcionamiento, Programación General Anual (PGA), Reglamento de Régimen Interior (RRI), Plan Lingüístico, Plan de Compensación Educativa, Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE), Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan de Transición (PT), Plan Lector, Plan de Actuación para la Mejora (PAM), Programa de Formación del Profesorado, así como otros programas específicos que forman parte de la institución.

En relación con la construcción del instrumento y su posterior uso, nos apoyamos en la metodología cualitativa, el análisis de contenido y una perspectiva de análisis político e inferencial de los indicadores encontrados que permitan establecer una conexión entre la respuesta observada y los conceptos no observables.

Resulta preciso señalar que, al ser la transición de la EP a la ESO un constructo complejo sobre el que cabe investigar más de un atributo, los instrumentos creados son necesariamente multidimensionales y requieren de varias escalas unidimensionales en función de la categoría. Respecto a los indicadores, estos se corresponden con las evidencias encontradas en los documentos de centro y en las transcripciones que hagan referencia a los contenidos de cada una de las categorías y dimensiones descritas. Se pretende que los indicadores constituyan medios que permitan el acercamiento estrecho entre teoría y práctica. Sin embargo, en ocasiones, estos reflejarán fenómenos similares o parciales siempre que sean relevantes para la investigación. La matriz de recogida de información posibilitará, una vez cumplimentadas, definir indicadores clave en relación a cada categoría.

A continuación, en la Tabla 25 se presentan las categorías y dimensiones que constituyen dicho instrumento y se han construido en base a lo que se ha expuesto anteriormente.

Tabla 25.
Categorías y dimensiones diseñadas para la recogida de datos.

Categoría 1. Instancias organizativas	Tarea asignada	Órganos y personas responsables		Relación con el Plan de Transición
Categoría 2. Concepción de la transición	Concepción	Significado		Valoración
Categoría 3. Continuidad curricular	Concepción de la convergencia	Agentes involucrados		Evidencia de la convergencia
Categoría 4. Coordinación entre etapas	Estrategias	Canal de comunicación		Protocolos
Categoría 5. Atención a la diversidad	Estrategias de atención a la diversidad	Responsables	Fines y objetivos	NEE Y NEAE
Categoría 6. Estrategias comunes	Iniciativas	Responsables		Procedimientos
Categoría 7. Creencias y concepciones de los participantes				

Nota: Elaboración propia.

Definidas las categorías de análisis, iniciamos el proceso de validación. Cuatro profesionales de diferentes áreas de estudios fueron contactados con la finalidad de solicitar su colaboración en el proceso de validación del instrumento que nos serviría para comenzar el proceso de análisis de contenido en los documentos oficiales del centro. Este proceso de validación aumenta la calidad del instrumento de recogida de datos y el propio proceso de investigación. Al ser el tránsito entre estas etapas un cambio que afecta de forma transversal y diferente a los diferentes profesionales del mundo educativo, decidimos que las colaboradoras fueran también de diferentes disciplinas para que sus contribuciones ampliaran las posibilidades de análisis del instrumento. Contamos con la ayuda de dos profesionales de la Universitat de València del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, una profesional de la Universidad de Valladolid que pertenece al Departamento de Pedagogía y, por último, una profesional orientadora que desarrolla su labor en el Servicio Psicopedagógico Escolar V-12 de Valencia.

Para el proceso de validación en primer lugar, se crearon varios documentos donde se establecía la relación entre las preguntas de investigación y las categorías que configuraban el instrumento. En segundo lugar, dichos documentos se hicieron llegar a un panel de expertos que valoraron la adecuación y coherencia de los contenidos. Introdujimos campos de respuesta abierta para que las personas que colaboraron en la validación pudieran aportar con precisión las propuestas para su mejora. Una vez recibidas las aportaciones de las profesionales colaboradoras se realizaron los siguientes cambios, así como se anotaron sugerencias para otros momentos de la investigación:

- Conceder mayor importancia al análisis de la información que se intercambia entre profesionales y a la que nos referimos en la Categoría 4 “Coordinación entre etapas”.
- Respecto a la Categoría 5 “Atención a la diversidad” se recogen varias sugerencias que serán utilizadas en el trabajo de campo y que tienen que ver con: la coordinación específica entre profesionales cuando trabajan con un estudiante específico y la adecuación de las medidas con relación al Decreto de Inclusión.
- Cambiar la dimensión “Órgano responsable” por “Órganos y personas responsables” en la Categoría 1 “Instancias involucradas”.
- En la Categoría 3 “Continuidad curricular”, mantener la estructura de análisis basada en la clave curricular y metodológica.
- Añadir otra dimensión a la Categoría 5 “Atención a la diversidad” que permita recoger los contenidos analizados sobre el tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales.

- En la Categoría 6 “Actuaciones comunes”, dentro de la dimensión “Iniciativas” y una vez finalizado el análisis documental, realizar una descripción de la adecuación de la iniciativa en relación con el contexto.
- En la Categoría 5 “Atención a la diversidad” prestar especial atención, a la hora de analizar los resultados, al papel de las expectativas del profesorado en función de los diagnósticos e informes académicos del alumnado.
- Destacar e investigar sobre la importancia de la formación por parte del CEFIRE de los agentes educativos implicados en el PT.

Desde el punto de vista empírico, el interés de este estudio se centra en las respuestas que nos permite conocer la experiencia concreta que se desarrolla en los centros que forman parte de la investigación. Las evidencias surgen durante el proceso de forma más o menos explícita. Las matrices permitirán el análisis objetivo de los documentos y la plasmación de los resultados en ellas. Sin embargo, como ya indicábamos, el interés de este proceso recae también en los conceptos no observables, que no son medibles directamente, pero que están representados en las evidencias encontradas. El trabajo posterior al uso de las matrices se centró en la relación entre los indicadores, las respuestas observables, y los conceptos no observables, lo que nos permitió establecer inferencias entre estos.

Entendemos que la validación de este instrumento es un proceso constante que exigirá progresivas comprobaciones y reformulaciones (Alfaro y Montero, 2013). Su uso analizando documentos y enunciados se hace siendo conscientes de que su estructura no es estática. Partiendo de esta posición pudimos continuar contribuyendo a la mejora del propio instrumento a medida que el proceso avanzaba (Figura 9).

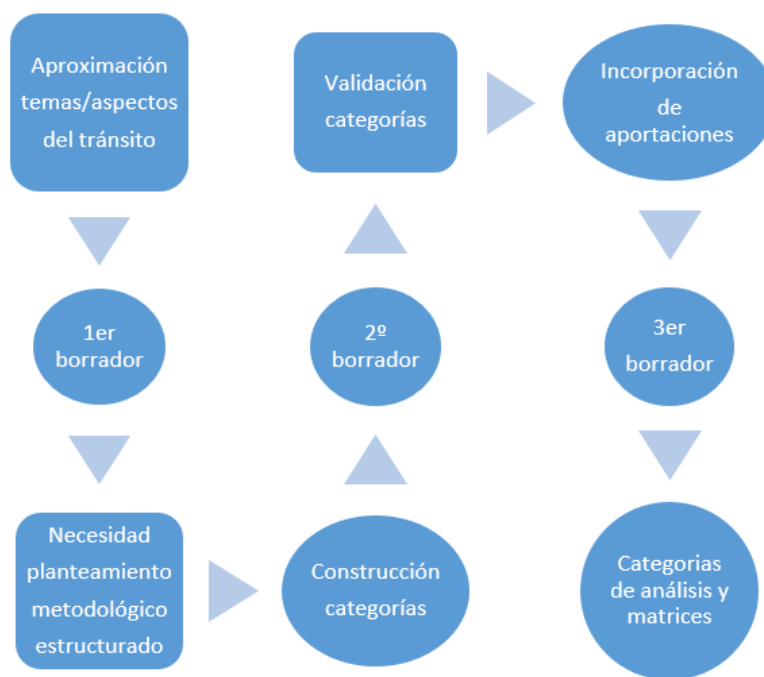


Figura 9. Proceso de concreción de las categorías del estudio. Elaboración propia.

5.2.3. Entrevistas

En este estudio, utilizamos las entrevistas con la finalidad de conocer cómo las personas conciben su propio mundo alrededor del tema de la tesis, de llegar a comprender una parte determinada de su vida en función de nuestros objetivos. Es la interacción entre el entrevistador y el entrevistado lo que nos aporta valiosa información, ya sea directamente respondiendo a nuestras cuestiones, así como con su forma de actuar y comportarse frente a la temática que les planteamos. A este respecto, las entrevistas, junto con las otras técnicas de investigación empleadas, complementarán el sentido de los datos obtenidos, siendo el momento de la entrevista determinante también en relación con la observación de la conducta y actitud del entrevistado.

La entrevista es una conversación estructurada en la que el investigador plasma sus propósitos y espera obtener, mediante un sutil interrogatorio, un conocimiento comprobado (Kvale, 2011). El valor del conocimiento resultante dependerá de varios factores, entre los que se encuentra la relación con el entrevistado, especialmente referida al grado de confianza y libertad con que se expresan los entrevistados y que aseguran que los datos sean útiles en el análisis posterior.

Respecto al trabajo de campo, a medida que el estudio avanzaba comprobamos que era necesario profundizar en determinadas ideas, por ello nos servimos de la entrevista para cumplir

este objetivo. Según el planteamiento etnográfico de esta investigación, y para responder ante las cuestiones planteadas respecto al objeto de estudio, una entrevista estructurada no nos facilitaba conocer las impresiones de los entrevistados sobre los problemas y cuestiones que nosotros les planteábamos.

Nos centramos en utilizar la entrevista en profundidad como técnica principal de entrevistas. Woods (1987) afirma sobre las entrevistas que estas, a menudo, son “el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan” (p. 77). En este sentido, nuestra labor investigadora en el centro se enriquecía día a día con las aportaciones de la observación y las interacciones con los miembros de la comunidad. Sin embargo, existían temas específicos, de mayor profundidad que no eran tratados en los encuentros informales. Por ello, decidimos perfilar el proceso de investigación en función de la realización de entrevistas.

A la hora de estructurar una entrevista, Spradley (1979, p. 59) expone que los elementos etnográficos más importantes que ha de contener son:

- Un propósito explícito: tanto el entrevistado como el entrevistador son conscientes de que su conversación va a algún sitio. Mientras que el entrevistado tiene una idea vaga sobre el rumbo de la entrevista, el entrevistador ha de tener muy claro el sentido de esta. Por ello, el tono de la conversación será más formal de lo que podría ser en otro momento, siendo el entrevistador el que tome el control dirigiendo los temas de conversación de manera sutil y respetuosa.
- Explicaciones etnográficas: el empleo de explicaciones facilitará la comprensión de la cultura del informante. En este sentido, suelen darse explicaciones sobre el proyecto, sobre las técnicas de recogida de datos, sobre el lenguaje en que se expresan ambos, sobre tareas específicas y sobre las preguntas realizadas.
- Preguntas etnográficas: son la base para la obtención de la información, según el autor, existen tres tipos principales de preguntas. Las preguntas descriptivas, que permiten recopilar un ejemplo representativo del lenguaje y modo usado por el informante, así como rasgos de actitud, cultura, etc... Las preguntas estructurales permiten conocer cómo el informante concibe determinadas estructuras y procesos culturales. Por último, las preguntas de contraste, por las que se perfila el significado que para cada informante puede tener un determinado concepto o idea.

Para las entrevistas en profundidad se elaboró un guion que nos serviría para estructurar nuestro propio pensamiento y abarcar todos los temas de interés durante las mismas. Dicho guion fue parte de un proceso de validación similar al realizado para la matriz de análisis donde se contó con la colaboración de varios expertos en educación que propusieron sugerencias sobre la estructura y preguntas de los guiones.

Para la elaboración del guion de las entrevistas, especialmente en relación a las posibles preguntas a realizar, nos basamos en las siete categorías con el fin de conferir continuidad entre las técnicas empleadas, así como para facilitar el análisis e interpretación posterior.

Las preguntas del entrevistador eran el resultado de un proceso de reconfiguración de las cuestiones que nosotros mismos nos hacíamos como parte del proceso investigador, respecto a los objetivos de la tesis y a las evidencias que surgían en nuestro día a día. En la siguiente Tabla 26 se muestra de forma esquemática cómo se tuvo en cuenta la estructura mencionada a la hora de construir las preguntas para las entrevistas de los miembros del equipo de transición.

Tabla 26.

Formulación de preguntas en relación a las categorías temáticas.

Tema	Categorías temáticas	Formulación de Preguntas
La transición de la EP a la ESO	1. Instancias organizativas	- ¿Podrías compartir con nosotros cuál es tu trayectoria profesional y qué puesto desempeñas en la actualidad? - ¿Podrías describir el equipo de transición? ¿Quién participa? ¿Qué se hace? ¿Cómo os organizáis? - ¿Cómo es la organización y gestión del tránsito? ¿Cómo es tu participación en el equipo de transición?
	2. Concepción de la transición	- ¿Con qué descripción sobre la transición te sientes más de acuerdo? La transición es... <ul style="list-style-type: none"> • La coherencia de todo modelo de enseñanza con toda acción educativa a lo largo de periodos largos de tiempo o incluso, por toda la vida del estudiante. • Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada. • La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos. - ¿Qué opinas sobre el hecho de atender las necesidades de los y las estudiantes derivadas del cambio de la EP a la ESO? ¿Cuáles son tus prioridades como profesional en el marco del tránsito? - ¿Qué es para ti el fracaso escolar y el abandono escolar temprano? ¿Crees que el cambio entre la EP y la ESO tiene algo que ver con el fracaso escolar y el abandono escolar temprano?
	3. Continuidad curricular	- ¿Qué significa para ti la continuidad curricular? ¿Cuáles son, en tu opinión, las discontinuidades más relevantes que afectan a los y las estudiantes? - ¿Qué mecanismos (a nivel curricular y metodológico) habéis utilizado para facilitar la continuidad? - ¿Cómo se informa de las necesidades del estudiante?
	4. Coordinación entre etapas	- ¿Qué piensas sobre la coordinación entre la EP y la ESO? ¿Quién toma parte en dicha coordinación? - ¿Cuáles son los mecanismos que empleáis como profesionales para trabajar la coordinación? En las reuniones de coordinación ¿Qué aspectos se tratan? ¿Podrías contarme cuál es tu opinión sobre las reuniones y lo que en ellas se desarrolla? - Respecto a los historiales/expedientes académicos ¿Qué opinión te merecen en relación al intercambio de información sobre un estudiante? - ¿En qué medida las TIC contribuyen al tránsito? ¿Crees que pueden facilitar la gestión y organización del tránsito entre etapas?
	5. Atención a la diversidad	- ¿Cómo se trabaja el plan de desarrollo competencial (competencia intrapersonal, interpersonal, autoestima...) en relación al tránsito en tu contexto? - ¿Qué medidas de atención a la diversidad relacionas con el cambio de la EP a la ESO? ¿Consideras la transición de la EP a la ESO como un proceso inclusivo? ¿Por qué? ¿Crees que conlleva procesos de exclusión? ¿Cuáles?
	6. Estrategias comunes	- ¿Qué actuaciones se desarrollan en común entre el CEIP y el IES en relación con la gestión y organización de la transición? ¿Consideras que son efectivas? ¿En qué grado los y las estudiantes participan en dichas actuaciones? - ¿Existen otras actuaciones que te gustaría desarrollar?
	7. Otras	- ¿Has vivido desde otra posición (como familiar o estudiante) la transición de la EP a la ESO? Si es así ¿Qué significó para ti? - ¿Cuáles son tus temores ante el tránsito de los estudiantes? ¿Los compartes con tus compañeros/as)? - ¿Existe algo que te gustaría hacer para favorecer la transición? - ¿Crees que las familias y estudiantes tienen voz en el proceso de transición, en su gestión y organización? - ¿Qué orientaciones les darías a tus compañeros de otras etapas/funciones? - Para finalizar, ¿quieres añadir alguna cuestión que consideres interesante en relación a la transición de la EP a la ESO?

Nota: Elaboración propia.

Para garantizar la adecuación de los guiones de las entrevistas, se contó con la colaboración de tres profesionales del mundo de la educación que nos ayudaron a construir los guiones y validarlos como instrumentos de esta investigación. En este caso, se contó con la colaboración de una profesional del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de València, además de otra profesional de los servicios sociales y pedagógicos del contexto de la ciudad de Valencia y, por último, una tercera colaboración de una catedrática de la Universidad de Valladolid, del departamento de Psicología Social. Las aportaciones realizadas desde las diferentes posiciones y áreas a las que pertenecen las profesionales que nos ayudaron, nos permitieron perfilar el guion y adaptarlo para que las preguntas fueran lo más adecuadas posibles y abarcaran el conjunto de objetivos que pretendíamos alcanzar.

La elección de los informantes en nuestro estudio respondió a criterios etnográficos centrados en el tema de la investigación. De este modo, en el diseño del estudio se planteó realizar una entrevista en profundidad a todos los miembros del equipo de transición, ya que son los agentes que más presencia y relación tienen en relación con el tránsito entre la EP y la ESO. Sin embargo, a medida que avanzaba el trabajo de campo, pudimos comprobar que no resultaría posible realizar las entrevistas al conjunto del equipo de transición debido a diversos motivos que exponemos más adelante.

Cabe señalar aquí, que otras formas de entrevista características de las investigaciones etnográficas, como la entrevista informal, fueron empleadas a lo largo del trabajo de campo y también para recoger la información a la que no podíamos acceder de otro modo. La entrevista informal también nos sirvió como medio de contraste para comprobar la veracidad y fundamento de determinadas aportaciones realizadas. En este sentido, tuvimos que ser cautos y asimilar sobre qué aspectos podíamos preguntar y sobre cuáles no. Esta peculiaridad sobre el cuidado en las preguntas fue común a lo largo de todo el periodo de trabajo de campo. No obstante, hubo momentos en los que el cuidado era crítico, ya que existen temas vetados para determinadas personas debido a experiencias pasadas, controversias y contradicciones. Hacemos referencia a ellas en los resultados.

En las entrevistas en profundidad con estudiantes, pudimos comprobar como su actitud se veía condicionada a la hora de encontrarse con el entrevistador en el contexto y escena de la entrevista. Resultaban reconocibles los síntomas de presión e incertidumbre en ellos, lo que les llevaba a compartir información previamente analizada, siendo muy cautos a la hora de realizar juicios de valor sobre los procesos. Entendemos que parte de esa inseguridad viene justificada por una sospecha de que los resultados pudieran, de algún modo, tener para ellos consecuencias

negativas en relación con el cambio al instituto. Debido a todo ello, decidimos centrarnos en realizar entrevistas informales a los estudiantes en los momentos que compartíamos día a día en el centro escolar.

En el caso de las familias, las entrevistas en profundidad se plantearon como el medio de acceso a su forma de entender el cambio entre la EP y la ESO. Una vez avanzaba la investigación, fueron convocadas diferentes familias de las que no se obtuvo respuesta y que no acudieron a ninguna de las reuniones planteadas. Por ello, se optó, por centrarnos en las entrevistas informales a los miembros de las familias que cada día acudían al centro a recoger a los estudiantes. En este sentido, pudimos comprobar como algunas familias no tenían problema en permanecer en el centro, tras recoger a sus hijos, inmersos en una conversación con el investigador sobre diferentes temas. Sin embargo, otras familias nos resultaban inalcanzables, ya que no compartían espacio con nosotros donde pudiéramos acceder a conversar con ellas o se mostraban reticentes al diálogo. Por ello, se planteó realizar entrevistas en profundidad a miembros de las familias, pero esta vez, pertenecientes al AMPA.

En cuanto a la realización de entrevistas, y con la intención de centrarnos en el objeto de estudio, específicamente en los involucrados en la transición de la EP a la ESO a nivel organizativo y pedagógico, se decidió entrevistar en profundidad a todos los miembros del equipo de transición. Se produjeron dos excepciones, sobre las que se nos pidió de forma expresa no entrevistar por no participar del momento de cambio entre etapas. Al conjunto de información registrada obtenida a partir de las entrevistas informales, se añadió el conjunto de datos recabado a partir de las entrevistas en profundidad. Estas se realizaron a los siguientes profesionales:

- Entrevistas en profundidad en el CEIP
 - Profesional de Pedagogía Terapéutica
 - Jefa de Estudios
 - Tutora de 6º curso
 - Orientadora
 - Directora

- Entrevistas en profundidad en el IES
 - Jefa de Orientación
 - Coordinadora de la ESO
 - Tutor 1º ESO A
 - Tutor 1º ESO B

- Tutora 1º ESO C
- Tutora 1º ESO D
- Profesional de Pedagogía Terapéutica
- Jefe de Estudios

Como parte del registro de las entrevistas, se empleó la grabadora. Específicamente en las entrevistas en profundidad realizadas se registró en audio y se transcribieron posteriormente. Los archivos son custodiados por quien elabora este estudio, al igual que el resto de documentos que formaron parte del acceso a los centros y del consentimiento informado para realizar las entrevistas. Se adjunta un modelo de la plantilla empleada en relación con el consentimiento en el Anexo A de este documento. Del mismo modo, en el Anexo B se recoge la relación entre las siglas que empleamos para citar los testimonios y su significado.

5.2.3.1. Transcripciones de las entrevistas

Todas las entrevistas en profundidad fueron grabadas en audio. En cada grabación se tomaron notas relativas al lenguaje no verbal que cumplimentaran la posterior transcripción. La finalidad era no perder contenido de los mensajes que los entrevistados transmitían. Consideramos necesario prestar atención a estos detalles, ya que aportan significado a las aportaciones realizadas y complementan su sentido. Toda aportación al sentido y significado de lo transmitido resulta beneficiosa a la hora de entender los datos recogidos y poder emplearlos para extraer conclusiones (Simons, 2011).

El proceso de transcripción realizado con cada grabación constituye en sí mismo un análisis inicial de la información transmitida durante las entrevistas (Rapley, 2014). A cada transcripción realizada se le asignó un código que fue empleado como medio de citación en los apartados correspondientes de esta tesis, especialmente en el relativo a resultados. Cada documento es introducido por los datos sobre el contexto en que se realiza la entrevista y los apuntes precisos. Los criterios a la hora de realizar las transcripciones fueron idénticos en cada una, únicamente un transcriptor desarrolló toda la tarea. La transcripción se realizó respetando el estilo en que los entrevistados transmitían los mensajes, sin modificar en ningún caso la información aportada. En ocasiones, se evita hacer referencia a solapamientos, repeticiones y pausas debido a que resultan irrelevantes. No obstante, estas interrupciones en el discurso han sido, en otros momentos, tenidas en cuenta, ya que llegan a tener una importancia clave respecto al sentido del mensaje.

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas se pusieron al servicio de los entrevistados para que pudieran revisarlas y concedernos la autorización para su uso en la investigación y posible publicación de sus contenidos. La confidencialidad de los datos personales de los entrevistados se garantiza al emplear pseudónimos, al igual que ocurre con los nombres de ambos centros y del barrio en que se encuentran. Los datos confidenciales son custodiados por el investigador.

6. Trabajo de campo y análisis de datos

Toda la información recogida durante el periodo de observación en los centros ha sido gestionada dentro de un proceso selectivo donde ha pasado por tres momentos. Así se ha llevado a cabo el proceso de análisis y gestión de datos de esta investigación:

En primer lugar, la recogida de datos que se realizó en los dos centros participantes en el estudio se hizo con las herramientas que ya hemos comentado (principalmente cuaderno de campo y grabadora). Dicho acopio de información se hizo a partir de técnicas derivadas de la observación participante, las entrevistas informales y las entrevistas en profundidad realizadas. Cabe señalar que, durante el comienzo de la investigación no se disponía aún de las categorías de análisis elaboradas, siendo el propio proceso el que nos llevó a su construcción. Por ello, la recogida de datos se centraba entonces en aspectos más estructurales que se nos presentaban a simple vista y que englobábamos en dos grandes categorías: cultura escolar y clima escolar. El registro de la situación global, nos permitió a su vez, diseñar las categorías de análisis y concederlas un valor relevante para el avance de la investigación. Decidimos elaborar el conjunto de categorías, ya que la investigación lo demandaba (Figura 10). Como indicábamos anteriormente, el concepto de transición abarca gran variedad de procesos y factores, por lo que resultaba preciso definir los límites que facilitarían centrar la observación y avanzar en nuestro estudio.

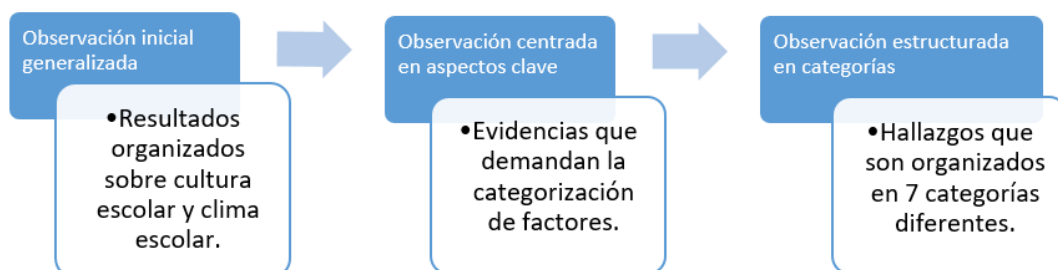


Figura 10. Proceso de observación durante el trabajo de campo. Elaboración propia.

En segundo lugar, se realizó una selección de los datos, ya que la cantidad de anotaciones era abrumadora y en muchos casos hacían referencia a los mismos contenidos. La reducción fue considerable, sin embargo, surgieron muchas matizaciones que cabía conservar y que supusieron la creación de más datos que serían parte de los hallazgos del estudio. Esta selección de la información se realizó de forma consciente, teniendo presente en todo momento qué posicionamiento y perspectiva habíamos plasmado en las anotaciones. Esto nos permitió identificar cómo nuestro estudio se había ido concretando alrededor de las categorías definidas, y cómo los objetivos del mismo se concretaban a partir de las preguntas que iban surgiendo y que nos empujaban hacia determinados senderos (Figura 11).

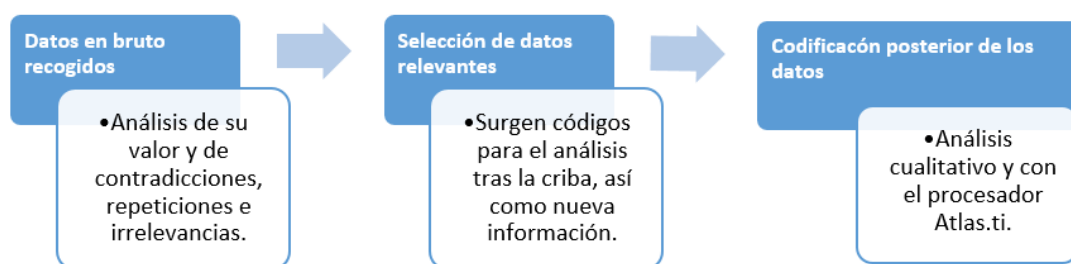


Figura 11. Proceso de trabajo y codificación de la información recogida. Elaboración propia.

En tercer lugar, se procedió a la categorización de la información y su transformación en códigos. Para ello, tras la transcripción de las entrevistas grabadas en audio, nos apoyamos en el conjunto de categorías que habíamos construido y validado, las cuales fueron tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso de la investigación. Se empleó para ello el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Nos referimos al proceso en detalle a continuación.

6.1. Análisis y procesamiento de la información

Para el análisis de los datos nos servimos de los principios metodológicos que se consideran parte de la teoría fundamentada como método interpretativo de la realidad. Los mecanismos de análisis de datos que suelen emplearse como parte del método de la teoría fundamentada nos parecen relevantes y compatibles con el diseño de nuestra investigación. El enfoque etnográfico desde el que se realiza esta investigación se centra en los significados pedagógicos que se atribuyen a diferentes aspectos del proceso educativo de un sujeto en tránsito entre la EP y la ESO. Nuestra intención es encontrar patrones y similitudes entre las respuestas dadas, relaciones entre la información recogida y estructurada en categorías que permita elaborar conclusiones. Por su parte, la teoría fundamentada, se centra en el análisis de los significados

simbólicos que las personas atribuyen a determinadas experiencias o sucesos con la finalidad de identificar relaciones entre categorías y de construir un cuerpo teórico a partir de los datos recabados (Alarcón, Múnera y Montes, 2017).

Consideramos que, a pesar de no ser nuestra finalidad la elaboración del componente teórico, las bases y los contenidos de la teoría fundamentada sobre el análisis y codificación de los datos pueden aportar una estructura y sentido óptimo al proceso de análisis de información de esta tesis. Este tratamiento de datos conlleva una serie de etapas diferenciadas que serán sobre las que nos apoyaremos en nuestro propio proceso de análisis (Figura 12):

1. Codificación abierta: se corresponde con la definición y construcción de las categorías a las que hemos venido haciendo referencia en el estudio. Estas, surgen a partir de la observación y en base a los referentes teóricos más relevantes sobre el periodo de cambio entre la EP y la ESO. Las categorías se reformulan hasta que resultan ser precisas en relación con nuestros objetivos, con la finalidad de responder de la manera más específica posible a los requerimientos de la propia investigación. En este caso, ante la necesidad de analizar de forma detallada las diferentes dimensiones destacadas parte del cambio entre las dos etapas.
2. Codificación axial: permite establecer relaciones dentro de las categorías anteriormente diseñadas, específicamente a través de los códigos que se han utilizado durante el análisis de los datos. En muchos casos, se identifican relaciones de causalidad entre los códigos de diferentes categorías, así como nexos y características compartidas relacionadas con aspectos organizativos de los centros educativos.
3. Codificación selectiva: supone un nivel de abstracción mayor y conlleva la creación de una categoría que unifique a todas las creadas.

En nuestro caso, nos servimos principalmente de las dos primeras partes del proceso basándonos en la relevancia de las mismas para establecer relaciones significativas de las que extraer significados. Nuestra intención, como señalábamos, no es la de producir un constructo teórico, sino, de acuerdo con nuestro enfoque etnográfico, comprender mediante la descripción qué ocurre y por qué.

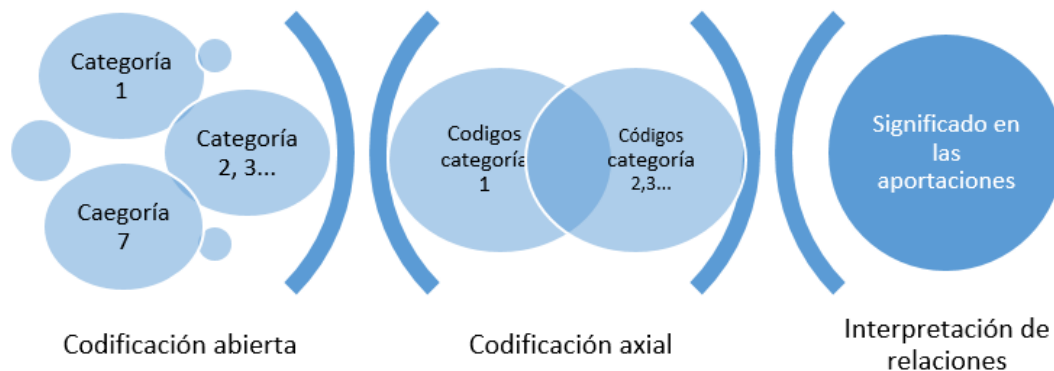


Figura 12. Proceso de codificación de la información. Elaboración propia.

Para el análisis de datos se empleó la herramienta informática Atlas.ti, en su versión 7, lo que facilitó la labor de codificación y categorización de los datos debido, principalmente, a la cantidad de información con la que se cuenta. El programa Atlas.ti permite realizar las tareas de codificación de forma sencilla una vez establecidas las categorías y elegida una forma de codificación. En nuestro caso, en cada categoría, previamente construida desde los referentes teóricos y la experiencia durante la observación, se realizó una codificación manual teórica. Esto supuso atribuir códigos a las citas que surgían del análisis de contenidos realizado con el programa. Una vez realizada una primera codificación, se realizó un proceso de recodificación que ayudara a perfilar las dimensiones de los códigos y evitara posibles solapamientos y repeticiones.

Se emplearon 95 códigos a la hora de realizar el análisis de contenido. Dichos códigos se agruparon en las siete categorías que previamente definimos. La siguiente Tabla 27 muestra la distribución de los mismos.

Tabla 27.
Codificación utilizada en el análisis de contenido con Atlas.ti.

Categoría	Sub-categoría	Código
1. Instancia organizativas	Tarea asignada	1. Elección personal
		2. Imposición
		3. En relación con función
	Órganos y personas responsables	4. Individual
		5. Comisiones
		6. Grupos informales
	Relación con el PT	7. Conocimiento
		8. Desconocimiento

2. Concepción de la transición	Concepción	9. Académicista/normativa 10. Personal e individualizada 11. Otras
	Significado	12. Acercamiento entre contextos 13. Medidas específicas de at. diversidad 14. Tutorización y acompañamiento 15. Responsabilidad de otros 16. Déficits estructurales
	Valoración	17. Prioritario 18. Muy importante 19. Relevante 20. Poco relevante
3. Continuidad curricular	Concepción de la convergencia	21. Coherencia de todo modelo 22. Orden entre contenidos y cursos 23. Cohesión y continuidad 24. Otros
	Agentes involucrados	25. CEIP 26. IES 27. Otros
	Evidencias de la convergencia	28. Reuniones 29. Informes 30. Contacto personal
4. Coordinación entre etapas	Estrategias	31. Reuniones oficiales 32. Encuentros específicos 33. Afinidad
	Canal de comunicación	34. Presencial 35. Virtual 36. Otros
	Protocolos	37. Documentos del centro 38. Elaboraciones propias
5. Atención a la diversidad	Estrategias de at. a la diversidad	39. Agrupamientos 40. Programas refuerzo 41. ACIS 42. Aula puente 43. Aula convivencia 44. Aula Comunicación y Lenguaje 45. Otras
	Responsables	46. Tutores 47. Profesional especialista 48. Otros
	Fines y objetivos	49. Académicos 50. Contexto más amplio (social, familiar, académico...) 51. Conductuales
	NEE y NEAE	52. Alumnado repetidor 53. Nuevo Ingreso 54. Lengua extranjera 55. Trastorno conducta 56. Diversidad funcional

6. Estrategias comunes	Iniciativas	57. Jornadas y acciones específicas 58. En relación a familias 59. En relación a estudiantes 60. Traspase de información 61. Tutoría compartida 62. Traspase de normas 63. Programa de desarrollo competencial 64. Programa de acogida
	Responsables	65. Equipo directivo 66. Tutores 67. Coordinadores 68. Orientadores 69. PT 70. AMPA
	Procedimientos	71. Protocolos 72. Programas 73. Reuniones 74. Actos específicos
	Conocimiento sobre las estrategias	75. Impresión e instrucción
7. Creencias y concepciones de los participantes	76. Vivencia personal del tránsito	
	77. Concepto plan de desarrollo competencial	
	78. Limitaciones	
	79. Ventajas	
	80. Participación	
	81. Autovaloración	
	82. Trayectoria	
	83. Factores en el cambio	
	84. Opinión sobre informes	
	85. Testimonios	
	86. Situación cursos	
	87. Temores ante el tránsito	
	88. Creencias y prejuicios	
89. Poder y autoridad		
90. Propuestas		
91. Orientaciones a otros compañeros		
92. Concepto de inclusión		
93. Concepto de fracaso y AET		
94. Concepto de continuidad		
95. Opinión TICS en el tránsito		

Nota: Elaboración propia.

Esta estructuración fue de gran utilidad para organizar y plantear de forma ordenada el apartado de resultados. Además, la gestión de datos que facilita el programa hace posible que no se pierdan referencias y que todas ellas sean tenidas en cuenta a la hora de presentar los resultados.

6.2. El proceso de triangulación

En relación al rigor de la investigación, a la calidad de la misma, es el momento de hacer referencia al proceso de triangulación. Desde el enfoque en que consideramos la triangulación como clave en relación a la gestión de la calidad de la investigación cualitativa, el problema de investigación se conforma a partir de más de un punto, siendo común que para ello se utilicen

enfoques metodológicos diferentes (Flick, 2012). La triangulación permite al investigador utilizar, por ejemplo, más de un método y combinar diferentes tipos de datos en el marco de unas preguntas de investigación definidas y soportadas por el marco teórico.

Cuando son utilizadas varias estrategias respecto al estudio de un mismo problema de investigación es más sencillo identificar las debilidades de cada una, así como aunar sus fortalezas, en función de los resultados obtenidos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). La triangulación nos permite poder observar un determinado problema desde diversos puntos, de manera que cuando al utilizar varias estrategias estas dan lugar a patrones y a la similitud de resultados, aumenta su consistencia y validez. Al contrario, cuando las evidencias son dispares, la triangulación permite reconocer dichas diferencias y profundizar sobre la interpretación de las mismas.

Como resulta evidente, en los procesos de investigación cualitativa no es posible encontrar resultados iguales, ya que cada uno es el producto de un proceso de interacción único entre los involucrados. Sin embargo, los hallazgos pueden ser concordantes o contradictorios. En nuestro estudio, nos servimos de estos dos conceptos cuando nos referimos a triangulación. En este mismo sentido, tal y como Miles, Huberman y Saldaña (2014) exponen, la triangulación apoya un hallazgo en el grado en que al menos tres medidas independientes concuerdan o no lo contradicen. Existen diferentes formas de triangulación, a continuación, haremos referencia a aquellos que han sido considerados en este estudio.

Triangulación de datos: según Denzin (1970) en esta forma se intentan recabar datos desde múltiples estrategias y en diferentes momentos. Así, las observaciones pueden variar en el tiempo, darse en lugares diferentes o involucrar a personas diferentes en situaciones diversas (Figura 13). Este tipo de triangulación nos permite testear un hallazgo de más de una forma. Específicamente, en nuestra investigación, la triangulación de datos se basó en los aportes que los miembros de la comunidad educativa hacían en función de:

- El momento, especialmente en relación a la proximidad del cambio de la EP y la ESO y con la finalidad de comprobar si sus creencias y actitudes ante el cambio se mostraban constantes en el tiempo.
- El lugar, teniendo en cuenta lo que mencionábamos en puntos anteriores sobre el condicionamiento que parecen experimentar, especialmente los estudiantes, cuando se expresan delante de sus tutores y profesores. Plantear las mismas preguntas en espacios diferentes nos ha posibilitado identificar cómo varía el grado

de libertad y están condicionadas las respuestas. Esto ha permitido determinar significados específicos derivados de los tipos de relaciones entre los participantes.

- Las personas, observando de forma detallada cómo se producen las interacciones con otros miembros del contexto, con nosotros como investigadores y en el contexto familiar cuando estas acuden a la escuela a recoger a los estudiantes.



Figura 13. Representación proceso de triangulación de datos. Elaboración propia.

Triangulación de investigadores: esta forma conlleva que exista más de un investigador en el campo, lo que permitirá la comparación entre sus resultados para conocer en qué grado se corroboran mutuamente. En nuestro caso, resultaba difícil implicar a más investigadores profesionales, por lo que optamos por recurrir a las experiencias de los profesionales del centro respecto a puntos destacados en el proceso de investigación. Concretamente, cuando detectábamos una posible hipótesis aclaratoria ante una cuestión, planteábamos preguntas específicas para realizar a los profesionales del centro y que, de este modo, aportaran su visión con la finalidad de corroborar o no nuestra propia hipótesis (Figura 14). Este proceso nos ha llevado en variadas ocasiones a replantearnos nuestras inferencias, las cuales, en ocasiones, parecían fundamentadas por la teoría, pero posteriormente resultaron contradichas por las evidencias.



Figura 14. Representación proceso de triangulación de investigadores. Elaboración propia.

Triangulación de métodos: hacemos referencia a este tipo de triangulación que supone la recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (Flick, 2014). En nuestro caso, ya hemos mencionado el conjunto de técnicas utilizadas: observación participante, diario de campo, análisis de contenido, entrevista informal y entrevista en profundidad (Figura 15). Sin embargo, cabe volver a señalar que no eran las que en principio se planteaban como básicas. Fue el desarrollo de la investigación, y los resultados de la triangulación de métodos, los que nos llevaron a utilizar unos u otros en función de su valor y eficacia en el contexto del estudio. Dentro de este tipo de triangulación, Santos (1990) expone que, además del contraste de los datos obtenidos por diferentes métodos, el investigador puede realizar encuentros con profesionales, o con miembros de la propia investigación, donde se contrasten los tipos de evidencias surgidas a través de los diferentes métodos. A esto, hacemos referencia en el punto siguiente, lo denominamos triangulación de sujetos.



Figura 15. Representación proceso de triangulación de métodos. Elaboración propia.

Triangulación de sujetos: destacamos esta forma de triangulación que presta atención a quién analiza los datos obtenidos. En esta investigación, tuvimos la oportunidad de contar con diferentes profesionales del mundo educativo, los cuales contribuyeron al análisis de los datos con diferentes fines. Por un lado, se contó con la colaboración de expertos en educación con el fin de validar los instrumentos, construir las categorías y compartir las dudas y hallazgos que iban resultando del proceso de investigación. También se contó con la colaboración de diferentes profesionales del mundo educativo, como asesores de los servicios psicopedagógicos escolares y profesorado de otros colegios e institutos de la comunidad. En este sentido, cabe señalar la colaboración prestada por un grupo de profesores de instituto que participaron en un curso formativo sobre el periodo de transición entre EP y la ESO. Todos ellos hicieron posible el contraste y corroboración de los hallazgos en función de las perspectivas de los diferentes profesionales que analizaban las evidencias. Las aportaciones de todos ellos nos ayudaron a cuestionar también nuestras percepciones sobre los hechos, con la finalidad de aportar mayor objetividad al estudio (Figura 16).



Figura 16. Representación proceso de triangulación de sujetos. Elaboración propia.

La triangulación nos permite pues otorgar un nivel de rigor científico adecuado a nuestra investigación. Como hemos indicado, la triangulación no se identifica con un momento específico en el proceso del estudio, sino que supone una forma de acercarse y desarrollar el mismo. Del mismo modo ocurre con el enfoque inclusivo desde el que se desarrolla la investigación y al que hacemos referencia a continuación.

6.3. El proceso de investigación inclusiva

En relación con el planteamiento de esta investigación, y con la intención de conceder el valor que merecen a los participantes, nos apoyamos en lo que se define como el proceso de investigación inclusiva. Esta corriente surge desde la reflexión sobre el grado de inclusividad presente en los planteamientos de las investigaciones realizadas sobre educación y en la necesidad de un cambio en sus enfoques (Allan y Slee, 2012). Se aboga por desarrollar modelos para conocer la realidad que respondan ante los principios de justicia y democracia, donde no existan jerarquías entre investigador e investigado y se conceda todo el poder que merece a la palabra del participante.

Nind (2014) recoge entre los enfoques de investigación inclusiva la investigación participativa, emancipadora, basada en la comunidad, basada en la participación del alumnado, comunitaria, feminista, entre otros. En las bases de todos estos planteamientos se encuentra la intención de aportar una orientación social a la ciencia que realmente refleje lo complejo de la realidad social actual, que establezca una conexión entre la variedad de actores involucrados y la diversidad de planteamientos sobre un problema. En definitiva, lo que se plantea es la necesidad de que la investigación responda a las necesidades de los sujetos que participan en ella, reconociendo a su vez su poder, voz, autoridad y permitiendo la participación en los mismos (Parrilla, 2009; Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013). En base a esto, y como exponemos más adelante, la fase extensiva de este trabajo ha supuesto un periodo en el que se han reformulado de forma ininterrumpida las cuestiones de investigación, los propios objetivos y el problema de investigación con la finalidad de responder a las necesidades que identificábamos en los contextos y entre los participantes.

Para nosotros, la generalización de resultados en educación conduce a una comprensión reduccionista de los procesos educativos, ya que se ignora la propia incertidumbre y posibilidad de cambio en los individuos. Desde los planteamientos que tienden a la generalización, creemos que se ignoran las bases de los planteamientos que exponíamos sobre la investigación inclusiva. Sin embargo, somos conscientes de que el proceso de investigación ha de producir nuevo conocimiento útil y relevante para otros. En este sentido, esta investigación se centra en compartir los resultados y conclusiones del proceso investigador con la intención de que otras personas, profesionales, familias o estudiantes, puedan hacerse con ellos y sean la base para repensarlos en sus propios contextos educativos. Como expone Stake (1998):

Buscamos una comprensión exacta pero limitada. Muy pocas veces nuestra intención principal es la de generalizar en otros casos. Sin embargo, es inevitable la comparación con otros casos. Nosotros y nuestros lectores modificamos muchas veces nuestras generalizaciones previas, en cierto modo como consecuencia de la familiaridad que desarrollamos con el caso nuevo (p. 115).

La generalización no es uno de nuestros objetivos. Sin embargo, consideramos que determinadas personas y profesionales pueden sentirse identificados con algunos de los contenidos, resultados y procesos de este estudio, lo que podrá provocarles un cambio en sus propias convicciones. Nuestra intención final es que dicho cambio pueda, en diferentes sentidos, plasmarse en la intervención para la mejora educativa en beneficio del desarrollo de los estudiantes.

7. Consideraciones sobre el alcance y las limitaciones del trabajo de campo

Sobre el planteamiento de la tesis, y especialmente en relación al trabajo de campo, hemos considerado, como hace Santos y De la Rosa (2017), que resulta preciso tener en cuenta la negociación como proceso que garantiza la integridad y coherencia de la investigación. Negociar los aspectos relativos al desarrollo de la investigación, así como el sentido de la misma, con los diferentes órganos de los centros educativos donde realizamos el trabajo de campo, nos ha ayudado a situar el momento investigador en el contexto y posibilidades que se nos ofrecían. En este sentido, Santos y De la Rosa (2017) hace referencia a cinco dimensiones donde la negociación es necesaria para el beneficio de todas las partes que participan en la investigación y, en definitiva, de su proceso y resultados. A continuación, haremos referencia a cada dimensión en relación al propio contexto donde se desarrolló esta investigación.

1. **Ética:** resulta necesario atender la parte ética de la investigación en relación con nuestros compromisos con los centros educativos a la hora de reportarles información, así como en relación a los cambios en la investigación para que no supusieran de ningún modo traspasar límites para ningún involucrado. Es decir, mantenemos siempre un discurso realista, en el que, si no es posible seguir el diseño previamente planificado, nos adaptamos a las posibilidades que nos ofrece el contexto. Los cambios, ya sean en beneficio o perjuicio para la investigación, no puede suponer en ningún momento abusar de la confianza de alguno de los participantes. Conlleva asimilar desde el comienzo que los resultados de la investigación son los que se hacen evidentes, y no pueden influir en ellos las esperanzas y expectativas que el profesional, ni ninguno de los participantes, tengan sobre ellos. Nuestro interés prioritario durante la investigación ha sido respetar a las personas con las que trabajamos y que nos posibilitan acercarnos a sus concepciones.

2. **Rigor:** respecto al rigor de la investigación, hemos tenido que negociar algunos de los aspectos relativos a la realización de entrevistas en profundidad con los estudiantes y familias, así como con algún profesional, ya que priorizamos que el acto de investigar se realice en un clima de respeto, confianza y libertad. En este sentido siempre hemos valorado nuestro propio proceso de reflexión y crítica posterior a las entrevistas y observaciones para detectar en qué medida se producían comportamientos artificiales o inducidos.

3. Eficacia: sobre la eficacia del conocimiento producido hemos tratado de ser coherentes con el sentido sobre lo que se investiga. A este respecto, los informantes son considerados como los criterios de garantía a la hora de comprobar que nuestros intereses se corresponden con los suyos en relación al tránsito entre las etapas, y más allá, en relación al sentido del proceso educativo en el que se desarrollan como miembros de la comunidad educativa de los centros del estudio de casos.

4. Influencia en el contexto: en relación con nuestra influencia en el contexto estudiado y las posibilidades de seguir investigando allí, hemos sido especialmente cautelosos, como indicábamos, en cuanto al respeto mostrado a todos los miembros de la comunidad para no provocar sentimientos negativos. El día a día de un centro escolar puede resultar frenético y como investigadores entendemos que, en ocasiones, es necesario posponer las reuniones y encuentros, por mucho que pese, ya que la realidad se impone y lo prioritario son los estudiantes.

5. Aprendizaje: por último, considerar la negociación como parte del proceso de investigación nos facilita el aprendizaje a partir de los intercambios producidos. En el proceso de investigación, la negociación nos permite reconocer errores, comprobar perspectivas, reajustar enfoques e incluir sugerencias. Una actitud abierta a la reelaboración del proceso, a la escucha de lo que te dicen y ocurre a tu alrededor, nos permite aprender del mismo proceso de investigación para la mejora como profesionales de la educación.

La consideración de estas dimensiones en el contexto donde se realiza la investigación facilita el propio desarrollo de la misma dentro de un continuo fluido y justo. El proceso de negociación es determinante en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en los de socialización, por ello hemos querido considerarlo también, como parte fundamental del proceso de construcción de significado que se desarrolla en esta investigación.

Queremos también detenernos para explicar detalladamente algunos aspectos del trabajo de campo que cabe apuntar y que han supuesto, en determinados momentos, barreras o conflictos a superar como parte de la planificación y rediseño del proceso de investigación. Exponemos aquí algunas referencias sobre el espacio de actuación en que se ha movido el investigador, las relaciones que se han dado con los miembros de la comunidad educativa, los compromisos morales y éticos adquiridos durante el estudio, así como otros aspectos con el fin de comprender qué estrategias se han llevado a cabo, en qué grado han supuesto la reelaboración necesaria de puntos y cómo han posibilitado nuevos resultados. Con el fin de presentar de forma secuenciada los contenidos de este punto, procedemos a narrar diferentes aspectos de forma cronológica,

comenzando con los primeros que surgieron en la investigación. Todo ello nos permitirá ser conscientes de qué dificultades han surgido, ha qué han dado lugar, cómo han sido superadas y qué pudimos aprender de ellas.

Respecto al acceso al centro, como ya indicábamos en puntos anteriores, nuestra posición era ventajosa, ya que, cuando iniciamos el trabajo de campo, ya llevábamos trabajando en el centro durante más de dos años. Además, pertenecemos y somos colaboradores en varias entidades sociales del barrio, lo que nos permitía conocer de forma precisa ciertas singularidades del centro en el que nos encontrábamos, así como de aquel al que los estudiantes transitaban como parte del cambio a la ESO y del barrio en general.

Al no trabajar en el centro escolar como tutores, nuestra posición no era comparable a la de los maestros del centro, ya que nuestro contacto con los miembros del centro, especialmente con los estudiantes, se producía, generalmente, en zonas compartidas como pasillos, patios, comedor, gimnasios y en menor medida, aulas. Esto influía en el modo en que los estudiantes se relacionaban con nosotros. La relación entre maestro y tutores se daba a un nivel de autoridad mayor que con el resto del equipo. Existían claros límites en referencia a cómo debía de ser la relación entre maestros y alumnos, de modo que las formas en que los estudiantes se expresaban con unos y con otros no era la misma. No significa esto que lo hicieran con algunos de manera inapropiada, sino que las barreras presentes en la comunicación eran más visibles cuando los estudiantes conversaban con sus tutores y no con otros miembros del equipo de extraescolares. Esta situación nos resultaba ventajosa, ya que los estudiantes, en definitiva, se expresaban de forma más libre cuando compartían espacio con el equipo de extraescolares.

Cabe señalar lo mismo respecto a las familias. Estas se mostraban más libres a la hora de expresar sus opiniones abiertamente cuando lo hacían frente a un educador de extraescolares que ante algún tutor o profesor especialista del centro. Tanto es así que, en muchos casos, tuvimos que definir explícitamente la relación con algunos miembros de familias que conversaban con nosotros buscando el alivio que produce criticar las funciones docentes de tutores y personal del centro. Para evitar este tipo de información, que podría haber sido también fuente de sesgos en la investigación, nos mantuvimos al margen a la hora de responder o favorecer un acercamiento con tales fines.

En relación con el proceso de investigación etnográfico, nuestra presencia en el centro de EP era evidentemente mayor que nuestra presencia en el instituto, ya que trabajábamos en el mismo. Por ello, durante la investigación, con el fin de habitar también el instituto, nos esforzamos por participar en todas aquellas actividades que nos permitían acceder al IES como parte del equipo

profesional del centro de EP, como miembro de la comunidad educativa o de las entidades sociales del barrio. A pesar de no poder dedicar el mismo tiempo a investigar en el centro de EP que en el IES, cabe señalar que la cercanía del uno al otro y ser el único centro adscrito al instituto, hace que la información fluyera de manera relevante entre los dos contextos y a través de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, los estudiantes de las cuatro promociones que finalizaron la EP y continuaron en el IES durante el periodo de observación, acudían a menudo al centro a recoger a sus hermanos o con la intención de visitarnos.

Respecto a los informantes, señalamos que de manera generalizada se han mostrado siempre participativos e implicados en los momentos en que se ha precisado su colaboración, especialmente en las entrevistas. En el caso de dos profesionales del equipo educativo del instituto, no se pudieron realizar las entrevistas en profundidad. Esto fue debido a que no formaban parte activa del grupo de personas que gestionaban la transición, a pesar de ser parte del equipo de transición. Desempeñaban cargos de jefatura de departamentos y tutorías en cursos superiores, lo que, por un lado, les suponía formar parte del equipo en base a los requerimientos legales, mientras que, por otro lado, la lejanía entre los primeros cursos de la ESO y el tránsito era grande, lo que justificaba que el equipo de transición funcionara sin su colaboración. Además, en cierto modo, determinados profesionales del centro nos pidieron mantener al margen a dichos profesores, debido a otros motivos de índole más personal. En otro caso, un profesional se negó a que utilizáramos la grabadora para registrar la entrevista, por lo que se realizó registrándose los datos de forma manual. Ambas circunstancias, como exponemos en los resultados, resultan ser también objeto de análisis, ya que influyen de forma significativa en la micropolítica del centro.

Hemos de hacer referencia también a cómo el conjunto de diferentes creencias sobre aspectos, conceptos y procesos que tienen los profesionales del centro, nos llevaron a centrarnos en sus representaciones, ya que las diferentes concepciones condicionaban el sentido de la información que nos ofrecían. Es decir, cada aportación de las personas participantes había de ser entendida en base a sus propias claves de entendimiento respecto a determinados conceptos sobre los que no existía unanimidad. A este respecto, en el capítulo de resultados ha sido necesario, en ocasiones, definir desde qué enfoque se entiende el concepto y en relación a esto, desarrollar el significado de la aportación.

Por último, señalar que las circunstancias específicas del contexto han dificultado, en ocasiones, la participación de los menores y las familias. Como exponemos más adelante, la implicación de las familias en la educación de los jóvenes, así como en el centro, no es elevada, por lo que su participación en la vida del mismo es escasa. Ambas circunstancias conceden significado a muchas de las evidencias surgidas durante la investigación.

Tercera parte

Evidencias, discusión y conclusiones

Estructura de la tercera parte

Capítulo 7. Análisis del contexto educativo e interpretación de las evidencias

Capítulo 8. Exposición e interpretación de los resultados del estudio de casos

Capítulo 9. Conclusiones y reflexiones sobre el estudio de caso y la transición de primaria a secundaria

Capítulo 7. Análisis del contexto educativo e interpretación de las evidencias

Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos (Pérez, 2005, p. 24).

Introducción

La tercera parte de la tesis se inicia con este capítulo dedicado al análisis del contexto educativo de los centros donde se realiza el estudio de casos. Concretamente, se describe el contexto de ambos centros desde la propia experiencia de observación que se llevó a cabo durante el prolongado periodo de trabajo de campo, así como desde los datos cuantitativos a los que hemos tenido acceso.

Los contenidos que se presentan a continuación constituyen evidencias surgidas durante el trabajo realizado. Dan lugar a interpretaciones desde la experiencia del investigador y en relación con componentes teóricos que tienen estrecha relación con el hecho educativo. Desde el contexto de barrio y su historia, hasta la composición y estructuración de las dependencias del centro, existen numerosos aspectos que cabe describir. Estos aportarán información relevante sobre el estilo educativo de los propios centros y de los profesionales que en ellos trabajan. Por ello, hemos considerado apropiado recoger este capítulo en la tercera parte de esta tesis relacionada con los resultados. Las propias evidencias de la observación realizada, tras ser interpretadas, constituyen resultados relevantes de este estudio. Solo una descripción detallada puede favorecer la posterior interpretación de significados, así como garantizar la calidad del estudio etnográfico.

En primer lugar, se presenta un conjunto de contenidos en relación al barrio, a su descripción y a cómo es valorado por sus vecinos y demás habitantes de la ciudad de Valencia. Posteriormente, nos centramos en la descripción de los dos centros donde se realiza el estudio

de casos. En cada uno de los casos, la descripción del centro y las evidencias surgidas se organizan alrededor de cuatro aspectos propios de la estructura escolar: la cultura escolar, la vida en la escuela y fuera de ella, y por último, el clima escolar.

1. El barrio donde se localizan los centros

Durante los cuatro años en que se ha llevado a cabo la investigación ha sido posible recopilar gran variedad de datos que nos permiten, en este momento, realizar una descripción precisa del entorno en que se encuentran los dos centros. Concretamente, nos centraremos en aquellos aspectos culturales, con relevancia en lo educativo, que resultan destacados para este estudio. Así, retomamos una vez más los planteamientos de Bruner (1997) cuando argumenta que los procesos mentales de producción de significado están apoyados por contextos culturales más o menos facilitadores. En estos, serán determinantes las herramientas que el docente ofrezca al estudiante para equilibrar las diferencias derivadas de la interacción del sujeto con la cultura. Consideramos destacado construir el mapa contextual del espacio que rodea a los centros, de su barrio, para que más adelante puedan comprenderse los resultados de forma integral.

Respecto a los datos sobre el barrio, han sido los vecinos de El Roble los que han aportado los hechos más destacados que exponemos a continuación. Estos han sido contrastados y complementados con la información oficial, procedente de los padrones municipales y otros documentos públicos, y se han organizado de forma que se pueda compartir una imagen del barrio construida desde el mismo.

El Roble es un barrio de la ciudad de Valencia que se sitúa en la zona norte de la misma y limita con varias poblaciones, así como con l'Horta Nord (espacio de tierras de cultivo propio de las zonas limítrofes de la ciudad de Valencia). Pertenece al distrito V junto con otros dos barrios de tamaño similar. El barrio constituía uno de los antiguos pueblos de l'Horta Nord que se situaba en la periferia de la ciudad y que entre los años 1907 y 1912 fue absorbido por Valencia debido a su crecimiento urbanístico dirigido hacia esta área. En la actualidad, resultan escasas las evidencias sobre su periodo de pueblo. A pesar de ello, su población originaria sigue vinculada a su proceso histórico de construcción de barrio y especialmente a lugares señalados de carácter religioso, alrededor de los cuales se realizan varias celebraciones y que se conservan en lugares destacados gracias a la labor de todo el vecindario. El barrio de El Roble continúa hoy en día situándose en la periferia de la ciudad de Valencia y se caracteriza por ser un barrio obrero que ha evolucionado a lo largo de los años en un entramado social complejo que lo configura tal y como es hoy en día.

Respecto al crecimiento del barrio, sobre el año 1960, este experimentó su máximo grado de desarrollo urbanístico y demográfico, lo que sentó las bases de su carácter actual. En la década de los sesenta el barrio acogió a muchas personas que provenían de fuera de la ciudad, especialmente de las provincias colindantes a Valencia y de la propia Comunidad Valenciana. Se construyeron un número importante de edificaciones, siendo la constructora Campos responsable de las mismas. En este momento, el barrio, especialmente la zona donde se construyeron unos característicos edificios grises a los que sus vecinos llamaban las colmenas, comenzó a denominarse el barrio de Campos. En base a los testimonios de los vecinos, ese momento fue vivido como parte de una expropiación de su espacio, en el que las pocas alquerías y terrenos cultivables que se conservaban desaparecieron debido a la construcción de grandes bloques de viviendas. Hoy en día, existen aún vecinos que se refieren al barrio como “el barrio de Campos”, sin embargo, resultan ser una minoría que, por tradición, sigue empleando el término para referirse al lugar.

En los años 1990, el barrio de El Roble experimentó un importante descenso de la población, lo que sería contrarrestado, a partir del 2000, con un aumento demográfico significativo. El incremento de población se produjo con la llegada de muchas familias procedentes del continente latinoamericano, africano y de países como Pakistán, Rumanía e India. En este sentido, el padrón de 2001 indicaba que en el barrio existía alrededor de un 4% de población extranjera. En relación a los datos del último padrón de 2018, la población extranjera se sitúa en un 23,1%. Según los datos del mismo padrón, las familias extranjeras provienen en primer lugar de América del Sur, siendo Ecuador uno de los países de donde más familias descienden. La Tabla 28 muestra la distribución en el barrio de El Roble de la población extranjera por continentes.

Tabla 28.
Población extranjera según nacionalidad, por continentes.

	Total	Resto de UE	Europa no UE	África	A. del Norte	A. del Sur	América Central	Asia	Apátridas
Total	3.769	705	243	969	15	1.014	193	629	1

Nota: adaptado de padrón municipal de habitantes a 1 de enero de 2018. Elaboración propia.

En comparación con la ciudad de Valencia, el Roble es uno de los barrios donde residen más personas extranjeras. En el siguiente mapa (Figura 17) puede observarse cómo se distribuye la población extranjera en la ciudad de Valencia. El Roble es uno de los barrios con mayor

porcentaje de personas extranjeras. En la Figura 17 se representan las zonas con mayor porcentaje de extranjeros en las tonalidades más oscuras.

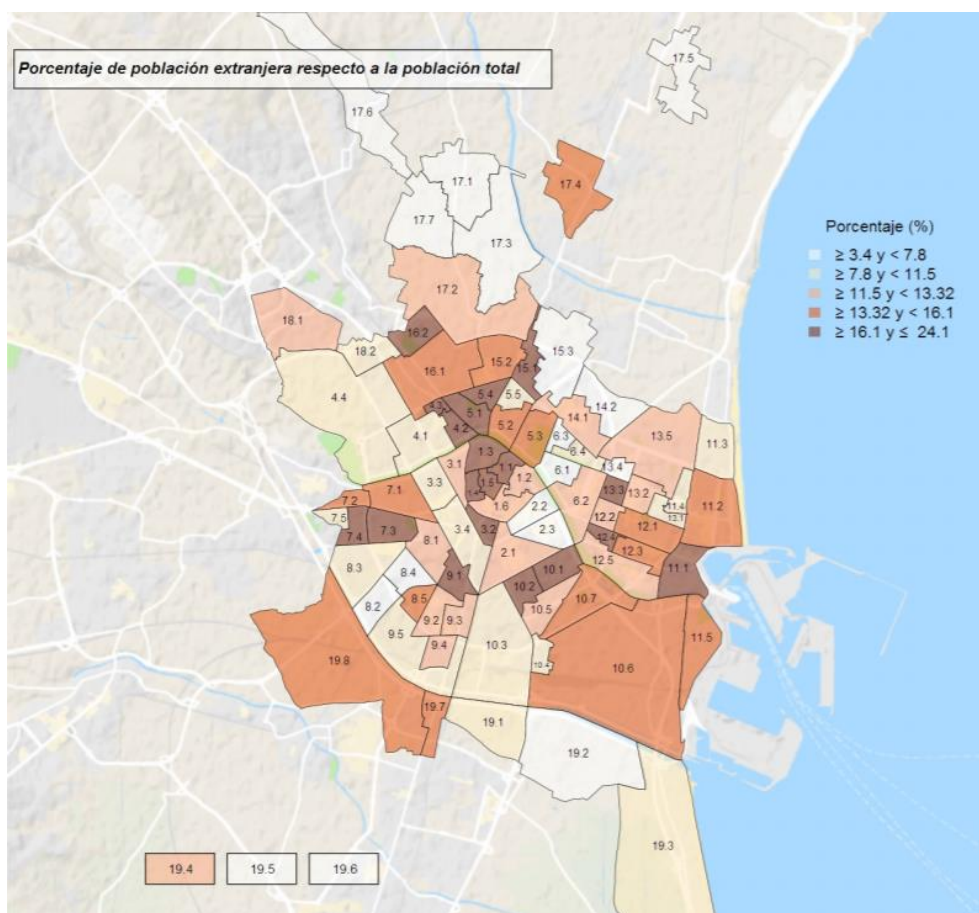


Figura 17. Porcentaje de población extranjera. Fuente: Padrón municipal de habitantes a 01/01/2019, Oficina Estadística del Ayuntamiento de Valencia.

Como señalamos, la historia del barrio y su crecimiento ha estado marcado por los periodos en los que llegaron personas provenientes de otros lugares. El Roble es un barrio que coincide con lo que Torres y Moncusí (2015) exponen sobre los barrios periféricos de centralidad inmigrante.

En primer lugar, en este modelo de barrios es común que se haya producido un periodo de inmigración de españoles al mismo alrededor de la década de los 60, así como también es común el trabajo de baja cualificación y las reivindicaciones por la prestación de servicios públicos. Además, en el barrio, especialmente a nivel estructural, se dan muchos déficits, como puede ser la conexión con otros lugares de la ciudad y dentro del mismo.

En segundo lugar, es característico encontrar aún las áreas de construcción de las viviendas de protección oficial de los años 1960-1970, las cuales se identifican con hogares pequeños en espacios densos, de calidad variable y a precio reducido. Específicamente, en el barrio de El

Roble se concentra el mayor porcentaje de extranjeros alrededor de estas edificaciones. Coinciden con las construcciones en la zona de Campos a las que hacíamos referencia anteriormente.

En tercer y último lugar, Torres y Moncusi (2015) identifican otro aspecto en relación a la constitución de su población, compuesta por personas con orígenes diversos, en su mayoría de origen español, pero que comparten factores de vulnerabilidad tales como un bajo nivel formativo y situaciones de desempleo. Además, los vecinos que progresaron económicamente han abandonado el barrio y han sido sustituidos por población nueva de condición modesta. Junto con la falta de empleo, las crisis económicas y la inestabilidad vital, se produce un aumento del consumo y tráfico de drogas, así como conflictos entre los habitantes.

Si tenemos en cuenta la opinión pública, el Roble es considerado por el resto de habitantes de la ciudad de Valencia como un barrio deprimido e incluso peligroso, debido principalmente a los factores mencionados y a otros derivados de los mismos. En este sentido cabe destacar que los medios informativos han contribuido a difundir una imagen del barrio negativa y cargada de estereotipos y prejuicios. Si se realiza una búsqueda simple en internet sobre noticias del barrio de El Roble, obtenemos titulares como estos:

- “Inseguridad y miedo en el barrio de El Roble: Los vecinos reclaman un plan de regeneración integral como el de El Cabanyal ante la degradación del barrio, las molestias y la delincuencia” (Levante, 13/07/2015).
- “El miedo se instala en el Roble: los vecinos detectan un aumento en la ocupación de viviendas, atracos y el ambiente de inseguridad empuja a las familias a abandonar las calles a ciertas horas del día” (Cadena Ser, 31/01/2017).
- “La gente se está yendo al barrio de El Roble: Santamaría acusa a Ribó de connivencia con las ocupaciones ilegales y exige «tolerancia cero»” (Levante, 04/10/2017).
- “Ocho años de cárcel para 'La Manada de El Roble' por violar a una joven tras drogarla: Los tres condenados aprovecharon que la joven bebió una sustancia que la dejó aturdida para abusar de ella en repetidas ocasiones” (Levante, 21/03/2018).
- “El centro de servicios sociales de El Roble atiende a más de 3.000 dependientes: La concejala Consol Castillo presenta la renovación del programa de asistencial, que añade un diagnóstico y prevención de los usuarios” (Levante, 19/04/2018).
- “Nuevo jardín con pasarela en el Roble: Las obras de la plaza María Mazarello ya han finalizado” (Levante, 08/05/2019).

- “La agresión de un policía a una mujer en el Roble se salda con 4 días sin salario: El Régimen Disciplinario de la Policía no contempla la violencia machista al establecer las sanciones” (Levante, 11/07/2018).
- “Un policía local, agredido cuando atendía a un herido en un accidente en Valencia: Los agentes detienen al agresor, que se encontraba en estado de embriaguez” (Las Provincias, 29/05/2019).
- “El Roble, el Cabanyal del norte: Peleas, menudeo de drogas y problemas de seguridad asedian el barrio” (Las Provincias, 14/06/2019).

Como se puede observar, únicamente uno de los titulares está relacionado con hechos positivos que benefician al barrio. La búsqueda se realizó con el comando “noticias el Roble” y fueron únicamente descartadas aquellas que se referían a un equipo deportivo con el mismo nombre. Es decir, hemos seleccionado el conjunto de noticias que aparecían en las tres primeras páginas de resultados y que se referían al barrio, independientemente de su contenido. En conjunto, las noticias y los medios informativos han contribuido a formar una idea negativa del barrio caracterizada por los conflictos, los problemas vecinales y los actos delictivos.

En relación a cómo se representan estos indicadores en la vida de los vecinos del barrio, recogemos ahora el testimonio de una de las personas entrevistadas, la cual se refiere en el siguiente extracto a la época transcurrida entre el 2004-2006.

Con mi primera hija sí tuve miedo, pero porque fue una época muy mala del barrio y muy mala del instituto. Fue una época en la que empezaba a tener muchos más extranjeros, muchos niños no estaban preparados para vivir eso, porque quieras que no, digamos lo que digamos, somos racistas entre comillas, algunos más y algunos menos... Entonces eso era lo que yo llevé muy mal. Porque allí, en el instituto, aquello era una pasada. De hecho, los primeros años de mi hija fueron mortales allí. No con mi hija, porque he tenido la suerte de que ella no era racista y se hizo racista allí, aquí, en el colegio, no era racista... (EFAMPACEIPRCIESM, 172-178).

En este caso puede comprobarse como el tema de la inmigración es uno de los puntos claves que nos permite acercarnos a lo que ocurre en el barrio y ha ocurrido a lo largo de su historia. La inseguridad transmitida en los medios de comunicación coincide con los testimonios de los vecinos que ya habitaban el barrio antes de la venida de población extranjera. Esta relación, entre inmigración e inestabilidad parece ser un argumento compartido por los vecinos del barrio. Sin embargo, cabe destacar que existen otros procesos de mayor calado y repercusión, aparte del de la inmigración, que contribuyeron a la inestabilidad social en el barrio y a elevar

ese sentimiento de inseguridad. Es el caso de políticas desarrolladas por la administración pública en detrimento del desarrollo del barrio y el uso interesado del espacio del mismo para fines especuladores. No existe pues una relación directa entre inmigración y delincuencia, como muchos vecinos expresan. Sin embargo, al igual que ocurre en barrios con estas características, determinadas personas y grupos sociales fundamentan la relación extranjero-delincuencia basándose en prejuicios y estereotipos, sin ser conscientes de que según los datos empíricos fiables dicha correlación no existe (Martínez y Lee, 2004).

Cabe señalar que esa asociación negativa que se hace del barrio con la inmigración, ha provocado la aparición progresiva a lo largo del tiempo de manifestaciones xenófobas, alimentadas continuamente por la información mediática y el descuido de los órganos municipales. Resulta común que los vecinos del barrio de El Roble se refieran a bandas, guetos, delincuentes y pandillas en su relato sobre el barrio.

En cuanto a aspectos socioeconómicos, en el barrio, el índice de personas desempleadas es alto. Si atendemos a los datos del padrón municipal de 2019, en el barrio de El Roble existen un total de 14.295 personas de 16 años o más, de las cuales 7.985 se encuentran en situación activa, 3.100 personas están paradas y 6.310 inactivos. Esto se corresponde con un 44,14% de la población censada en el barrio en situación inactiva laboral. En relación con los más jóvenes, esta situación les afecta de forma directa y desde varias vertientes, ya que repercute en los miembros adultos de su unidad familiar, así como también repercute en las expectativas sobre el futuro y sus posibilidades de desarrollo.

El barrio ha manifestado necesidades a lo largo de los años que no han sido atendidas satisfactoriamente por la administración local. Los vecinos exponen que se ha favorecido a determinados barrios y zonas de la ciudad mientras se perjudicaba a otros de carácter obrero, en concreto al Roble. Los procesos de gentrificación, presión turística y especulación inmobiliaria desarrollados en otros barrios como Russafa y el Cabanyal, han impulsado a las familias inmigrantes de esas zonas a mudarse a barrios periféricos como el de El Roble, lo que ha hecho que se produjeran diferentes oleadas en el tiempo de llegada de población inmigrante. Un ejemplo de desatención lo constituye el “agujero de la vergüenza”, siendo este ya un símbolo del barrio por el que a lo largo del día pasa un gran número de personas. Este agujero es el único pasaje existente entre dos calles concurridas del barrio, entre las cuales se lleva solicitando un acceso desde la realización del propio agujero en el muro, varias décadas atrás.

A todo ello, hay que añadir una crisis en el comercio del barrio acrecentada por la apertura en 2010 de un centro comercial en el área del barrio, lo que elevó la competencia con el comercio local y de forma desigual, ya que los horarios del centro comercial superan los que pueden tener los comercios del lugar. Además, la apertura del centro comercial cambió la dinámica de ocio de muchos de sus habitantes que suelen abandonar las calles del barrio para pasear por el centro comercial. En relación con la juventud, estos han asimilado determinados patrones de ocio consumista que los posiciona alrededor de este espacio sin tener, a menudo, capacidad para la compra de bienes o servicios, lo que influye en que existan y se produzcan hurtos en los establecimientos.

Ante esta complejidad, el barrio cuenta con un tejido asociativo estable y bien coordinado que ofrece actividades y espacios para el trabajo comunitario por el beneficio de sus habitantes. Son muchos los agentes que tratan de ofrecer alternativas en el barrio para una gestión más sostenible y positiva del mismo, desde asociaciones de vecinos, entidades solidarias, a asociaciones y grupos con responsabilidad en el barrio. En este sentido, cabe destacar que las diferentes organizaciones se centran en intervenir por la mejora en la convivencia entre los habitantes, ya que estos suelen agruparse en función de la procedencia resultando, en ocasiones, fuente de exclusión y conflictos.

En relación al barrio y los centros educativos, tanto las diferentes organizaciones como las instituciones educativas suelen colaborar en proyectos comunes para revitalizar las diferentes zonas y establecer lazos de comunicación, los cuales a menudo, suelen ser escasos entre las escuelas e institutos y las familias. Varias de estas organizaciones ofrecen servicios extraescolares con el fin de apoyar educativamente a los más jóvenes y de ofrecerles alternativas de ocio saludable. En este sentido, existe gran colaboración entre determinadas entidades y los centros educativos, ya que parte de los profesionales que trabajan en los centros realizan también funciones en dichas entidades. Existe pues un sentimiento colectivo, que es compartido por muchas personas del barrio, por intervenir para mejorar la convivencia y especialmente, cambiar la imagen que el barrio tiene en el contexto de la ciudad.

En el barrio se realizan diversos proyectos y eventos en los que se trata de “fer barri”, expresión valenciana que hace referencia a la construcción del barrio con la implicación de los que lo habitan. Ejemplos de estas propuestas, en las que hemos colaborado y coordinado, son los proyectos educomunicativos de participación ciudadana relacionados con la elaboración de cuentos populares y la recopilación de testimonios audiovisuales de los vecinos de El Roble. Además, se realizan actuaciones de carácter intercultural a lo largo del año en las que se intenta

involucrar al barrio y crear lazos entre sus habitantes a través de la colaboración de entidades. En este sentido, la siguiente imagen recoge el resultado de la muestra teatral elaborada por el grupo de mujeres del proyecto en que se elaboraron cuentos, las cuales escenificaron, en el marco de la semana intercultural celebrada en el barrio, un cuento elaborado por ellas. El cuento trata sobre la historia del mismo barrio, cómo Campos pretendió expropiar incluso su nombre y cómo, a lo largo del tiempo, la llegada de inmigrantes ha aportado beneficios relevantes al lugar (Figura 18).



Figura 18. Escenificación del cuento en la semana intercultural del barrio de El Roble. Elaboración propia.

En relación al contexto e instituciones educativas del barrio, que es sobre lo que nos centraremos en adelante, la distribución de jóvenes por centros según su titularidad indica que existen grandes diferencias entre la presencia de extranjeros en centros públicos y privados. Como mencionábamos anteriormente cuando hacíamos referencia a la situación de la escuela pública y la privada, la distribución de los estudiantes extranjeros según la titularidad del centro es desigual en el barrio, tal como se muestra en la Tabla 29.

Tabla 29.

Número de estudiantes extranjeros y totales según titularidad del centro en el distrito V.

Titularidad del centro	Alumnos totales	Alumnos extranjeros
Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria	984	268
Colegios Privados Concertados	147	32
Colegios Privados	1.041	9

Nota: Recuperado de Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia.

Los centros privados y privados concertados aglutinan más número de estudiantes que los centros públicos del distrito. Sin embargo, el porcentaje de alumnado extranjero varía considerablemente. Mientras que los centros privados y privados concertados tienen un total de alumnado de 1188 estudiantes, de los cuales únicamente 41 es de origen extranjero, los centros públicos concentran a 984 estudiantes, de los cuales 268 provienen de otras nacionalidades. Esto se corresponde con que un 3,45% de los estudiantes de los centros privados y privados concertados es de origen extranjero, mientras que en los centros públicos ese porcentaje asciende a un 27,23%.

Cuando les preguntamos a las familias del centro sobre los factores que influyeron en que decidieran llevar a sus hijos e hijas a un centro público, como el Rosa Chacel o el IES Montesclaros, estas nos responden:

(...) lo primero por el dinero, tampoco quería gastar dinero habiendo una educación pública. Para mí es igual de importante que una privada. Para mí enseñan igual o mejor, no sé, lo tenía claro, yo siempre he ido al público. Mi familia ha ido al público, ha sacado sus carreras y no por eso es menos (Diario de campo, septiembre 2017).

Las familias del centro Rosa Chacel son defensoras de la educación pública, compartiendo los argumentos del testimonio anterior. En relación a los índices mostrados anteriormente, cabe señalar que el porcentaje de estudiantes de diferentes nacionalidades es mayor tanto en los públicos como en los privados y privados concertados. Recordemos que los datos hacen referencia a lo que oficialmente está recogido en el padrón. Sin embargo, los vecinos, y las personas en general, consideran al inmigrante basándose en determinadas cualidades físicas o culturales, aunque este ya posea la nacionalidad española. Lo que queremos decir aquí, es que los porcentajes, según los entienden los vecinos, son más altos, ya que los hijos de los inmigrantes asentados en el barrio ya no contabilizan como extranjeros, pero lo siguen siendo, por lo general, para muchos de los habitantes del barrio.

En relación a esto, fue publicada en la prensa una noticia en la que los dos centros públicos del barrio de El Roble son mencionados, esta era titulada “Un 'cole' de inmigrantes en cada barrio: la Administración desvía a un centro por distrito a los extranjeros que llegan en el curso”⁷. Hacen referencia en ella a cómo tanto el CEIP Rosa Chacel como otro centro del barrio, son centros receptores de estudiantes extranjeros, los cuales son derivados por los órganos administrativos una vez cerrados los plazos de matrícula ordinaria.

⁷ El País (14/09/2006). Consultado el 31/03/2019.

En este mismo sentido, las familias expresan diferentes argumentos que les llevan a elegir el centro Rosa Chacel como el lugar para matricular a sus hijos. Entre todas ellas, resaltamos las siguientes:

En primer lugar, las instalaciones, porque el Rosa Chacel tiene el pabellón de infantil separado del de primaria, tiene aula de dos años, que no tienen ningún cole del barrio, tiene infantil, primaria y polideportivo (Cuaderno de campo, septiembre, 2017).

(...) también me gusta que el proyecto educativo que tienen, está basado en la atención a la diversidad, también porque al tener aula de dos años hay continuidad con tres años (...) (Cuaderno de campo, octubre 2017).

(...) es un colegio en el que hay muchos inmigrantes, lo cual valoro de forma muy positiva, ya que para mí la diversidad es enriquecimiento (Cuaderno de campo, enero 2018).

(...) tiene un parque enfrente, está cerca de casa, bien comunicado y las profesoras de infantil hacen cosas muy chulas (Cuaderno de campo, septiembre, 2018).

Las familias tienen diferentes motivos que les llevan a matricular a sus hijos en el centro, como se ha podido observar, estos hacen referencia a aspectos más o menos relacionados con lo educativo. La presencia del aula de dos años y la participación del centro en la dinámica del barrio parecen ser dos argumentos de peso entre las familias de nueva incorporación. En este sentido, cabe señalar que existen tantas realidades como personas en el centro, nosotros mostramos las respuestas que pueden representar de forma general las contribuciones recibidas. Respecto a esto, el valor de la diversidad y las condiciones del centro son entendidas de forma diferente, ya que existen varios profesionales que trabajan en el centro cuyos hijos no acuden al mismo, sino a otro centro educativo de la oferta privada y privada concertada del barrio. Sus argumentos varían, no obstante, suelen centrarse en los aspectos conflictivos que parecen caracterizar a algunos grupos escolares del centro.

Una vez hemos presentado el barrio de forma general, pasamos ahora a centrarnos en las instituciones educativas que han sido parte del estudio de casos. Es necesario definir su singularidad para poder enmarcar los resultados de esta investigación y que el proceso nos lleve a la inmersión completa en la realidad estudiada.

2. Centros educativos

En este punto nos centramos en describir los dos centros educativos que han sido objeto del estudio de casos. Para ello, nos servimos de los datos obtenidos mediante las técnicas de investigación del estudio etnográfico, especialmente de la observación realizada durante los años de trabajo en los centros. A este respecto, consideramos que, además de hacer referencia a los datos descriptivos contenidos en los documentos oficiales del centro, combinaremos diferentes resultados derivados de las observaciones realizadas para completar el perfil. Para ello, como indicábamos en el capítulo sobre metodología, nos servimos del enfoque de Tableman y Herron (2004) cuando se refieren a la cultura escolar y el clima escolar. De este modo pretendemos construir una descripción etnográfica sobre los espacios del centro en relación con su propia cultura y singularidad.

El esquema que seguimos para realizar la contextualización de cada centro se organiza en base a cuatro aspectos que serán desarrollados en relación con los dos centros y que parte del enfoque de Tableman y Herron (2004): 1) la estructura escolar, 2) la cultura escolar, 3) la vida escolar y 4) el clima escolar. Como se puede comprobar, el grado de precisión a la hora de hacer referencia a determinados datos ha dependido de las posibilidades de acceso a la información en cada uno de los centros, así como al grado de actualización de la información a la que teníamos acceso.

2.1. Centro educativo de infantil y primaria

Siguiendo la estructura que mencionábamos anteriormente, en primer lugar, haremos referencia a la estructura escolar en relación al espacio, las personas que lo habitan y las formas de organización, recursos y programas de que dispone el centro. En segundo lugar, nos centramos en aquellos aspectos relacionados con la cultura escolar, especialmente en la imagen que transmite la escuela hacia el exterior y el interior de la misma. En tercer lugar, mostraremos cuál es nuestra propia visión, como etnógrafos sobre la cotidianidad de las personas del centro. Por último, focalizaremos en el análisis del clima escolar centrándonos en cuatro aspectos: entorno físico y social, contexto afectivo, ambiente académico y consideración de la diversidad.

2.1.1. Estructura escolar

El CEIP Rosa Chacel fue dado de alta como centro educativo en 1971. Es un colegio de tamaño medio, con diecinueve unidades educativas entre infantil y primaria. Su estructura general está

formada por dos pabellones donde se encuentran, de forma separada, las aulas y un polideportivo. En relación a su presencia en las calles anexas, el centro ocupa un terreno amplio entre el parque de El Roble, de gran tamaño, y las edificaciones propias del barrio. El centro se separa del exterior por un muro de aproximadamente dos metros y medio, más una valla que aumenta su altura hasta los 4-5 metros en algunos puntos. En la parte oeste, el centro limita con una calle de doble sentido por la que también circula el tranvía, estando las paradas muy próximas al centro escolar. Por la parte este se encuentra la entrada principal al centro, que tiene acceso desde un parque de ocio con construcciones infantiles situados entre el centro escolar y los edificios de viviendas.

El pabellón principal el colegio, ocupa la posición central dentro del terreno vallado, dejando zona de patio libre por todos sus lados. En la zona norte del complejo se encuentra el edificio, más pequeño, donde se imparte el segundo ciclo de E.I y el aula de dos años, el cual cuenta con su propio patio vallado y separado del resto del espacio de patio del centro. En concreto, el edificio de infantil cuenta con dos plantas donde se distribuyen las aulas de esta etapa y un espacio de reunión para profesores. Varias aulas de la planta baja tienen acceso directo al exterior, a los parques vallados. Uno de ellos, situado en la zona más noreste, es amplio y con varias edificaciones propias de un parque infantil. En el otro lado del edificio de infantil, lado noroeste, también existe un pequeño parque cuyo suelo está acolchado con un gran tren de madera y espacio para el juego. Anexo a este parque, es donde desde hace unos años se ha habilitado el huerto escolar. La Figura 19 muestra la estructuración del centro. Los parques de infantil constituyen un reclamo para el resto de alumnado del centro, el cual no puede acceder a los mismos si no es con autorización, por lo que suele ser lugar de conflicto cuando los estudiantes esperan para salir del colegio.



Figura 19. Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara este. Fuente: Google Maps (s.f.a).

En la parte suroeste se encuentra el polideportivo, de gran tamaño que acoge también en su parte superior, a la Sociedad Musical de El Roble. El acceso al polideportivo es diferente al de la Sociedad Musical. Separados por una serie de vallas, el polideportivo solo tiene acceso desde el centro escolar, la Sociedad Musical, desde la calle anexa al centro. Tanto el polideportivo, como el edificio de infantil, están conectados al centro de primaria por dos corredores cubiertos por tejavanas, por lo que se ha de salir al exterior para pasar de un edificio a otro. Anexas al polideportivo, se encuentran las dos pistas centrales de fútbol y baloncesto. Como puede verse en la imagen, estas pistas ocupan gran parte del terreno del patio, siendo a su vez, las partes más demandadas por los estudiantes (Figura 20).



Figura 20. Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara oeste. Fuente: Google Maps (s.f.b).

En relación al acceso al centro, los profesores acceden por la parte este del patio, a través de una pequeña puerta parte de un portón que se abre para dar acceso a vehículos al centro. Los estudiantes acceden por la parte oeste a través de dos puertas, separados por etapas. Los de infantil acceden y salen por una, mientras que primaria lo hace por la otra. Solo una de ellas cuenta con timbre para acceder al centro.

El patio cuenta con varios espacios de sombra y con diferente vegetación que la favorecen. El espacio del patio resulta acogedor, ya que las zonas verdes le aportan amplitud y no se trata de un patio de cemento más habitual en los centros escolares urbanos.

El edificio central fue construido de forma que su estructura consta de un edificio principal, con dos alas a sus costados, tiene forma de U. Su acceso principal se sitúa en la parte norte, desde aquí acceden profesores, profesionales y familias al centro. Los estudiantes acceden al mismo

desde las puertas laterales. Por la parte este, acceden los cursos de tercero y cuarto de primaria, por la oeste los de primero y segundo de primaria y por la sur (accediendo desde el patio interior delimitado por las dos alas del colegio) los cursos de quinto y sexto de primaria.

El centro ha matriculado durante el curso escolar 2018/2019 a 103 niños de infantil y 274 de primaria. Se distribuyen en 5 líneas de educación infantil y 14 de primaria. Cuenta con una plantilla docente formada por 32 profesionales, considerando los profesores tutores, así como aquellos profesionales específicos de las áreas de educación física, educación musical, lengua extranjera, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y religión. Se cuenta también con un profesor adscrito como profesor de educación compensatoria y una persona de administración y servicios. Asimismo, dispone de una psicopedagoga del Servicio de Orientación que acude al centro todos los días, así como la colaboración de una trabajadora social que acude al centro un día por semana. Además, respecto al comedor del centro, este se compone por un equipo de profesionales de diez personas que se encargan de apoyar al alumnado durante el tiempo de comidas, así como de organizar y desarrollar actividades complementarias y extraescolares.

El horario del centro cambió en el curso 2018/2019 cuando se implementó la jornada continua. Por lo que el horario actual comienza a las nueve de la mañana y finaliza a las 14 horas de lunes a viernes. Gran parte del alumnado asiste al comedor escolar. Posteriormente, realiza actividades extraescolares dinamizadas por el equipo de profesionales del comedor hasta las 17 horas.

En base a los datos que se recogen en la PGA del centro sobre infantil y primaria, del total de los 103 niños matriculados en infantil, 39 son de origen extranjero, 9 presentan NEE y 13 Necesidad de Compensación Educativa. En relación a primaria, de los 274 estudiantes, 99 son de origen extranjero, 42 presentan NEE y 91 Necesidad de Compensación Educativa. En este sentido, dichas necesidades son de naturaleza diferentes, con orígenes diversos, lo que supone que la intervención ha de ajustarse específicamente a la realidad y necesidades de los estudiantes. A este respecto, en este centro escolar las necesidades especiales son, en su mayoría, temporales, derivadas de situaciones de movilidad familiar y déficit en la lengua vehicular, incorporaciones tardías al sistema educativo y contextos familiares desestructurados.

La atención a la diversidad es uno de los aspectos sobre el que más incidencia hace el centro, ya sea en la documentación oficial, como en todo aquello elaborado para compartir con la comunidad educativa. Por ejemplo, en la web del centro⁸ se recoge lo siguiente sobre el estilo educativo del centro:

Estilo educativo: atención a la diversidad.

1. Escuela que eduque, desde la racionalidad, en los valores humanos: respeto a los demás, autoestima, responsabilidad, y valores recogidos en la Constitución, como son: libertad, igualdad, solidaridad, democracia, tolerancia, participación y paz.
2. Escuela que mejore la conexión entre los diferentes niveles, ciclos e interciclos y que permita la unificación de criterios metodológicos entre todo el personal docente.
3. Escuela participativa que implique a los padres/madres en el proceso educativo.
4. Escuela abierta a la sociedad, que favorezca los procesos madurativos y que potencie la comunicación.
5. Escuela flexible que posibilite la atención a la diversidad.

Estos principios son la respuesta que se ha venido construyendo a lo largo del tiempo al ser uno de los centros que más alumnado extranjero acogía. En la información que comparte el centro, la diversidad es entendida como un factor potencialmente positivo del que aprender y en el que crecer. Esta forma de entender el concepto de diversidad es compartida por la plantilla docente y profesional del centro. Sin embargo, muchas familias comparten ideas más próximas a la consideración de la atención a la diversidad como un factor sobre el que intervenir a nivel asistencial y no de forma inclusiva.

En su página web, el centro remarca que su PEC “aboga por una enseñanza en igualdad que fomenta los valores de convivencia y respeto y la utilización de las nuevas tecnologías, así como la enseñanza en las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad Autónoma”⁹. Aunque no encontramos otras referencias relevantes en documentos públicos sobre objetivos, métodos de enseñanza y políticas disciplinarias, en el PAM se recoge que se trabaja por ámbitos, fuera de los talleres multidisciplinares, en los tres cursos de EI y en quinto y sexto curso de la EP. Además, se realizan grupos interactivos, según el modelo de comunidades de aprendizaje, en los tres cursos de EI y en los dos primeros cursos de la EP. En el mismo marco, se realizan tertulias dialógicas en los tres últimos cursos de la EP. Se hace referencia también al trabajo por proyectos, en el que participarían todos los cursos de EI, así como primero, segundo y quinto de

⁸ En <http://bit.ly/2Y54lmb> (Consultado el 12/03/2019)

⁹ En <http://bit.ly/2x9N6qk> (Consultado el 14/03/2019)

la EP. Mención se hace también al trabajo cooperativo, en el que participan todos los cursos a excepción de tercero, cuarto y sexto. Estas medidas, contempladas como indicábamos en el PAM, se refieren a los métodos de enseñanza de los que se sirven y en los que se apoyan los profesionales para desarrollar su labor diaria. No significa esto que basen toda su actuación en unas medidas determinadas, como tampoco significa que los cursos que no se indican como adheridos a la medida no se apoyen nunca en estos modelos.

En relación a la transición del CEIP al instituto, en el PAM también se recoge que los cursos de quinto y sexto de primaria participan en un programa de tutoría compartida con otros estudiantes y profesionales del instituto. Sin embargo, como veremos, las actuaciones dentro de este programa no son continuas y se desarrollan de manera puntual y fragmentada.

Respecto a la organización de los espacios y aulas, la ratio por aula es reducida y se sitúa alrededor de los veinte estudiantes por unidad. La organización de las tutorías, niveles y áreas es la ordinaria, sin darse ningún tipo de organización alternativa. Existen cinco comisiones específicas creadas por cada ciclo. Establecen cuatro ciclos, uno en EI y tres en EP. Estas comisiones son las siguientes: comisión de jornada continua, comisión de TICS (solo en tercer ciclo de primaria), comisión de convivencia e igualdad, comisión de biblioteca, plan lector y plurilingüismo, comisión de seguridad y comisión de coordinación de ciclo. En el caso de la última, aunque se registra como comisión, la coordinación la realiza un único profesional del centro.

En relación a la organización del tiempo y el currículum, los horarios se estructuran de forma ordinaria en sesiones de cuarenta y cinco minutos. Cabe destacar que, en todos los cursos a excepción de sexto, se realizan desdobles. Hasta el curso 2017-2018 también se realizaban agrupamientos flexibles. Sin embargo, se optó por centrarse en la primera medida para atender las necesidades surgidas de los diferentes ritmos de los estudiantes. La diferencia entre estas medidas es el nivel educativo del conjunto del grupo que se separa. En los grupos flexibles, uno de los grupos tiene un nivel de competencia menor, por lo que la intervención con este grupo se centra en alcanzar el nivel del otro grupo, siendo posible transitar entre ambos grupos a lo largo del curso. En los desdobles, el grupo es heterogéneo y su objetivo es reducir la ratio para poder ofrecer una intervención más personalizada. Los desdobles y agrupamientos flexibles están muy bien valorados por los profesionales del centro, los estudiantes y las familias. Además, cabe señalar, que si resulta necesario se realiza refuerzo dentro del aula en los cursos de infantil y primaria.

El centro escolar participa en diversos proyectos a nivel nacional e internacional. En relación a los primeros, el centro participa especialmente en proyectos de la Comunidad Valenciana o de la ciudad de Valencia. Cada curso escolar, el centro acoge la realización de actividades específicas de concienciación sobre violencia, uso responsable de las TICs, diversidad, hábitos saludables, entre otros. A nivel internacional, el colegio Rosa Chacel es parte del programa Erasmus+ y de la red eTwinning, por los que, además de otras ventajas en relación con la movilidad, cuentan con el intercambio de estudiantes y el trabajo en red. El colegio dispone de una persona que colabora como auxiliar de conversación de lengua extranjera inglés. Como proyecto interno, que en años anteriores fue trabajado de forma conjunta con el instituto Montesclaros, el centro desarrolla un programa de mediación escolar que supone la formación de los profesionales, así como la formación de los estudiantes para la resolución positiva de conflictos.

El centro cuenta con una biblioteca, dos aulas de informática, un gran salón de actos, un aula de pedagogía terapéutica, un aula de audición y lenguaje, dos aulas de lengua extranjera inglés, cocina propia y un aula de psicomotricidad infantil. Por lo general, el centro dispone de bastante espacio para la labor educativa, ya que el edificio es grande y existen aulas que han sido acondicionadas para realizar un trabajo específico en las mismas, como las de audición y lengua y la de pedagogía terapéutica. La Figura 21 muestra el aula de informática del CEIP Rosa Chacel.



Figura 21. Aula de Informática del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

Anexa al edificio principal del centro se encuentra una pequeña vivienda que pertenecía al antiguo conserje y fue rehabilitada y ahora funciona como sede del AMPA. En relación con otros organismos con los que colabora el centro, cabe señalar que, en el tercer piso del ala oeste, se encuentra un Centro de Formación Permanente de Adultos. Además de estos dos espacios cedidos por el centro, también colaboran con varias entidades del barrio y de Valencia como Altius y Save the Children. Dichas entidades utilizan las instalaciones del centro para desarrollar programas de ocio saludable para los menores, actividades deportivas y talleres educativos familiares. La relación entre estas entidades y el centro es muy fluida y colaborativa. Desde el centro siempre están dispuestos a colaborar en proyectos que repercutan en el beneficio de la población del barrio.

Para concluir este punto, hacemos referencia a los recursos materiales de los que dispone el centro y los que se espera que adquieran los estudiantes. El centro dispone de suficiente material fungible inventariado que presta y con lo que complementa las aportaciones de los estudiantes para poder realizar las actividades propuestas. Es común que cada alumno haya de adquirir los libros de texto al comienzo del curso, siendo este el mayor desembolso económico al que deben hacer frente las familias. En este sentido, el centro ofrece la posibilidad de adherirse al programa Xarxa Llibres, dependiente de Conselleria, de intercambio de libros y material usado. Además, los profesores tutores sugieren una lista de material que sus hijos deberán adquirir al inicio del curso, así como la aportación de entre quince y veinte euros para la compra de material fungible.

2.1.2. Cultura escolar

En este punto, primero comenzaremos haciendo referencia a la descripción y el análisis de la imagen que el centro transmite al exterior, para después centrarnos en su imagen interior y hacer referencia brevemente a las relaciones a nivel micropolítico que se dan en el centro.

Desde hace dos años, el centro Rosa Chacel ha dedicado especial atención y un esfuerzo considerable a influir en la imagen que el mismo tiene a nivel de barrio y en el contexto de la ciudad de Valencia. Debido a la singularidad del mismo en relación con la presencia del alumnado extranjero, el centro focaliza sus esfuerzos por trabajar para que la diversidad, en todas sus dimensiones, sea un reclamo para atraer a las familias y que matriculen a sus hijos en el centro. En este sentido, en los últimos años, el centro ha realizado más acciones abiertas al barrio, como las fiestas de fin de curso y las jornadas de puertas abiertas. La publicidad que el centro hace en campaña de matriculación se dirige al público en general. Sin embargo, en sus folletos y material publicitario no se puede apreciar un interés profundo por llegar a diferentes

perfiles socioculturales. Generalmente, se redactan en lengua castellana y se presenta contenido genérico.

En el conjunto de publicidad del centro suelen estar presentes los términos de respeto, igualdad y convivencia, términos muy relacionados con la diversidad que caracteriza al barrio y que son un reflejo del esfuerzo que los profesionales realizan a diario por su consecución. En la página web hay diferente contenido audiovisual que muestra las instalaciones del centro y el trabajo de los estudiantes en la vida del centro. El colegio también tiene una página de Facebook en la que publican periódicamente contenidos sobre actividades realizadas en las aulas, jornadas de convivencia, así como celebraciones de eventos significativos durante el curso escolar. En este sentido, el tablón de anuncios que se sitúa en la fachada externa del colegio no suele recoger toda la información que se presenta en el tablón del interior ni en las plataformas virtuales. El colegio publica en el tablón exterior las actividades puntuales que pueden conllevar la participación de otros miembros de la comunidad educativa. Respecto a procedimientos oficiales de gestión de recursos, se publican en los tabloneros interiores del centro y en las ventanillas de la secretaría.

A nivel estructural el centro ha cambiado su imagen en los dos últimos años mediante el acondicionamiento de los patios y del interior del centro. En este sentido, se han realizado varias acciones con fines estéticos como pintar el interior del centro, el vallado y los muros exteriores, así como la incorporación de maceteros con plantas ornamentales y complementos que contribuyen a dar una imagen más cuidada del propio centro.

Los muros que rodean al centro son, en ocasiones, fuente de conflicto cuando personas ajenas los saltan durante la jornada lectiva y alteran la vida ordinaria dentro del mismo. Por ello, se evita que los estudiantes se acerquen a los espacios sin muro pero con valla, lo que les permitiría contactar con las personas que se encuentran fuera del centro. En varias ocasiones se han producido desperfectos en el huerto escolar y las instalaciones externas de la escuela causadas por estudiantes más mayores que acceden al centro en horario no escolar. Cuando estos estudiantes entran al centro en horario lectivo, los profesionales se esfuerzan porque abandonen el centro sin tener un conflicto mayor. Sin embargo, en varias ocasiones, se ha tenido que contactar con la policía local para que gestionara la situación, ya que los menores se muestran agresivos y desafiantes contra el alumnado y los adultos que se encuentran en el centro.

En relación a la imagen que las familias tienen sobre el centro, cabe destacar que todas se muestran muy agradecidas de la atención recibida, ya que los profesionales suelen reunirse a diario con las familias en las entradas y salidas del centro para debatir sobre temas relevantes. En el centro, las familias acceden al patio a recoger a sus hijos e hijas, lo que les permite relacionarse con los profesionales de la escuela. Además de la posibilidad de solicitar tutorías individuales, las familias no dudan en contactar con los docentes a través de la agenda escolar o en esos momentos de entrada y salida del alumnado del centro. Los órganos directivos del centro se muestran siempre especialmente abiertos a la comunicación con las familias. Por lo que la cercanía y posibilidad de contacto es adecuada, facilitando la comunicación, la colaboración familia-centro y el desarrollo de sus labores día a día.

El centro Rosa Chacel arrastra lo que comentábamos anteriormente sobre estereotipos y prejuicios sobre la población extranjera. Cuando se refieren al centro, lo hacen desde la consideración del mismo como un centro receptor de estudiantes inmigrantes donde los conflictos son comunes. Determinadas familias expresan que no matricularían a sus hijos en el centro debido al nivel de conflictos que existen y a los comentarios que han escuchado sobre lo que ha podido ocurrir en el mismo. Cabe señalar que dichos comentarios son, por lo general, referentes a los conflictos que entre el alumnado se producen. No suelen referirse a conflictos con la plantilla docente. De hecho, los comentarios sobre el equipo de profesionales suelen alabar sus funciones mediadoras y educativas.

Entre los adultos, a la hora de hablar de su época de estudios obligatorios, parece existir una connotación negativa respecto a haber estudiado en el Rosa Chacel cuando lo comparan con el centro privado referente del barrio. Esto deriva de la propia concepción de los adultos sobre el valor de la educación pública y la privada y, especialmente en el barrio de El Roble, esto se relaciona directamente con aspectos discriminatorios relacionados con los procesos de segregación escolar.

Cabe destacar, en relación a la cultura escolar, que las familias con hijos en el centro no comparten de forma unánime un sentimiento de pertenencia con la escuela. Por lo general, la concepción que las familias tienen sobre la escuela se basa en su consideración como el espacio donde sus hijos reciben la formación académica necesaria para la obtención de un título académico. Son pocas las familias que consideran el centro como un espacio que las considera necesarias y entre cuyos fines se encuentra el de colaborar con las mismas para el desarrollo integral del alumnado. El centro y los profesionales que lo componen, se esfuerzan a diario por ofrecer a las familias otro punto de vista, donde se reconozcan y sean valoradas como piezas

fundamentales en la formación de sus hijos. Aun así, muchas familias se muestran reticentes a aceptar determinados valores potenciados por la escuela como el respeto a la diversidad religiosa y sexual. En este sentido, cabe señalar que el centro, cuando trabaja por la consecución de determinados valores, se enfrenta a la ideología tradicional y estereotipada que abunda en el barrio. En ocasiones, el centro ha tenido que gestionar quejas de determinadas familias que se niegan a que sus hijos reciban lo que ellos denominan como un adoctrinamiento ideológico, lo que en ningún caso coincide con la realidad educativa que se desarrolla en la escuela.

En relación a las expectativas que se tienen sobre los estudiantes del centro, las familias y vecinos del barrio tienden a infravalorar sus posibilidades, a no destacar las potencialidades de los estudiantes, del modo en que se hace en otros contextos educativos cercanos. Este es un punto sobre el que los profesionales inciden habitualmente para que las familias del centro sean conscientes de su influencia en la trayectoria educativa de los estudiantes cuando sus expectativas son altas o bajas. Como presentamos en el Capítulo 8, las dinámicas escolares influyen de forma significativa en relación a las expectativas y trayectorias de los estudiantes de ambos centros.

En este mismo sentido, las expectativas del profesorado son, en ocasiones, también bajas debido a las trayectorias de algunos de los estudiantes y a la relación con sus familiares. Estas suelen ser conflictivas, por lo que los profesionales acaban modificando sus ideas sobre las posibilidades del alumnado, ya que se ven limitados por la influencia de las familias. Respecto a las propias familias, los profesionales del centro no suelen contar con su colaboración y participación. De hecho, se esfuerzan enormemente por involucrarlas y hacerlas parte del proceso educativo de sus hijos, sin embargo, no suelen obtener resultados satisfactorios. Cabe destacar que el interés de las familias por colaborar de forma solidaria es mínimo. En cuanto a la resolución de conflictos, las familias suelen desautorizar al profesor y confiar en el testimonio, generalmente sesgado, de los estudiantes. Asimismo, los profesionales del centro hacen un esfuerzo considerable cada día para resolver los conflictos entre los estudiantes y con las familias, evitando especialmente, que puedan producirse conflictos entre estas últimas por lo que pueda haber pasado entre sus hijos.

El equipo docente del centro se muestra comprometido con el objetivo de que los estudiantes se puedan desarrollar en un contexto favorable y acogedor fuera del centro escolar. Por ello, muchos han ayudado en algún momento a las familias y a los estudiantes en momentos difíciles como lo son procesos de desalojo y desahucios. El contacto diario con las familias facilita conocer cuál es su evolución y prestarles ayuda o ponerles en contacto con quien pueda facilitársela.

Los profesionales del centro consideran de forma mayoritaria la diversidad como un factor positivo que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, debido a la singularidad del centro en relación con el contexto familiar en que se desarrollan los estudiantes. En ocasiones, la diversidad es atendida desde una posición asistencialista o desde un enfoque integrador. Esto es, sin duda, parte del proceso en el que el mismo centro avanza hacia el horizonte de la inclusión educativa, en el cual se han de reformular procesos, pensamientos y adecuar instalaciones e ideales que sostengan un desarrollo inclusivo de todos los estudiantes.

Respecto a la imagen de la escuela hacia el interior, remarcamos el carácter jerárquico, especialmente de los órganos de dirección, cuando han de gestionarse conflictos entre estudiantes o con familias. En este sentido, debemos hacer referencia a que el centro cambió de órganos directivos hace dos años, siendo el anterior equipo directivo más autoritario, especialmente en relación al contacto y trabajo con las familias. Por lo que el centro puede definirse como en tránsito hacia una gestión en la que las familias recuperen la confianza para trabajar conjuntamente con los profesionales de la escuela y sentirse parte de la comunidad educativa. Los órganos directivos, se esfuerzan por potenciar un ambiente relacional horizontal entre los diferentes miembros del equipo. Sin embargo, existen patrones muy asimilados por las familias y por el mismo profesorado del centro que hacen que se deriven muchas responsabilidades a los órganos de dirección, especialmente cuando tienen que ver con conflictos que afectan a las familias.

La relación entre los miembros del equipo docente es fluida. Suelen mostrarse apoyo mutuo, especialmente entre los profesionales de la misma etapa y entre aquellos que han compartido alumnado. Cabe señalar que al igual que con las familias, los órganos directivos se muestran siempre abiertos para la consulta y el diálogo.

El poder y la autoridad a nivel del centro recaen principalmente en la figura de la directora, la jefa de estudios y la secretaria. Aunque se esfuercen por potenciar un tipo de relación más horizontal, las decisiones y consultas pasan por sus criterios, sin ser en ocasiones, democráticamente pactadas. En este sentido, destacamos que los conflictos habituales entre los estudiantes, suelen conllevar este tipo de actitud más autoritaria, lo que puede llevar a ser fuente de conflictos entre los mismos miembros del equipo del centro. Por su parte, los estudiantes comparten este patrón de autoridad atribuida a los órganos de dirección. En el día a día puede observarse cómo los estudiantes reaccionan de forma diferente ante sus tutores o ante la directiva del centro.

En otro sentido, los estudiantes comparten varias rutinas y dinámicas diarias que han de llevar a cabo para el buen desarrollo de la jornada. A la hora de acceder, realizan las filas en el lado del edificio que les corresponde y, por lo general, suben a sus aulas de forma ordenada manteniendo las filas hasta acceder a estas. Del mismo modo, ocurre al realizar las filas para acceder al comedor o cuando abandonan el centro.

El respeto por el espacio escolar es compartido, aunque en ocasiones surgen conflictos relacionados con el mal uso y el abuso. A este respecto, cabe señalar que los pasillos del centro están llenos de los trabajos y contribuciones de los estudiantes. Decoran el espacio y lo hacen más habitable para ellos mismos y para el resto. La cantidad de productos visuales fuera del aula aumenta en función de la cercanía de los cursos a EI. En el edificio de infantil no existe una pared donde no se haya añadido algún tipo de producto en el que han participado los niños. En el bloque de primaria, las producciones descienden a medida que ascienden de curso. A pesar de que no los cuelguen en el pasillo, siguen realizando productos que enseñan y comparten con otras aulas (Figura 22).



Figura 22. Pasillos y escaleras del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

2.1.3. La vida en la escuela y fuera de ella

En este momento tratamos de compartir una imagen más global de los miembros de la escuela y por ello haremos referencia a lo que puede suponer un día normal para el alumnado y el profesorado.

Comenzando por los discentes, la mayoría de ellos viven cerca del centro, lo que les facilita los trayectos de llegada al centro y recogida. No obstante, existen varias familias que se desplazan hasta el centro en autobús desde otros barrios más alejados. El motivo de varias de estas familias es común, ya que forman parte de listas de solicitud para asignación de un alquiler social y cuando esto se produce, no suele ocurrir cerca del mismo lugar que habitaban. Esto les supone, dependiendo del caso, tener que desplazarse entre treinta y cuarenta minutos en transporte público, lo que conlleva un gasto económico asociado al que, por lo general, no pueden hacer frente. Sin embargo, estos casos son una minoría. Se producen también otras situaciones en las que un miembro de la unidad familiar asiste a un centro mientras que otro lo hace a otro diferente. Por lo que las familias han de desplazarse entre ambos si uno de los menores no puede acudir solo al centro escolar.

A pesar de la cercanía al centro, son varias las familias que cada día acuden tarde al centro escolar. Los motivos son diversos, desde las situaciones de lejanía en los trayectos que comentábamos anteriormente, hasta que el menor sea el responsable del retraso al no querer asistir al centro escolar. Cuando una familia llega después de haber cerrado las puertas, han de acceder al centro con su hijo y firmar un documento donde deje constancia de que ha acompañado al menor al centro fuera del horario establecido.

Las primeras sesiones de trabajo en las aulas son las más calmadas, tal y como expresan los profesionales del centro. El trabajo en el aula es más fluido en las primeras horas que en aquellas de después del recreo. A los alumnos les suele resultar difícil mantener la concentración en las tareas, por lo que los profesionales se esfuerzan en ofrecerles variedad de contenidos y a través de diferentes metodologías. Las aulas, suelen estar distribuidas en función de las necesidades del grupo específico con el que se trabaja, siendo un punto clave, la organización por parte del profesor de los lugares que cada estudiante ocupa en el aula. Esta es una forma de evitar conflictos y de potenciar los comportamientos positivos hacia el trabajo académico y en relación a sus compañeros.

El momento del recreo, de 11:15 a 11:45, supone la salida de todos los cursos de EP al patio exterior. En este, los cursos suelen distribuirse por espacios, situándose alrededor del edificio principal y ocupando todo el lugar a excepción de los patios de infantil y el huerto escolar. Los estudiantes traen su almuerzo para comer durante el recreo. Es habitual que consuman alimentos procesados, como bollería, zumos o snacks, y en menor medida otros productos más saludables, como bocadillos y alguna fruta.

Una vez finalizado el recreo, los alumnos regresan a sus aulas correspondientes hasta el momento de la salida. Estas horas conllevan mayor movimiento de los estudiantes y que, en ocasiones, los conflictos del patio de recreo acaben influyendo en la clase ordinaria. En la elaboración del horario escolar por áreas se tuvo en cuenta la relación entre la atención y rendimiento de los estudiantes en las primeras horas y después del patio escolar. Por ello, suelen trabajarse las materias instrumentales durante las primeras horas del día, aunque la distribución horaria hace necesario que también se impartan después del recreo.

Una vez llega el momento de la salida, los discentes que no permanecen en el comedor abandonan el centro después de ser recogidos por sus familiares. Alrededor del 70% de los alumnos del centro asiste al comedor escolar, siendo en gran parte beneficiarios de una beca de comedor. El momento de la comida transcurre sin grandes complicaciones. De nuevo, han de estar atentos a los posibles conflictos del patio que puedan alterar la dinámica del comedor. Los alumnos entran a este de forma ordenada y por cursos, son servidos en bandejas individuales por los miembros del equipo de cocina y se sientan en su lugar correspondiente para consumir los alimentos. El equipo de monitores de comedor atiende sus demandas y les apoya en la recogida y gestión de los utensilios. Además del equipo de monitores de comedor, muchos estudiantes ayudan de forma voluntaria a estos a la hora de recoger bandejas o servir los alimentos. Una vez finalizan, los estudiantes vuelven al patio con los monitores.

Posteriormente, los alumnos realizan talleres extraescolares con los miembros del equipo de comedor en un espacio más distendido. Sin embargo, al producirse en espacios comunes y con grandes grupos, los conflictos son habituales. Durante este tiempo se realizan diversos talleres de cocina, deporte, costura, refuerzo, educación emocional, huerto escolar, entre otros. La jornada de actividades extraescolares concluye a las 17:00 cuando los alumnos dejan el centro acompañados de sus familias.

Algunos alumnos asisten a actividades complementarias y extraescolares fuera del centro, como puede ser la piscina y las sesiones de refuerzo. Por lo general, los estudiantes dejan el centro y son acompañados por sus familias a sus hogares. Son muchos los que tras llegar a casa no realizan las tareas escolares y dejan su hogar para juntarse en los parques cercanos. Hablamos de los de mayor edad, aunque también existen casos de niños de los primeros cursos de EP que pasan mucho tiempo en las calles del barrio. Cuando están fuera, los jóvenes se relacionan con otros jóvenes de mayor edad, habitualmente del instituto, y comparten espacios y grupos donde es común el consumo de alcohol, marihuana y hachís. Esto influye de forma determinante en

los patrones de comportamiento y desarrollo de los menores, los cuales son aún observadores, pero asimilan ciertas prácticas y comentarios que no contribuyen a su evolución positiva.

Para finalizar este punto, cabe destacar que muchos discentes hacen un uso abusivo por la noche de los medios digitales como la televisión, teléfonos móviles y tabletas. Es común que algunos jóvenes se muestren muy cansados durante las primeras horas del día en las aulas, siendo esto debido, por lo general, a que la noche anterior han consumido horas de sueño dedicándose a jugar en los dispositivos o ver la programación de televisión. Es un comentario habitual que suelen hacer los docentes a las familias, ya que es en las aulas donde se detecta que el menor ha tenido insuficientes horas de sueño y necesita descansar estando en el aula.

En relación a los fines de semana, las familias suelen permanecer en el barrio, muchas siguen dedicadas a sus trabajos, por lo que muchos menores pasan largas horas solos en el hogar. Las actividades de ocio que suelen realizar, de las que nosotros somos conscientes por los comentarios de los estudiantes y las familias, son los paseos por los parques para que los menores jueguen, así como la visita al centro comercial del barrio o a los lugares donde sirven comida rápida. La participación en actividades de ocio con carácter más cultural o educativo son muy escasas, prácticamente inexistentes. Como indicábamos, el barrio no dispone de mucha oferta cultural, lo que dificulta la participación de las familias.

Cabe indicar aquí también que muchos de los estudiantes pertenecen a religiones donde la práctica y el culto es habitual. Especialmente, en el Rosa Chacel, existe mucha población musulmán y evangelista, lo que supone que suelen acudir a los actos de culto a diario o de forma muy habitual.

En relación a las familias, por lo general, muchos trabajan en el sector servicios, la venta ambulante y la construcción. Es habitual que la mujer no esté empleada de manera oficial, pero realice trabajos no regulados como la limpieza de hogares y locales o el cuidado de personas. En este sentido, además de realizar el trabajo de todo su hogar, la mujer trabaja fuera del mismo en condiciones no reguladas. El hombre, por lo general, es el que realiza la actividad laboral regulada. Las dinámicas de relación entre las parejas suelen seguir patrones machistas y estereotipados en base a los comentarios de las entrevistas y la observación realizada.

2.1.4. Clima escolar

Hacemos referencia ahora al entorno físico y social y su influencia en el ambiente y condiciones que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje. Para comenzar, el entorno físico del exterior e interior del centro educativo es adecuado. Las dimensiones del centro permiten trabajar de forma amplia y utilizar aulas específicas para realizar tareas concretas. El número de

alumnos por aula es el adecuado en base a la ratio establecida por Conselleria. El Decreto 59/2016 del Consell (2016), fija el número máximo de alumnado por aula en la educación primaria en un máximo de 25 estudiantes. Asimismo, en la Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria, se establece que en el caso de que existan estudiantes con NEE permanentes matriculados en el centro, las ratios disminuirán a un máximo de 20 cuando existen dos estudiantes con NEE en un mismo aula. En caso de que haya un único estudiante con NEE en el aula, la ratio será máximo de 23 estudiantes.

En otro sentido, los estudiantes, por lo general, se sienten seguros y cómodos en el centro. Sin embargo, cabe señalar que el nivel de conflictos entre estudiantes es elevado, lo que supone que en determinados momentos el nivel de seguridad apreciado por los mismos baje, al igual que su percepción de comodidad.

En cuanto al espacio físico, tanto las aulas como las instalaciones del centro se encuentran ordenadas, limpias y acondicionadas para su disfrute. La distribución de aulas y espacios es coherente con la organización de los grupos y los ambientes suelen ser acogedores, especialmente dentro de las aulas. El nivel general de ruido es aceptable, a excepción de algunos momentos en el comedor escolar y en los patios, donde los estudiantes suelen relacionarse gritando hasta que el equipo de profesionales interviene. En relación a los recursos físicos, los profesores disponen de suficiente material escolar inventariados por el centro, así como de material de apoyo para desarrollar sus actividades y tareas educativas (Figura 23).



Figura 23. Aula del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

Respecto al entorno social, el centro, los profesionales que trabajan en él, promueven la participación y el intercambio de información, opiniones y sugerencias entre los miembros de la comunidad educativa. Este punto es relevante en un contexto como el del centro, en el que la diversidad de alumnos es alta y es necesario establecer canales de comunicación fluidos entre las familias y el profesorado, así como entre cada uno de ellos.

Las familias, como ya hemos ido indicando, no suelen considerarse como parte destacada del proceso de enseñanza aprendizaje. Existen familias que, por el contrario, colaboran activamente con el centro y se involucran en las actividades diarias que se realizan en las aulas. A pesar de que las familias no se consideren parte destacada de la función educativa, el centro cuenta con ellas para la toma de decisiones colegiada cuando les afecta a estas o a sus hijos. La opinión de las mismas es escuchada, aunque cabe señalar, que muchas sugerencias se realizan desde el desconocimiento de los mínimos requeridos y limitaciones legales que se imponen administrativamente. Al igual que las familias, los alumnos expresan su opinión libremente, de hecho, cuentan con varios buzones donde pueden participar de manera anónima y es común la realización de asambleas de aula para comunicar propuestas y sugerencias. Cabe decir que, aunque las propuestas son escuchadas, en pocos casos se resuelven en favor de lo que solicita el alumnado debido a falta de recursos, ser inviable o falta de tiempo. Para concluir este espacio sobre entorno social, señalamos que la resolución de conflictos es uno de los temas sobre los que más se trabaja en el centro escolar. Como ya indicamos, existe un equipo de mediación que sentó las bases de dinámicas actuales de resolución de conflictos y de creación de espacios como el aula de convivencia.

En relación al contexto afectivo, las interacciones entre los profesionales y los estudiantes parten siempre del afecto, la delicadeza y el respeto. Uno de los principios compartidos a la hora de gestionar un conflicto es la atención a la actitud, el tono de voz y posición del adulto respecto a los alumnos y las familias. Además, independientemente de los conflictos que se puedan haber producido, los profesionales del centro comparten una actitud de cuidado y un interés elevado por el bienestar de los discentes.

Los jóvenes confían en el personal del centro cuando necesitan plantear un problema personal o pedir ayuda, aunque no sea un conflicto con origen ni relación al centro educativo. Exceptuando una minoría de casos, los alumnos tratan de manera amistosa y respetuosa a los adultos del centro. En los casos excepcionales, cuando el menor no se encuentra dispuesto a dialogar ni responde ante medidas mediadoras, se intenta que las faltas de respeto hacia los profesionales se produzcan en ambientes seguros para ambos, con la presencia de más de un adulto y de más de un menor. En otro sentido, la escuela dedica especial atención a los

estudiantes de nueva incorporación, fundamentalmente cuando llegan una vez ha comenzado el curso. También se muestra muy atenta ante los conflictos familiares y externos al centro que pueden estar perjudicando a los menores, comunicando lo percibido a la asistente social del área cuando acude al centro.

Respecto al ambiente académico, desde el centro se procura que los estudiantes logren alcanzar los mínimos académicos marcados por el currículum oficial. Sin embargo, se apoya el aprendizaje del conjunto de competencias desde diferentes posiciones, todas ellas en base a las necesidades, intereses e inteligencias que caracterizan a cada estudiante. Los métodos de enseñanza son flexibles, respetando las diferentes formas de aprender del alumnado y acotándose a las mismas. Por este motivo planteábamos anteriormente que el centro no puede centrar su labor en un modelo o método de enseñanza, ya que ha de recurrir a un trabajo combinado de metodologías y modelos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Las expectativas del profesorado son altas para todos los estudiantes, así como el ánimo que se les trata de transmitir a la hora de lograr los objetivos. No obstante, las expectativas no pueden mantenerse altas en todos los casos, ya que a pesar de que los profesionales lo intenten, la realidad de determinados estudiantes, especialmente debido a la influencia familiar, condiciona la trayectoria académica futura que el estudiante pueda tener. En estos casos, los profesionales construyen y reformulan las expectativas en función del máximo desarrollo que pueda alcanzar el estudiante en su contexto concreto. En relación a esta reformulación, cabe señalar que los procesos de evaluación y autoevaluación que desarrolla el equipo docente, es la base de reflexión para la concreción de medidas específicas posteriormente. Desde la dirección del centro se motiva para la redefinición de métodos, la actualización de los mismos y la renovación metodológica con el fin de beneficiar al alumnado y sus familias.

Por último, respecto a la consideración de la diversidad, cabe señalar que la diversidad cultural, religiosa y de procedencia está reconocida entre los discentes, así como por el centro escolar, el cual aboga por su consideración como un factor beneficioso para el desarrollo positivo de los jóvenes y de la comunidad educativa. A este respecto, ha de remarcarse que ciertos tipos de diversidad, especialmente la diversidad sexual y la diversidad de modelos familiares, no son toleradas entre muchos miembros de las familias del centro y, en consecuencia, tampoco por sus hijos.

La pertenencia a grupos culturales con arraigo religioso, hace que algunas familias penalicen ideológicamente determinadas realidades presentes en la sociedad actual. En el colegio se han recibido instancias, facilitadas por partidos políticos de extrema derecha, solicitando que no se

adoctrinara ideológicamente a los menores en relación con otros modelos de relaciones afectivas y otros modelos de familias. En este sentido, el colegio se muestra firme en defensa de los valores que persigue. Las familias son escuchadas, pero no por ello se limitará el trabajo educativo de ninguno de sus profesionales, siempre que este se fundamente en las regulaciones educativas oportunas.

La diversidad que caracteriza a los estudiantes es tenida en cuenta a la hora de planificar las actividades y tareas escolares. Además, el centro realiza acciones en las que involucra a familias de otras culturas diferentes a la valenciana, para que compartan sus experiencias con los estudiantes y profesionales del mismo. Se fomentan relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de facilitar el conocimiento, el intercambio y las relaciones entre grupos familiares.

2.2. Centro de educación secundaria

Al igual que en el caso anterior, en primer lugar, presentaremos la información relativa a la estructura escolar en relación al espacio urbano, los miembros que lo constituyen, formas de organización, recursos y programas que se desarrollan en el instituto, entre otros. Seguidamente, presentamos un análisis sobre la cultura escolar, sobre la concepción que se tienen sobre el instituto en el exterior, la publicidad que se hace del mismo, cómo se trabaja y cuáles son las relaciones que se dan entre sus miembros. Posteriormente, realizamos una aportación en la que tratamos de describir lo que supone un día ordinario para los estudiantes y sus familias. Para concluir, se hace referencia al entorno físico y social, al contexto afectivo, al ambiente académico y a la consideración que se tiene sobre la diversidad, todo ello enmarcado en lo que se denomina clima escolar.

2.2.1. Estructura escolar

El IES Montesclaros fue dado de alta como centro educativo en el año 1986. Se encuentra situado al norte del barrio de El Roble. Es un instituto de tamaño medio que se encuentra situado anexo a la ronda nord valenciana, circunvalación que rodea la parte norte de la ciudad y que constituye también una barrera con l'Horta Nord, espacio de huertas de cultivo de la ciudad. Por su parte sur, el IES se encuentra en una de las puntas del barrio de El Roble que limita con las zonas de huertos. Al este, se encuentra, parejo al IES, el colegio privado Babel, siendo este uno de los que más estudiantes acoge a nivel de barrio. La procedencia de estudiantes al instituto se corresponde con los siguientes datos correspondientes al año 2005, según se extrae del PEC: un

65,36% procede del único centro adscrito, el CEIP Rosa Chacel, un 9,8% procede del CEIP San José, un 7,19 del Colegio Privado Concertado Antares y un 17,65% proceden de otros centros. En este sentido, más de un 80% de los estudiantes del IES son del barrio de El Roble. Cabe señalar que de entre estos centros, el único adscrito es el Rosa Chacel.

El instituto ocupa un espacio destacado en la configuración urbana, especialmente en referencia al espacio exterior del mismo, ya que ocupa gran parte del terreno delimitado, contando así con una gran extensión de terreno exterior. El centro se separa del exterior por vallas de aproximadamente cinco metros de altura, lo que hace improbable el acceso o abandono de cualquiera a través de estos muros. El IES se encuentra aproximadamente a unos doscientos metros del CEIP Rosa Chacel, por lo que la lejanía no es un inconveniente entre ambos centros. Se encuentra muy próximo a una parada del tranvía teniendo, además, una parada de autobús muy próxima al centro en la calle desde donde se accede al mismo. Dicho acceso se realiza desde una de calles más transitadas del barrio donde hay varios bloques de viviendas y locales comerciales.

Respecto al espacio propio del IES, este posee un terreno de gran amplitud en el que se localizan varios pabellones. Cuando se accede al centro se encuentra de frente el pabellón principal, constituido por dos edificios anexos que contienen la mayoría de aulas y talleres del centro, además de otros servicios. En la planta baja del centro se encuentran la conserjería, secretaría, cafetería, sala de usos múltiples, biblioteca, el departamento de orientación, el despacho de dirección y jefatura de estudios, el despacho de vicedirección y secretaría, la sala de visitas, logopedia y mediación, la sala de guardias y el aula puente. En la primera planta se pueden encontrar varias aulas ordinarias, así como las aulas de pedagogía terapéutica, el aula de acogida, aula de comunicación y lenguaje, dos aulas de informática, el aula de dibujo, el laboratorio de ciencias naturales y los departamentos de francés, inglés, biología/geología y matemáticas. Por último, en la segunda planta podemos encontrar un conjunto mayor de aulas ordinarias, el laboratorio de física y química, el aula/taller del ciclo "atención a personas en situación de dependencia" y los departamentos de valenciano, castellano, geografía e historia, latín, griego, física y química y filosofía.

Anexo a estos edificios por su parte norte, se encuentra otra pequeña construcción que se corresponde con el gimnasio del centro y los vestuarios. Los dos edificios principales cuentan con tres alturas entre las que se distribuyen la mayoría de aulas y talleres del instituto. A dichos edificios se accede por diferentes puertas que se comunican con la parte exterior del centro. Dichos edificios no están unidos estructuralmente, sino que su conexión se realiza por tejavanas entre los mismos. En la zona este, existe un conjunto de barracones instalados en el 1997 que

constituían un recurso temporal para la ampliación del espacio del instituto. Sin embargo, debido a la inestabilidad de las políticas públicas en materia de educación, los barracones siguen siendo el lugar de trabajo de los estudiantes. En ellos se encuentran los talleres de tecnología, música, las aulas de FPB y las de religión y atención educativa. En la parte noreste del recinto del centro se encuentra el huerto escolar, donde colaboran todos los cursos del instituto, especialmente el programa de FPB de jardinería.

El centro padece graves deficiencias de espacio para acoger el total de estudiantes y, especialmente, a la hora de utilizar aulas de desdoble. Los profesionales que trabajan allí expresan que no es posible, debido a la falta de espacio útil, contar con un laboratorio de geología, un aula de dibujo adecuada, una sala para el AMPA, una sala para la atención a las familias, así como despachos para el total de cargos directivos. También plantean la falta de espacio para guardar los archivos con documentación del centro y falta de espacio y duchas en el gimnasio del centro.

Respecto a la parte exterior del centro (Figura 24), al oeste se puede encontrar una de las pistas deportivas del instituto. La otra pista se sitúa en la parte este, junto a los espacios empleados por los estudiantes y profesionales de los CFGM y de FPB. El centro cuenta con un espacio natural muy amplio en el que se realizan actividades de todo tipo, especialmente deportivas aprovechando la amplitud del mismo y la sombra que permiten los árboles. No abundan las zonas de cemento, lo que crea un espacio más acogedor y natural gracias a la presencia de gran número de plantas y árboles. Las zonas naturales son acondicionadas de forma regular, empleándose también como espacio de trabajo y aprendizaje para los estudiantes de FPB de jardinería.



Figura 24. Vista del IES Montesclaros por su cara sur. Fuente: Google Maps (s.f.c).

El acceso al centro se realiza por la parte sur del territorio que ocupa. Los estudiantes y los profesionales que trabajan en el centro acceden por la misma puerta. Pareja a dicha puerta se encuentra un gran portón que permite el acceso de vehículos cuando resulta necesario. La parte norte del centro limita con la ronda nord de la ciudad (Figura 25).



Figura 25. Vista del IES Montesclaros por su cara norte. Fuente: Google Maps (s.f.d).

Según los últimos datos con los que se cuenta recogidos en el Plan de Convivencia, el número de alumnos del instituto se sitúa en 387. En base a los datos oficiales de la oficina estadística de valencia, el número de estudiantes que cursan la ESO es de 223, por los que el resto, 164 estudiantes, realizan bachillerato, FPB o el CFGM. Se distribuyen en 19 unidades del siguiente modo:

- 3 grupos en primero de la ESO, de las cuales una sigue el Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV) y dos el Programa de Incorporación Progresiva (PIP).
- 3 grupos en segundo de la ESO, de las cuales una sigue el PEV y dos PIP.
- 2 grupos de tercero de la ESO, uno de ellos PEV, más un grupo de PMAR.
- 1 grupo de cuarto de ESO más un grupo de PR4.
- 1 grupo de primero de bachillerato de Humanidades y Ciencias.
- 1 grupo mixto de segundo de bachiller de Humanidades y Ciencias.
- 4 grupos de FPB, de los cuales 2 grupos de “Agro-jardinería y complementos florales” (primero y segundo) y 2 de “Informática de oficina” (primero y segundo).
- 2 grupos de CFGM “Atención a personas en situación de dependencia”.
- En el instituto, se implantó por primera vez en el curso académico 2018/2019 el programa de FPB de educación especial agraria.

En relación a la distribución de alumnos según sus necesidades específicas, al aula de pedagogía terapéutica acuden 19 alumnos con Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) de entre primero y tercero de la ESO. Respecto al aula de Comunicación y Lenguaje (CyL), durante el curso 2017/2018 acudieron 3 alumnos con los que se trabajó sobre contenidos académicos, normas de comportamiento y habilidades sociales. Además, se atendió a 34 alumnos como parte del programa de compensatoria de las líneas en valenciano, siendo este número mayor en el caso de las líneas en castellano. En este último caso se realizaron agrupamientos flexibles para gestionar el gran número de casos. Por último, 51 alumnos participaron en el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE), realizado por las tardes, durante todo el curso escolar y alrededor de 3 a 4 horas por semana.

El número de estudiantes se ha visto reducido considerablemente en los últimos años debido, principalmente, a la construcción de un instituto nuevo en el barrio. El IES Montesclaros únicamente tiene adscrito al CEIP Rosa Chacel. Las deficiencias del centro en cuanto a espacios y aulas prefabricadas no agradan a ninguno de los miembros de la comunidad educativa, factor que contribuye a la disminución progresiva de matrículas en el IES (Figura 26).



Figura 26. Aulas prefabricadas del IES Montesclaros. Fuente: Google Maps (s.f.e).

La plantilla docente cuenta con cuarenta y nueve profesionales, treinta y tres profesores con destino definitivo en el centro, nueve en comisión de servicio y siete interinos. Además, se cuenta con cuatro conserjes y dos personas de administración.

La oferta educativa del centro contempla la etapa de la ESO, el bachillerato en las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, el programa de FPB de “Informática y jardinería”, el programa de FPB de “Educación especial agraria” y un CFGM de “Atención a personas en situación de dependencia”.

El horario del centro es de mañanas y tardes, dedicando las mañanas, de 8 a 15 horas, a la formación oficial y ofreciendo talleres y programas de refuerzo, derivados del PAM, por las tardes. Como medidas de atención a la diversidad, y con el objetivo de responder ante las realidades de los estudiantes en un contexto de bajo rendimiento académico y falta de motivación, el centro implementó los programas PMAR y PR4 en los cursos de segundo, tercero y cuarto de la ESO, así como el Programa de Aula Compartida. Estos, como indicábamos en el apartado de fundamentación teórica, sustituyen a los Programas de Diversificación Curricular desde el curso académico 2018/2019 en el centro educativo IES Montesclaros y centran su sentido en la obtención del Graduado de ESO.

Los datos presentes en los documentos oficiales y a los que tuvimos acceso hacen referencia a la reducción de la ratio de alumnos por aula debido a un alto porcentaje de NEE y a un alto porcentaje de alumnado extranjero. Según el Decreto 59/2016 del Consell (2016), por el que se fija el número máximo de alumnado por aula, en la ESO este número se limita a 30 estudiantes. Según la Orden de 14 de marzo de 2005 por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria, podrán escolarizarse un máximo de dos estudiantes con NEE en la misma aula, siendo la reducción de ratio de tres estudiantes por cada alumno con NEE en el aula. En los documentos oficiales se expone que alrededor del 43% del alumnado es de origen extranjero. Por ello, el centro presta especial atención a la incorporación del alumnado nuevo, contando con un aula CyL de integración y un plan de acogida específico para facilitar la incorporación del alumnado a la vida del centro.

Respecto al estilo educativo del centro, el IES reconoce que sus puntos clave identitarios tienen como objetivo la educación de las personas en el sentido más amplio de la palabra. Hacen referencia a que educar se entiende en el IES como algo que va más allá del concepto de enseñar, abogando por la necesaria implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y del contexto social que rodea al centro. En el PEC, página 32-33, establecen dos principios en los que se apoyan para garantizar la convivencia en el centro y que facilitarán la consecución de los objetivos planteados en la PGA. Estos son:

El respeto entre las personas. Un clima cordial y de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa es básico para profundizar en el desarrollo del aprendizaje con garantías de éxito y para conseguir una autonomía de los alumnos que permita hacer realidad el principio pedagógico de "aprender a aprender".

La no discriminación por cualquier motivo (sexo, procedencia, capacidad, ...). Ofrecer las mismas posibilidades educativas a todos los alumnos teniendo en cuenta las diferencias individuales es una medida que puede garantizar un clima de tolerancia y comprensión de la "diferencia" que nos llevará a una formación más completa y solidaria de nuestros alumnos (PEC, p. 32-33).

Al igual que ocurre en otros centros, estos dos principios responden de manera directa a los conflictos y problemática más común a la que hace frente el instituto en su día a día. Las situaciones de inestabilidad y conflictividad que se viven en el barrio tienen su reflejo en el instituto, por lo que conceden especial atención al trabajo sobre el respeto entre las personas. Del mismo modo, ponen el énfasis en la no discriminación de ninguno de los estudiantes por cualquier motivo, especialmente aquellos que tienen que ver con la procedencia de los estudiantes. Valoran lo diferente, en definitiva, la diversidad, como un valor positivo que favorece una formación más integral de las personas.

En los documentos de centro, concretamente en el PEC, hacen referencia a algunas propuestas ante conductas discriminatorias específicas que han detectado como habituales en el centro. Se refieren a acciones para intervenir en el uso de lenguaje no sexista, la adecuación de la dificultad según las capacidades de las personas, adecuaciones curriculares individualizadas, potenciar la elección vocacional libre y no condicionada por el sexo, aumentar la participación según la capacidad de los estudiantes y trabajar sobre el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En la revista del centro¹⁰, la cual publican de forma anual, recogen que el instituto sigue persiguiendo su seña de identidad para ser referencia en temas de igualdad e inclusión. Las referencias a estos dos conceptos, la igualdad e inclusión, están presentes de forma general en el discurso de los profesionales del centro, así como en los contenidos de los documentos. Además de esta referencia, también recogen que la actividad fundamental del IES es la curricular, en la que trabajan sin descanso. Queda remarcado así el interés de los profesionales del centro sobre la obtención del graduado en ESO.

No encontramos referencias en la documentación del centro sobre otros métodos de enseñanza que no sean los ordinarios, aunque en ocasiones algunos profesionales del centro nos han hablado de metodologías basadas en proyectos y tareas. En este sentido, tampoco hemos encontrado referencias al programa de tutoría compartida que se realizaba con la escuela

¹⁰ En <http://bit.ly/2J7FyKm> (Consultado el 20/03/2019).

adsrita. Este se inició en años pasados, pero nunca llegó a funcionar por él mismo, sino que se implementaba por medio de actividades específicas que se realizaban en las tutorías de primer curso de la ESO.

En relación a la organización de las aulas y los espacios escolares, cabe señalar que el instituto no cuenta con el espacio necesario para poder acoger y desarrollar su labor diaria de la manera óptima. Los estudiantes han de desplazarse entre aulas, lo que en ocasiones supone salir del edificio para acceder a los módulos prefabricados.

El centro cuenta con dieciséis aulas con capacidad para treinta y cinco estudiantes, un aula con capacidad para veinte y siete aulas prefabricadas. La ratio de estudiantes por aula es reducida, ya que el IES presenta un alto índice de estudiantes con NEE y de origen extranjero. La organización por niveles, tutorías y grupos es la común que se recoge en la normativa reguladora de la etapa de la ESO. Las agrupaciones que se hacen al comienzo de curso responden a un reparto equitativo de los estudiantes con NEE, nuevos y que repiten curso con la finalidad de formar grupos heterogéneos y equivalentes. Específicamente, en primero de la ESO se siguen las indicaciones que surgen en las reuniones de transición con el centro de EP. Existen cuatro comisiones específicas: la comisión de convivencia, la comisión de tutoría y orientación, la comisión permanente y de coordinación pedagógica y la comisión económica. Cada una está compuesta por un grupo variado de profesionales y desarrolla acciones específicas del área asignada.

En relación a la atención a la diversidad, el instituto, especialmente con el apoyo de la profesional de PT y la orientadora, se apoyan en todos los recursos posibles para satisfacer las necesidades del alumnado. Debido a la falta de motivación e implicación de los estudiantes, las estrategias han de ser variadas y en muchos casos alternativas a aquellas que se plantean como parte de un contexto académico normalizado. En el curso académico 2018/2019 se ha reformado un aula con la finalidad de acondicionarla para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El instituto participa en varios proyectos y actividades. En primer lugar, cabe mencionar todo un conjunto de actividades de concienciación y aprendizaje sobre diversidad funcional. Especialmente alrededor del aula de personas con TEA y en colaboración con los programas de FPB que se realizan en el centro, concretamente con el de jardinería se han realizado actividades en conjunto y se trata de seguir desarrollando la idea. Además, el centro ha realizado actividades de concienciación sobre diferentes tipos de diversidad funcional, así como una convivencia donde se realizaron varias actividades para que participaran todos los asistentes. El centro

realiza acciones relacionadas con eventos y fechas señaladas como: el día internacional contra la violencia machista, el día de la no violencia y la paz, el día internacional de la mujer y el día internacional contra la homofobia, transfobia, bifobia e interfobia. En este sentido, el centro también presta mucha atención a la formación en mediación tanto de profesionales como de los estudiantes del centro educativo (Figura, 27).



Figura 27. Algunas de las actuaciones realizadas en los días señalados. Fuente: Revista escolar número 8, junio 2019.

En segundo lugar, el centro colabora en el proyecto eTwinning dentro del programa Erasmus+ por el que varios de los profesionales del equipo docente han participado en intercambios formativos con otros países de la Unión Europea.

El AMPA del centro no posee espacio propio, por lo que suele emplear los que le cede el instituto cuando les resulta necesario y comparte una pequeña sala que sirve también como sala de logopedia, mediación y para atender a las visitas. Únicamente alrededor del 16% de las familias pertenecen al AMPA.

En referencia a los recursos de que dispone el centro, según el inventario del mismo, está dotado con una variada cantidad de recursos de naturaleza digital, teniendo también red Wifi por todo el centro. Cabe señalar que, tal como se expresa en el PEC, ha sido el instituto quien ha adquirido la mayoría de los recursos empleando su propio presupuesto.

2.2.2. Cultura escolar

En relación a la cultura escolar, comenzaremos presentando la información precisa para que se pueda comprender cuál es la imagen que el centro transmite hacia el exterior, así como la forma en que este se oferta entre la comunidad educativa. Posteriormente, trataremos las relaciones que se dan en el interior del centro, así como la distribución de poder y la autoridad de los diferentes miembros.

Desde que el centro fue inaugurado ha sufrido desperfectos y deficiencias estructurales y de espacio que han sido superadas año tras año. Esto, junto a la imagen que tienen sobre el propio instituto en el barrio, hace que no sea considerado entre las primeras opciones para la matriculación de los estudiantes.

Los vecinos del barrio, al igual que sucede respecto al CEIP, considera que el alto porcentaje de estudiantes extranjeros, así como la presencia de determinadas familias en el IES, hacen de este un centro educativo conflictivo y de bajo rendimiento. A lo largo de los años, el IES Montesclaros ha acogido a diferentes generaciones de estudiantes que no mostraban dificultades grandes a la hora de promocionar y continuar en el sistema educativo. Sin embargo, en el curso escolar 2005/2006 se inauguró el IES Ramón y Cajal, el cual se encuentra a unos 300 metros del IES Montesclaros, y que arrancó con unos 120 estudiantes en aquel curso escolar. Hoy en día, forma a más de 800 estudiantes, habiendo influido directamente en la matriculación de estudiantes en el IES Montesclaros desde entonces. Esto, junto con otros procesos que progresivamente se imponen a los centros, ha hecho que el instituto Montesclaros sufra los resultados de procesos de segregación a nivel de barrio y de la ciudad de Valencia.

La publicidad que realiza el instituto sobre su oferta académica se centra en compartir con las familias el amplio abanico de opciones disponibles que ofrecen para los estudiantes, y concretamente, para que estos consigan el graduado en educación secundaria. Esta incidencia sobre las diferentes vías que pueden ofrecer para que los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas en materia educativa, obtengan el graduado, despierta el interés especialmente de aquellas familias cuyos hijos no promocionan adecuadamente en el sistema o muestran dificultades. Esta es también una seña de identidad del centro. El esfuerzo que realizan los profesionales porque todos los estudiantes alcancen el nivel adecuado para la promoción es destacable. Las personas del barrio que conocen el instituto siempre alaban las funciones de los profesionales del instituto en relación a su compromiso con el desarrollo de los jóvenes.

El centro diseñó un tríptico para distribuir entre las personas interesadas en el IES. En él, exponen cuáles son los objetivos educativos del centro, haciendo referencia al desarrollo personal, la integración, la formación en valores, el rendimiento académico, la orientación profesional, atención a la diversidad, coeducación y respeto al medio ambiente. Todos estos puntos coinciden con los desarrollados en el PEC, así como con la labor que realizan los profesionales a diario en el instituto.

En el tríptico, conceden un important espai destacat a la etapa de batxillerat incluint les modalitats i optatives. La raó probable per la que se resalta esta etapa se basarà en els pocs estudiants matriculats en batxillerat amb els que compta el institut. També fan referència a les instal·lacions que posseeixen, així com els seus dades de contacte. En la portada del tríptico recullen els conceptes de “educació de qualitat, integral, inclusiva i plurilingüe”, ja nos hem referit al sentit en el qual consideren el procés educatiu, yendo més allá del desenvolupament acadèmic. Cabe señalar també que, el institut Montesclaros se planteja com a objectiu general impulsar i promocionar l'ús del valencià en el centre a través del pla de normalització lingüística i els programes de PEV i PIP. En concret, el centre estableix quatre nivells en els quals cal intervenir per al foment de la llengua valenciana: a nivell administratiu, nivell acadèmic, en l'àmbit d'interacció didàctica i en l'espai d'interrelació amb l'entorn (Figura 28 i 29).

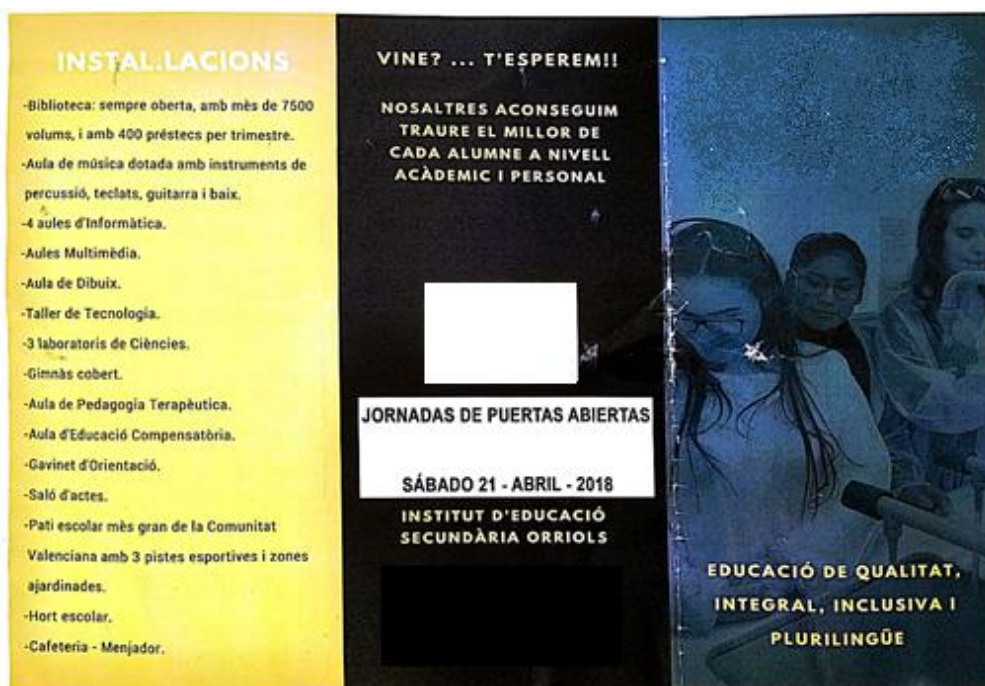


Figura 28. Cara A tríptico informatiu IES Montesclaros



Figura 29. Cara B tríptico informativo IES Montesclaros.

Los trípticos fueron repartidos durante una de las jornadas de presentación de las instalaciones del IES al nuevo alumnado. Posteriormente, fueron ofertados en el CEIP cuando se aproximaban las fechas de matrícula para el próximo curso escolar. La publicidad que el centro hace se dirige hacia un público específico, el alumnado del centro adscrito, el cual comparte las dificultades de aprendizaje a las que nos referíamos anteriormente. Entendemos que a lo largo de los años se ha producido un moldeamiento de la propia oferta del IES que responde de manera concreta al perfil de alumnado que proviene del centro adscrito. Sin embargo, esto constituye ahora un patrón repetitivo en el que las dificultades de aprendizaje y el número de familias extranjeras han pasado a caracterizar el centro de cara al público externo. Estas condiciones no favorecen en ningún caso la inclusión educativa, ya que ambos centros, la escuela y el instituto, son centros preferentes en la recepción de alumnado con dificultades y de alumnado extranjero.

El centro posee página de Facebook, pero no lo actualizan de forma periódica. A este respecto, en su página web se puede encontrar un gran número de documentos útiles a la hora de realizar inscripciones y solicitar ayudas, así como algunas opciones desde donde obtener datos de interés para contactar con los tutores, poder acceder a las revistas del centro, a los listados publicados relacionados con matrículas y admitidos, entre otros. En la web se ofrece mucha información, sin embargo, en ocasiones esta está desactualizada y corresponde a años anteriores.

Cabe señalar, en relación a la publicidad de promoción que realiza el instituto, los eventos de las jornadas de puertas abiertas, las cuales son celebradas habitualmente los sábados para que las familias puedan asistir a la visita. El instituto dedica mucha energía, especialmente el equipo directivo, en organizar unas jornadas donde las familias puedan, además de visitar el centro y sus instalaciones, conocer a algunos miembros del equipo docente y participar en experimentos semejantes a los que sus hijos realizan en los laboratorios de tecnología, música o biología. Estas jornadas tienen una aceptación muy buena por las familias, las cuales suelen expresar que los miembros presentes se entregan de una forma muy comprometida con ellos y, por lo tanto, con los estudiantes también.

A nivel estructural, a pesar de que el centro sufra deficiencias, transmite un aspecto cuidado y donde se presta atención al detalle. Tanto los exteriores del instituto como el interior del mismo están bien cuidados, limpios y ordenados.

No existen tabloneros de anuncios en el exterior del centro. Sin embargo, cuando se accede al edificio principal existe un gran tablón que recoge mucha información relativa a procedimientos y listas de admisión. Este tablón se sitúa anexo a secretaría, lo que facilita la labor a la hora de buscar e interpretar la información colgada en el mismo.

En relación a las familias, como ya exponíamos, aquellas que aportan su testimonio están muy agradecidas por la implicación de los profesionales en la educación y desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, las familias se implican en el menor grado posible en la vida y desarrollo del centro. Según los testimonios, y nuestra propia experiencia al convocar a familias como parte de la investigación, resulta muy complicado contar con la participación de las familias. En este sentido, cabe señalar que las familias pueden verse sobrecogidas ante la demanda de una reunión por parte de una institución educativa, especialmente debido a que la mayoría de familias del centro tienen un nivel formativo muy bajo. Cabe señalar también que cuando el que contacta es el tutor, las familias sí suelen acudir a las citas, aunque el contacto es normalmente muy difícil, así como el fijar el día y hora del encuentro. Esto se debe a que, generalmente, ambos miembros de la unidad familiar, tanto la madre como el padre, suelen encontrarse trabajando en los horarios en que pueden ser convocados, ya que realizan trabajos de largas jornadas a los que no pueden faltar. Los profesionales del IES expresan que los estudiantes suelen funcionar de forma autónoma, es decir, su familia no es un apoyo en el proceso educativo, ya no por incapacidad para ayudarles, sino porque en muchos casos no se encuentran presentes en el hogar.

Las familias que colaboran con el centro educativo son una minoría, se reducen a las personas que forman parte del AMPA, especialmente a las dos personas que lo dirigen. Estas familias consideran importante colaborar con el centro en relación al propio desarrollo de los jóvenes. Sin embargo, no sienten pertenecer al IES, es decir, colaboran en las acciones que el centro les propone o que ellas mismas planifican, pero no sienten que puedan colaborar en la organización o influir a nivel significativo en la dinámica del centro. Cabe señalar de nuevo que existe una barrera evidente levantada en base al nivel de estudios de las familias en relación con los profesionales del instituto. A este respecto, entendemos que a determinadas familias les resulta difícil llegar a comprender el vocabulario empleado por los profesionales, así como los programas y objetivos que se proponen para con sus hijos. Esto dificulta que las familias puedan formar parte y participar en la política del centro, limitándose a responder ante las demandas del IES.

Respecto a la relación con las familias, en ocasiones se han producido conflictos entre miembros de las familias y miembros del equipo docente. Suelen ser conflictos difíciles de gestionar en los que además del profesional implicado suelen estar presentes miembros del equipo de dirección. Determinadas medidas disciplinarias han sido fuente de controversia, ya que muchas familias confían en el testimonio de sus hijos, por lo que consideran la medida innecesaria. El principal medio para comunicar un conflicto es el parte de incidencia, en el cual se recoge un resumen de lo ocurrido y es firmado por el profesional testigo del conflicto. Únicamente el 20% de las familias devuelven los partes de convivencia firmados, lo que es un indicador de la implicación que los padres y madres tienen en relación con la mejora de la conducta y la educación de sus hijos. En determinados casos las familias no firman los partes de convivencia porque consideran que el contenido no es cierto, porque los estudiantes no se los llegan a entregar o porque los estudiantes no comparten espacios de convivencia con sus progenitores.

Respecto a las expectativas que los profesionales del centro tienen sobre los estudiantes, estas vienen perfiladas por el perfil de estudiantes que acogen, el cual está definido en los documentos del centro. Sobre el tipo de alumnado en el PEC se expone que su nivel socioeconómico es medio y medio bajo, que participan escasamente en actividades culturales y deportivas, siendo un alumnado poco disciplinado con tendencia a mejorar, poco interesado en el rendimiento académico y las calificaciones y que no plantean iniciativas propias.

Por lo que se presenta, el perfil del alumno viene definido por una variedad de factores negativos que afecta a la consideración de las expectativas en relación a su desarrollo. Por tanto, los profesionales centran su trabajo en ofrecer a los estudiantes el mayor número de posibilidades

existentes para que no abandonen en sistema escolar. Esto no significa que no tengan altas expectativas con algunos, sin embargo, cabría definir las altas expectativas según la visión de cada profesor y en función de cada estudiante. Es importante señalar que determinados estudiantes, especialmente gran parte de las jóvenes gitanas, tienen un desarrollo condicionado a las prácticas culturales propias de su contexto, las cuales empujan a estas a formar una familia a edades tempranas, lo que conlleva abandonar el instituto y centrarse en las labores del hogar. Año tras año, dichas condiciones van cambiando tras la intervención de los profesionales que ayudan a las familias y estudiantes a considerar otras trayectorias vitales en relación a su educación y desarrollo.

En cuanto a las expectativas que los profesionales tienen en relación con las familias, del mismo modo que en el caso anterior, definen un perfil de familias característico que influye en las mismas. En los documentos oficiales se presentan perfiles de familias poco implicadas en la educación de sus hijos, en ocasiones con graves problemas estructurales y con un nivel de estudios bajo. Además, se remarca en variadas ocasiones el origen inmigrante de las mismas, haciendo referencia tanto a familias extranjeras como provenientes de otras comunidades de España. Las expectativas de los profesores, por ello, parten de la posición en que las familias no colaboran en lo que se refiere al proceso educativo relacionado con el IES, por lo que suelen realizar mayor esfuerzo al comienzo de curso por convocarlas y trabajar con ellas, pero a medida que avanza el curso, aminoran los esfuerzos si no obtienen respuestas favorables.

Respecto a la propia imagen del centro, la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento positivo hacia los profesionales, son conscientes de que se esfuerzan por su bienestar y por ofrecerles oportunidades formativas que les sean ventajosas en el futuro. Un pequeño grupo de estudiantes, sobre todo de los primeros cursos de la ESO, se muestran contrarios a las normas y suelen comportarse disruptivamente, especialmente en las aulas con algunos profesionales. Los conflictos provocados por este pequeño grupo de jóvenes resuenan e influyen en el clima escolar. Por ello, muchos profesionales hacen referencias continuas a determinados alumnos con los que resulta muy complicado trabajar y que suelen impedir el desarrollo ordinario de las sesiones.

Las relaciones entre los profesionales son buenas. Exceptuando alguna relación de carácter puramente cordial, los profesionales se relacionan positivamente y de forma más personal. En algunos casos, el tamaño del instituto y la diversidad horaria hace que no se establezca contacto entre profesionales, ya que no coinciden en el tiempo, llegando incluso a no conocerse entre ellos. El espacio de reunión del profesorado, la sala de profesores, es pequeña y ajetreada, por

lo que no disponen de un espacio de distensión donde se fomenten las relaciones personales entre el equipo docente.

Sobre el profesorado también se recoge información en los documentos del centro en relación al perfil que caracteriza al equipo docente del IES. Exponen que la edad media del profesorado es de cuarenta y cuatro años, siendo en su mayoría estable, no residentes en el barrio, con falta de expectativas de promoción profesional, al que le gustaría tener un mayor reconocimiento social por el trabajo que realiza e interesado en el correcto funcionamiento del centro. El perfil, en efecto, responde ante lo que se ha podido observar durante el trabajo de campo. Cabe señalar que, al residir en otros barrios, algunos docentes no llegan a ser conscientes de las realidades en las que se desarrolla el alumnado hasta que no transcurre un tiempo.

En relación a las figuras de autoridad, algunos docentes con bastante antigüedad en el centro son, junto al jefe de estudios, los que manejan las situaciones donde una figura de poder es necesaria. Estas suelen surgir de los conflictos provocados por algún estudiante en las que se requiere de la intervención de algún profesional que sea consciente de la situación del menor involucrado y al que este reconozca como figura de autoridad. En este sentido, en el curso 2017/2018 el equipo de dirección cambió, concretamente la directora, al igual que lo hará el próximo curso escolar 2019/2020 cuando el jefe de estudios deje su cargo debido a su jubilación. Estas dos figuras resultaban clave en lo que a autoridad y poder se refieren, ya que tanto estudiantes como profesionales reconocían su posición en la jerarquía del centro escolar.

Respecto a las normas de convivencia y cuidado de las instalaciones, tanto profesionales como estudiantes son conscientes de que en el centro existe una gran preocupación por los problemas de conducta. Para su gestión cuentan con un plan de convivencia muy desarrollado donde son recogidas las medidas disciplinarias, así como otros protocolos de actuación frente a conflictos y abusos que ocurren en el centro. En dicho plan, recogen que muchos de los problemas de convivencia existentes se producen por las deficiencias estructurales del propio instituto. Además, realizan una encuesta anual sobre convivencia que arroja los siguientes datos en forma de conclusiones:

- La violencia verbal sigue siendo la más manifiesta, un punto por debajo del año anterior.
- La frecuencia en que se produce violencia verbal es más alta en primero y segundo de la ESO.
- La violencia psicológica ha aumentado 3 puntos respecto al curso pasado.

- La violencia física se mantiene en los mismos niveles con una tendencia descendente.
- La facilidad de adaptación al centro y encontrarse bien en el mismo son dos puntos bien valorados por los estudiantes.
- El acceso al currículum es un aspecto que los estudiantes valoran de forma también positiva.
- Menos de un 50% consideran que el profesorado es facilitador de su vida en el centro.
- Se ha de mejorar la confianza en los tutores cuando se producen los conflictos.

El trabajo por mejorar la convivencia es un punto clave que preocupa y por el que se esfuerza el conjunto de profesionales que trabajan en el centro. Son muchas las estrategias que adoptan a la hora de gestionar conflictos con determinados jóvenes, ya que estos se producen a diario, especialmente en relación con una minoría de jóvenes que no consiguen adaptarse a la estructura educativa y que responden de forma negativa ante las posibles intervenciones que se planteen.

Para finalizar este punto, cabe señalar que los pasillos y espacios comunes suelen ser zonas donde se publican trabajos realizados por los alumnos. El pasillo de la planta baja del edificio principal está lleno con las contribuciones del alumnado. Además, como ya señalábamos, tanto profesionales como estudiantes se muestran comprometidos con el cuidado y acondicionamiento de los espacios comunes.

2.2.3. La vida en el instituto y fuera de él

En este punto pretendemos compartir lo que puede conllevar el día a día de los jóvenes que asisten al IES Montesclaros. A pesar de que las realidades son muy diversas, tratamos de presentar una imagen sobre la cotidianeidad de los alumnos.

La mayoría de los estudiantes viven en el barrio de El Roble, por lo que no han de desplazarse grandes distancias para acudir al instituto. El horario de entrada al centro es respetado por la mayoría, siendo común que un grupo considerable de estudiantes llegue cuando ya deberían haber accedido a las instalaciones. Los menores acuden solos al instituto, muchos se han de gestionar de forma autónoma desde que se levantan, ya que sus familias no se encuentran presentes en el hogar. En este sentido, el instituto colabora estrechamente con el Programa de Absentismo del Ayuntamiento de Valencia, ya que son muchos los casos en los que los

estudiantes no se levantan para acudir al centro, siendo a su vez las familias desconocedoras del hecho al no encontrarse en el hogar.

El desarrollo de la jornada transcurre de acuerdo a los horarios de las diferentes materias. Las clases duran entre 45 y 50 minutos produciéndose el desplazamiento de los estudiantes de un lugar a otro cuando han de cambiar de asignatura. Desde temprano, existe un grupo de estudiantes al que no resulta sencillo permanecer en las aulas siguiendo el normal desarrollo de las sesiones. Por ello, es habitual encontrar estudiantes desde la primera hora en el aula puente, el cual se utiliza para trabajar con aquellos estudiantes con comportamientos disruptivos que no permanecen en el aula ordinaria.

De las conversaciones mantenidas con el profesorado, se deduce que en las aulas es complicado mantener el interés y la atención de los estudiantes. Por ello, los grupos han sido elaborados teniendo en cuenta las características personales de los mismos y considerando la compatibilidad con otros miembros del grupo para que se motiven entre ellos. Algún profesor expresa que ha de realizar grandes esfuerzos porque algunos de sus estudiantes permanezcan despiertos. En este sentido, los profesores suelen preparar actividades motivadoras que despierten el interés. Sin embargo, poco se puede hacer cuando un joven no ha descansado lo suficiente durante la noche anterior. Esta es una situación común que suele producirse por el uso inadecuado de teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos durante la noche anterior, así como por encontrarse fuera del domicilio familiar y acudir al mismo a altas horas.

En el momento del descanso entre sesiones, los estudiantes acceden al exterior del centro, pero no abandonan el mismo. Suelen distribuirse por los patios y hacer uso de la cafetería y de los espacios interiores del centro también. Durante los cambios entre asignaturas, es habitual que miembros del grupo minoritario disruptivo, suelen desplazarse por otras zonas del instituto instigando a otras clases y a diferentes profesionales. A este respecto, los conserjes están siempre pendientes de estas posibles situaciones para reconducirles a sus aulas o al aula puente.

Transcurrida la mañana, los estudiantes abandonan el centro de vuelta a sus hogares. Aquellos que participan en alguna actividad del PAE regresan al centro poco después para participar en ellas. Las actividades que ofrece son "Acompañamiento Escolar o Asistencia al Estudio", "Compensación de lenguas" e "Inglés Oral", contando todas con buena implicación y asistencia de los jóvenes.

El resto de jóvenes que no participan en las actividades por las tardes, tampoco suelen realizar otras actividades extraescolares. Algunos estudiantes practican algún deporte, siendo estos una minoría. Muchos de ellos, especialmente las estudiantes, son responsables del cuidado de familiares durante las tardes, recogen a sus hermanos de la escuela, colaboran en tareas doméstica, etc.

Resulta habitual que muchos jóvenes, especialmente los varones, pasen largos periodos en la calle, en los parques y desplazándose a otras áreas de la ciudad. En este sentido, el grupo minoritario de estudiantes disruptivos, hace manifiesto que ocasionalmente participan en actividades delictivas y violentas por las tardes. Esta es una realidad en la que todos los colectivos comprometidos del barrio pretenden influir, sin embargo, la dinámica está muy asimilada entre estos jóvenes y no resulta fácil involucrarles en otras actividades. Del mismo modo, no existe un seguimiento específico por los servicios sociales, los cuales exponen que se encuentran desbordados ante la complejidad y número de casos en los que intervenir.

Respecto a la vida los fines de semana, los patrones se repiten, siendo común que los estudiantes, en edad adolescente, pasen largos periodos de tiempo en la calle con su grupo de amigos. La participación cultural y el ocio sano no son prácticas habituales entre los jóvenes del barrio de El Roble. Cabe señalar que las diferentes organizaciones en el barrio tratan de ofrecer alternativas a estos jóvenes para realizar durante todos los días de la semana. Sin embargo, la afluencia de adolescentes es mínima, contando siempre con una mayor participación de estudiante de primaria, debido principalmente a que sus familias les acompañan al recurso.

En relación a las familias, al igual que en el caso del CEIP Rosa Chacel, se dedican principalmente al sector servicios y a trabajos eventuales que, en ocasiones, no son regulados y son realizados sin contrato ni garantías laborales. Muchos hombres se dedican a labores del campo, como la recogida estacional de productos en la comunidad valenciana, así como en otros países hasta los que se desplazan durante largos periodos. Por su lado, las mujeres suelen trabajar en el sector servicios y son las más vulnerables a nivel laboral, ya que suelen realizar trabajos asistenciales difícilmente regulables. El tipo de relación suele conllevar comportamientos sexistas típicos de estructuras familiares patriarcales, nucleares y tradicionales.

2.2.4. Clima escolar

Para comenzar, hacemos referencia al entorno físico del instituto en relación a cómo puede ser facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. Señalamos que el número de estudiantes es apropiado para las instalaciones del centro, sin embargo, de no contar con unas ratios reducidas, el instituto no podría ofrecer un espacio amplio que acogiera al conjunto de estudiantes. Las

deficiencias estructurales son importantes en este sentido, ya que el espacio se ve limitado y se han visto obligados a distribuirlo de forma beneficiosa para todos, aunque ello, en ocasiones, suponga limitar los usos de las instalaciones.

Los estudiantes, por lo general, expresan sentirse seguros en el centro. Sin embargo, es habitual que manifiesten comentarios sobre la inseguridad que les provocan determinadas situaciones en el IES. El nivel de conflictos, la violencia verbal y la violencia psicológica son aspectos relevantes que provocan inseguridad entre determinados estudiantes, profesionales y familias. En este sentido, los estudiantes confían especialmente en el jefe de estudios como persona mediadora entre los conflictos que puedan surgir, siendo la reacción de este y de los profesionales del centro, rápida en cuanto ocurre el conflicto para su pronta resolución.

Las clases se encuentran ordenadas, así como las zonas comunes del centro educativo que, a pesar de sufrir deficiencias considerables, se mantienen acondicionadas contribuyendo a un aspecto confortable. Las aulas están apropiadamente acondicionadas y disponen de los recursos necesarios para desarrollar las actividades y sesiones. Las aulas talleres están especialmente dotadas de recursos y materiales que las hacen ser prácticas y acogedoras en relación con la práctica educativa que se desarrolla en ellas. Los alumnos valoran muy positivamente estos espacios, especialmente el aula taller de música, equipada con todo tipo de instrumentos musicales.

Respecto al entorno social, los profesionales del centro tratan de intercambiar información de forma fluida especialmente con las familias. Sin embargo, como ya indicábamos, el feedback que reciben es muy limitado, reduciendo su interés a lo largo que avanza el curso. La comunicación con las familias y los estudiantes es necesaria en un contexto tan diverso como el del IES Montesclaros, en el que podemos encontrar estudiantes de alrededor de treinta nacionalidades y culturas diferentes. La apuesta por la inclusión supone el trabajo colaborativo por el respeto entre las diferentes culturas, lo que fomente también una actitud positiva fuera del centro en relación a la convivencia en el propio barrio. Existe, por tanto, una participación importante de los jóvenes de diferentes culturas en los órganos de representación de los estudiantes que colaboran aportando sus sugerencias sobre las posibles actividades complementarias a realizar en el IES. Especialmente en este sentido, el centro, su equipo docente, se muestra muy abierto a las sugerencias de los alumnos para ser capaces de ofrecerles un contexto inclusivo en el que se sientan representados. Para concluir, señalamos una vez más que la resolución de conflictos es uno de los temas en el que más se incide y trabaja en este centro.

Sobre el contexto afectivo, cabe señalar que los profesionales se esfuerzan por fomentar un clima pacífico en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa sean afectuosas y respetuosas. Los profesionales se muestran generalmente cercanos a los estudiantes, especialmente con los de nuevo acceso y con aquellos que no dominan la lengua vehicular. La motivación es alta entre el profesorado. Sin embargo, los conflictos diarios y las dificultades a la hora de desarrollar sus funciones, especialmente durante las sesiones de aula, hace que los docentes acaben quemados y agobiados ante la imposibilidad de intervención positiva a corto plazo. Las relaciones entre las personas y el alumnado son cordiales y amistosas de manera general. Destacan aquellos conflictos que se producen entre los jóvenes que no cumplen las normas y se comportan de manera negativa. En estos casos, los menores suelen faltar al respeto a los profesionales, lo que suele derivar en situaciones de mediación y la adopción de las medidas disciplinarias apropiadas.

No existe un sentimiento de comunidad a nivel afectivo, sin embargo, los estudiantes se muestran comprometidos con aquellas actuaciones dirigidas a la mejora del clima educativo participando como miembros de una comunidad. Las familias, como hemos ido apuntando, no tienen una percepción del instituto como un lugar accesible, de hecho, es más probable la consideración del IES como un lugar donde serán juzgadas en relación con su función educadora.

En relación al ambiente académico, los profesionales se esfuerzan por ofrecer a los estudiantes las herramientas y estrategias adaptadas a sus niveles de competencias e inteligencias. Lo académico es un punto destacado entre los objetivos a alcanzar, ya que esto asegura la consecución del graduado en ESO. Sin embargo, la educación integral, la educación en valores y ciudadana es el eje transversal sobre el que se realizan las intervenciones educativas en el instituto. Las expectativas son altas en un comienzo, reformulándose en caso de que se encuentren barreras y limitaciones que imposibiliten la continuidad de los estudiantes en el sistema. En relación a la evaluación y el seguimiento de los estudiantes, el centro emplea los mecanismos ordinarios (plataforma Itaca dependiente de la Conselleria de Educación), así como la aplicación Tokapp que facilita la comunicación entre alumnos, familias y profesionales. El uso principal de la aplicación se centra en asegurar a aquellas familias que la utilizan, que sus hijos asisten de forma regular al instituto.

Por último, sobre la consideración de la diversidad que se tiene en el centro, la mayoría de profesionales valoran de forma positiva que existan multitud de culturas, ya que esto beneficia el desarrollo integral de los estudiantes y les facilita su inclusión social posterior. Por lo general, la diversidad es aceptada en todas sus variedades, de hecho, se realizan actuaciones a lo largo

del curso escolar sobre diferentes temáticas como la diversidad sexual, funcional y cultura. Los estudiantes participan activamente y se muestran muy dispuestos a colaborar en la transmisión del mensaje que comparten.

Una vez hemos descrito el contexto en el que se desenvuelven día a día los miembros de la comunidad educativa de los dos centros parte del estudio, continuamos exponiendo los resultados de la investigación, así como su interpretación y significados.

Capítulo 8. Exposición e interpretación de los resultados del estudio de casos

El concepto y demarcación de lo que se vienen entendiendo por cultura en las escuelas en la nueva tesitura del mundo tiene que ser ampliado para que todos se sientan incluidos. Es necesario, por otro lado, comprender cómo las fórmulas básicas de transmisión de saberes se ven alteradas por la preeminencia que adquieren los canales de distribución de los saberes al margen de la educación formal (Gimeno, 2005, p. 31).

Introducción

Los resultados e interpretaciones surgidas en el periodo en que se desarrolló el estudio de casos constituyen el fruto final del proceso de registro, codificación y análisis de la información recogida. Dichos procesos se llevaron a cabo en base a las siete categorías definidas anteriormente en el Capítulo 6 de esta tesis. Estas categorías facilitaron localizar los resultados, situarlos y finalmente analizarlos en detalle. Nos servimos de la misma clasificación a la hora de presentar los resultados en adelante.

Cada una de las categorías recoge de forma específica un conjunto de hallazgos propios de los registros y aportaciones del trabajo de campo, así como la interpretación y análisis crítico en relación a la política, organización y contexto de los centros educativos. Las diferentes evidencias organizadas por categorías que presentamos en este capítulo presentan, en muchos casos, relaciones entre ellas. Por ello se hace referencia a las influencias entre las mismas cuando resulta necesario. Son siete los apartados en que se organiza este capítulo (Figura 30):



Figura 30. Categorías de análisis y apartados en que se estructura el Capítulo 8. Elaboración propia.

Los resultados que presentamos ahora se originan como parte del proceso de análisis de contenidos de los documentos del centro, de las evidencias surgidas del periodo de observación, de las notas del cuaderno de campo, así como de los testimonios recabados a partir de las entrevistas informales y en profundidad.

En este momento, la redacción de los apartados resulta ser también un proceso de triangulación que aporta valor descriptivo y explicativo a la exposición (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Contrastamos así los hallazgos obtenidos entre las diferentes fuentes de las que proceden para, además de describir el conjunto de enfoques desde los que realizaron las aportaciones, establecer las relaciones oportunas que caracterizan la realidad de los contextos de estudio. Presentamos de forma unificada los resultados de la etapa de observación en el CEIP y en el instituto, ya que es la forma en que más sentido cobra el análisis de los mismos en el marco de esta tesis y en coherencia con el momento de cambio de la EP a la ESO.

A lo largo de este apartado, haremos referencia a cómo los resultados han contribuido, en menor o mayor grado, a la obtención de aclaraciones para responder las preguntas de investigación, así como a alcanzar los objetivos que nos proponíamos. Este será el espacio donde daremos respuesta a las preguntas que nos planteábamos, pero también es el espacio del que nacen otras nuevas cuestiones y estrechamente relacionadas con el trabajo realizado. Además, provocaremos el diálogo entre lo que plasmamos y las teorías y referencias de los autores señalados en el marco teórico, así como con el resto de agentes implicados en la investigación.

Nuestra posición y enfoque a la hora de realizar el análisis parte de una actitud crítica y política relacionada con las evidencias detectadas. A lo largo del periodo de observación y participación en la vida de los centros, hemos sido capaces de adquirir la capacidad para detectar significados implícitos, ocultos, en los mensajes que recibíamos. Además, la colaboración con expertos y con otros profesionales del mundo de la educación nos permitió dotarles del sentido oportuno con la intención de comprender mejor cómo funciona y se estructura el cambio de la primaria a la secundaria. Dichas interpretaciones están justificadas por evidencias que surgen de las aportaciones de los participantes durante las entrevistas y que posteriormente son contrastadas con el resto de hallazgos.

A lo largo del apartado, hacemos referencia a la procedencia de los resultados, a quién realiza la aportación y en qué momento, para que sea posible también comprender cuáles son las posiciones que toman estudiantes, profesionales, familias y otros miembros de la comunidad educativa respecto al tránsito de la EP a la ESO. Lo haremos señalando la referencia correspondiente a la transcripción y, si resulta preciso, señalaremos su puesto o el cargo que desempeña a nivel institucional.

Respecto a los testimonios y contribuciones específicas de los miembros del estudio, hemos respetado la forma y el estilo en que fueron transmitidos para evidenciar su relación con los significados atribuidos. Por ello, pueden aparecer coloquialismos, expresiones toscas o sintácticamente incorrectas. Mantener las contribuciones como fueron recogidas es parte de los criterios para garantizar la calidad de la investigación y poder discernir los significados y el sentido de la aportación de forma contextualizada.

La estructura a la hora de presentar los resultados en cada uno de los puntos de cada categoría es la siguiente. En primer lugar, introduciremos lo que la categoría significa y nos ha llevado a investigar, así como las evidencias encontradas en los documentos oficiales de centro mediante las matrices resultantes del análisis. Posteriormente, extraeremos los significados oportunos a partir de las evidencias y apoyándonos en los testimonios de las entrevistas y en las aportaciones recogidas en el diario de campo. Finalmente, se tratará de relacionar todo lo anterior con los posibles significados que pueda tener a nivel relacional entre los miembros de la organización educativa y en la micropolítica de ambos centros.

1. Instancias organizativas

La categoría 1, Instancias organizativas, se centra en todos aquellos agentes que toman parte de forma significativa en el proceso de tránsito entre la EP y la ESO. Como señalábamos anteriormente, el Decreto 46/2011 que regula la transición de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, recoge la necesidad de crear un equipo de transición, responsable de la gestión de gran parte del proceso de cambio entre etapas. Esto conlleva la atribución de ciertas responsabilidades a los profesionales del centro de las que tienen que hacerse cargo por requerimiento legal. Especialmente, conlleva la realización de encuentros para la coordinación curricular y metodológica en función de las necesidades específicas que constituyen la realidad de ambos centros. A lo largo de la observación en los centros estudiados, hemos comprobado que la realidad, en ocasiones, dista de los requerimientos legislativos, imponiéndose la primera con sus ritmos, posibilidades y tradiciones.

Como objetivo dentro de esta categoría nos proponíamos poder detectar cuáles son las responsabilidades de cada uno de los miembros involucrados, el origen de dicha responsabilidad, si deriva de un compromiso personal o de una imposición laboral, el grado de participación en el proceso, así como las impresiones y creencias de los participantes en el estudio relacionadas con el periodo de cambio de la EP a la ESO.

Respecto a las responsabilidades de cada uno de los miembros, pretendíamos describir en qué grado dichas funciones derivadas del tránsito dependían de la responsabilidad oficial que se le atribuía como miembros del equipo de transición o, por otro lado, tenía relación con la propia figura docente y su compromiso con el bienestar y desarrollo de los estudiantes. En este sentido, hemos querido también hacer especial mención a las referencias que los profesionales hacen en relación a su forma de entender su propia labor como docentes. Existen posiciones academicistas, relativistas y otras más críticas a nivel social. Las contribuciones realizadas sobre estos aspectos, aportan información que nos facilita detectar las razones, el por qué, de determinadas situaciones vividas en la realidad estudiada. Como mostraremos, la responsabilidad adquirida en el periodo de transición puede ser entendida desde diferentes posiciones y en base a diferentes objetivos. En este sentido, la responsabilidad también resulta ser un aspecto atribuible. Es decir, cada miembro de la comunidad educativa es capaz de identificar ciertos responsables de las dificultades o conflictos surgidos en el periodo de tránsito de la EP a la ESO.

El origen de la responsabilidad que cada persona atribuye, es decir, el sentido por el que realiza determinada función, es un punto clave para comprender lo que conlleva el cambio de la EP a la ESO en los centros estudiados (Figura 31). Un profesional puede identificar que las funciones que realiza en relación con el cambio de etapas provienen de la imposición autoritaria de los organismos oficiales o miembros directivos del centro. Mientras que otro profesional puede concebir que su contribución para el tránsito deriva del compromiso que como profesional de la educación tiene con sus estudiantes y su proceso de desarrollo. En base a esto, la implicación del profesional variará, así como lo hace su grado de participación en el proceso. A este respecto, la participación puede limitarse a cumplir con los requerimientos oficiales, sin que exista una plasmación de los contenidos sobre la transición en las dinámicas educativas. Así como, al contrario, también puede ejercerse de forma precisa en las dinámicas diarias, donde se atienden necesidades derivadas del cambio que ayudan a los estudiantes a progresar de forma fluida en el tiempo.

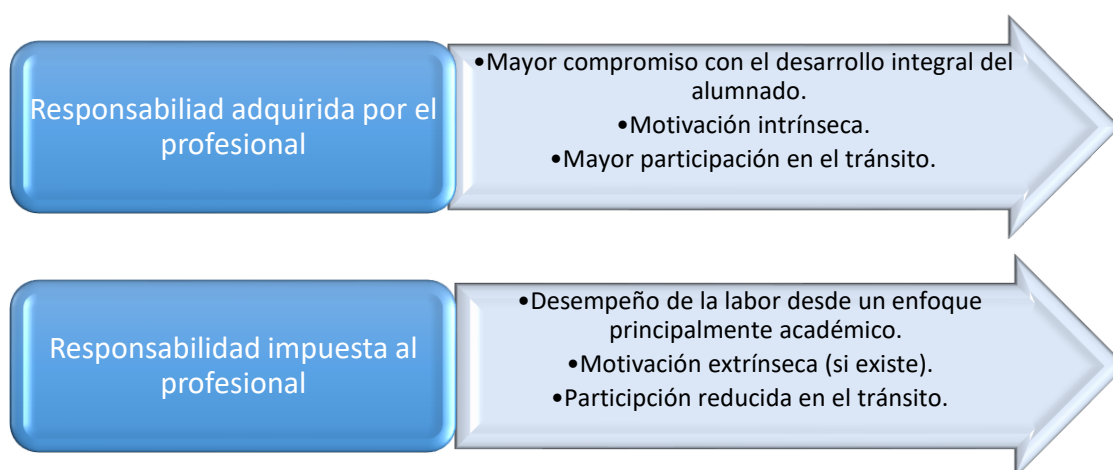


Figura 31. Modos de responsabilidad y consecuencias habituales relacionadas con cada uno. Elaboración propia.

En relación con las impresiones y creencias, consideramos importante identificar dentro de esta categoría aquellas aportaciones que conllevasen juicios de valor sobre el propio proceso de transición que se realiza entre los dos centros, así como sobre su papel en el proceso. Conceder un espacio en esta categoría para recoger las impresiones de los miembros de la comunidad educativa sobre el tránsito y sobre su papel en el mismo conlleva plantearles una serie de cuestiones sobre ello, lo que favorecerá la auto-reflexión sobre su rol y el surgimiento de planteamiento auto-críticos de gran valor. Del mismo modo, las aportaciones realizadas que tienen que ver con el resto de miembros de la comunidad educativa, también resultan significativas y contribuyen a una mejor comprensión del proceso de transición.

Todas estas consideraciones nos llevaban a plantearnos preguntas directamente relacionadas con las responsabilidades del tránsito como: ¿qué funciones organizativas realiza un determinado profesional del centro?, ¿qué función organizativa realiza un determinado agente respecto al periodo de tránsito?, ¿por qué esas funciones y no otras?, ¿qué canales de comunicación se emplean en el proceso?, ¿qué es lo que hace que las relaciones sean más horizontales o verticales según los involucrados?, ¿existen diferencias entre las estructuras relacionales y organizativas del instituto y del centro de primaria?

También han surgido cuestiones de carácter más personal relacionadas con la propia experiencia docente de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los profesionales de la educación en este caso, como: ¿en qué grado colaborarán entre los agentes para la consecución de los objetivos planteados?, ¿cómo realizan el trabajo?, ¿se sentirán parte activa y participativa de la organización y gestión del tránsito?, ¿qué opinión les merece lo que se está haciendo para favorecer el buen paso de la EP a la ESO?, ¿en qué grado se plantean que el cambio de etapa demanda respuestas específicas? En definitiva, todas estas cuestiones giran alrededor de lo que Baquero y Diker (2007) definen como formato escolar.

En base a todos estos planteamientos nos veíamos dirigidos a emplear diferentes técnicas para la recogida de la información que respondieran ante las preguntas que nos planteábamos. De este modo, surgía una doble vertiente de recogida de datos que tenía que ver con aquellos que provenían de los documentos oficiales del centro y otros derivados de las aportaciones de los miembros de la comunidad, especialmente a través de entrevistas y conversaciones puntuales. Su concordancia nos permitía comprender el modo en que se entiende la propia organización escolar en ambos contextos parte del estudio. Por un lado, lo recogido de forma física en documentos conlleva, habitualmente, un estilo normativo que sigue de forma estricta las directrices establecidas. Por otro lado, las aportaciones y comentarios de los participantes de la investigación hacen evidente que, en muchos casos, no es posible llevar a cabo lo que se plasma en el papel o que, en su defecto, se realiza de forma diferente a como en este se recoge (Figura 32).

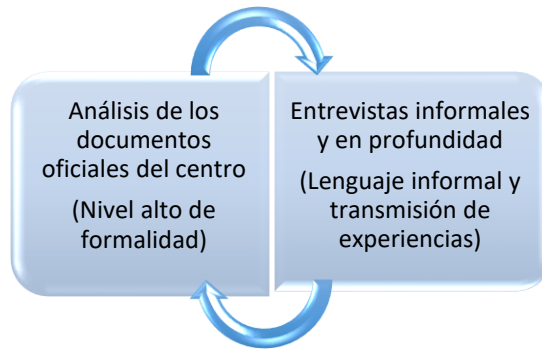


Figura 32. Principales formas de acceso a la información y complementariedad entre las mismas. Elaboración propia.

1.1. Resultados del análisis de los documentos

Con el fin de presentar de forma organizada los resultados obtenidos, a continuación, exponemos la matriz resultante del análisis de contenido de los documentos oficiales del centro. Cabe señalar que en relación a la categoría “instancias involucradas” únicamente se han encontrado contenidos relacionados en el PT, habiéndose analizado el resto de documentos en busca de referencias a responsabilidades y agentes involucrados en el tránsito de la EP a la ESO sin obtener resultados relevantes. En este sentido, hemos de destacar que no solamente se buscaron referencias explícitas, sino todas aquellas referencias directas o indirectas que tuvieran que ver con el paso de la EP a la ESO. La matriz resultante es la siguiente:

Matriz 1. Instancias Organizativas (PT).

	Tarea asignada	Órganos y personas responsables	Relación con el Plan de Transición
Categoría 1. Instancias organizativas	A. Composición y proceso de constitución de los equipos de transición.	-Se presenta la misma estructuración y miembros que recoge la Orden 46/2011 sin hacer referencia expresa a nombres propios u otras peculiaridades.	-No se hace referencia a otros posibles participantes ni se personaliza ninguno de los puestos nombrados. -Se presenta redactado en valenciano y castellano.
	1. Actuaciones generales desde la perspectiva pedagógica y organizativa de los centros docentes: a) Planificación y desarrollo de procesos de coordinación entre los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria Obligatoria a los que estén adscritos, donde se contemplen actuaciones sistemáticas distribuidas a lo largo de cada curso escolar. c) Conformación de equipos de transición estables, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, en los que puedan estar representados todos los miembros de la comunidad educativa. e) Identificación de recursos personales y materiales necesarios para la implementación de respuestas educativas. h) Implicación del equipo directivo de los centros docentes en la potenciación del acometimiento técnico del proceso, de la coordinación de los equipos de transición, de la flexibilización organizativa y curricular, y de su seguimiento y evaluación. Actuaciones generales del proceso de transición (desde la perspectiva institucional de los centros docentes y sus relaciones con el alumnado y sus familias).	Equipo Directivo	-Estas actuaciones son las recogidas en la normativa y en el PT se presentan del mismo modo que en la Orden 46/2011 con una referencia final entre paréntesis del órgano responsable. -La dirección abarca la mayor parte de las actuaciones a realizar, dejando fuera a los demás miembros relacionados con la transición. -No se contempla la figura del profesor especialista en ningún caso.
	2. Actuaciones generales desde la perspectiva institucional de los centros docentes y sus relaciones con el alumnado y sus familias: b) Cooperación entre las familias y centros docentes, y fomento de dicha cooperación a través del equipo directivo de los centros y las asociaciones de madres y padres.	Tutores y Jefes de Departamento	-Estas actuaciones son las recogidas en la normativa y en el PT se presentan del mismo modo que en la Orden 46/2011 con una referencia final entre paréntesis del órgano responsable. -En este caso los responsables se relacionan con los aspectos más curriculares relacionados con los contenidos y metodologías de ambos centros.
	1. Actuaciones generales desde la perspectiva pedagógica y organizativa de los centros docentes: b) Aproximación de las culturas, de las formas de organización y actuación de los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. f) Convergencia metodológica entre las áreas de tercer ciclo de Educación Primaria y las materias de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con las que guardan continuidad.		

1. Actuaciones generales desde la perspectiva pedagógica y organizativa de los centros docentes:

d) Intercambio y utilización colegiada de información relativa a necesidades educativas del alumnado en tránsito de la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria.

g) Planificación y puesta en funcionamiento de programas de desarrollo competencial del alumnado en los ámbitos de autonomía e iniciativa personal, y aprender a aprender.

2. Actuaciones generales desde la perspectiva institucional de los centros docentes y sus relaciones con el alumnado y sus familias:

a) Orientación, asesoramiento y formación a padres y madres respecto del proceso de transición de una etapa a otra, en la enseñanza básica, de sus hijas e hijos.

Departamento de Orientación

- Estas actuaciones son las recogidas en la normativa y en el PT se presentan del mismo modo que en la Orden 46/2011 con una referencia final entre paréntesis del órgano responsable.

-Se les atribuyen las tareas de trasvase de información y desarrollo del plan competencial, así como una mayor responsabilidad en el contacto con las familias.

A.2 Formación y funciones de las comisiones de trabajo

-Las comisiones parecen venir establecidas por indicación de la dirección de ambos centros.

Comisiones de trabajo:

Comisión formada por Psicopedagogos/as y Maestros de PT, comisión formada por tutores y jefes de departamento de las materias instrumentales, comisión formada por los equipos directivos y el coordinador de la ESO.

-En otras partes del PT se hace referencia a las comisiones, sin embargo, no se especifican funciones o tareas propias de cada una. No se conoce si el trabajo se realiza por comisiones.

-Las comisiones mencionadas no coinciden con los órganos y personas responsables mencionados en puntos anteriores. No se utiliza la misma organización.

-Las comisiones definidas en este punto no coinciden con las que se presentan en puntos posteriores en el PT.

D.1. Comisión de Psicopedagogos y SPES

1. Visita y Charla de la Orientadora junto con el coordinador de la ESO en el centro de primaria en el mes de junio.

2. Visita de los alumnos de primaria al IES con visita guiada por el centro por parte de la orientadora y del equipo directivo.

3. Actividades propuestas por el Departamento de Orientación y desarrolladas por los tutores de primero de ESO, a partir de materiales facilitados por el departamento a los tutores para dicha tarea. Los ámbitos a... (acaba así).

-Comisión de Psicopedagogos y SPES (Actividades propuestas por el departamento de Orientación).

-El departamento de orientación es, a menudo, mencionado en el PT. Sin embargo, sus funciones no están claramente definidas en el mismo, no pudiendo definir una relación clara con los momentos del proceso de transición.

D.2. Comisión de Equipos Directivos

Primera reunión (septiembre-octubre):

1. Constitución de las comisiones de trabajo.

2. Recuerdo del protocolo del PT.

-Segunda reunión (febrero):

3. Planificación de actividades para conocer el centro (organización de las jornadas de puertas abiertas para alumnado y familias, cuaderno de acogida al IES Montesclaros, organización de

-Comisión de Equipos Directivos (CEIP Rosa Chacel e IES Montesclaros).

-Los equipos directivos de ambos centros parecen ser los que más responsabilidades adquieren en el proceso.

-No se hace referencia en todo el documento al equipo de transición.

actividades para el proceso de admisión de alumnos, asistencia del equipo directivo del IES a la segunda reunión de evaluación de los estudiantes de 6º).

-Tercera reunión (tercer trimestre):

4. Traspaso de información relevante para la confección de grupos (absentismo, modos de agrupamiento, alumnos con problemas específicos).

D.3 Comisión de tutores

-En el caso concreto del grupo de transición, la coordinación entre los tutores de tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria, tendrá la finalidad de dar continuidad a la acción tutorial, conectando los planes de acción tutorial de los dos centros. Otro objetivo es minimizar los posibles problemas derivados de la transición, creando puentes entre los dos centros y unificando formas de actuación que puedan ser percibidas por el alumnado y sus familias como una continuidad educativa y didáctica.

-Comisión de tutores.

-Esta es la única referencia que se hace relacionada con la transición. El resto de funciones y objetivos que se recogen son parte del PAT.

-La coordinación, como vemos más abajo, se refleja en un modelo de plantilla con dos columnas donde se recogen los contenidos, objetivos, metodologías, competencias, etc. de ambas materias. No obstante, en el texto no se identifican patrones de continuidad y parecen haber sido redactadas en momentos diferentes.

D.3 Comisión de tutores. Actuaciones tutoriales conjuntas entre CEIP Rosa Chacel y el IES Montesclaros:

1. Participar y propiciar la realización de jornadas de acogida.

2. Informar a los padres de todos los asuntos que afectan al proceso educativo y de transición al instituto de su hijo/hija.

3. Asegurar el paso de información de un grupo de alumnado al tutor/centro/departamento de orientación del centro de destino. Aportando a los profesores la información relativa a las características y necesidades de cada alumno o grupo.

4. Los tutores y tutoras, con el apoyo del departamento de orientación, atendiendo a la normativa vigente y a las características y posibilidades organizativas del centro, confeccionarán los agrupamientos de alumnos.

5. Los tutores y tutoras de los dos centros, con el apoyo de los departamentos de orientación, asesorarán a los alumnos en la elección de las materias optativas a cursar en el primer ciclo de la ESO.

6. Los tutores y tutoras de los dos centros, con el apoyo de los departamentos de orientación y los jefes de departamento, ajustarán los posibles desdobles en las materias instrumentales.

7. Los tutores y las tutoras de los dos centros colaborarán con los departamentos de orientación en el proceso de asesoramiento y toma de decisiones sobre los alumnos.

8. Queda patente la intención de trabajar el año siguiente sobre la convivencia, homogeneizando en medida de lo posible las normas básicas de comportamiento y convivencia. Incidiremos en aquello que hace referencia a aquellos aspectos que favorezcan un desarrollo positivo de la sociabilidad y el uso y conocimiento de los derechos y obligaciones del alumnado.

-Comisión de tutores.

-Estos puntos se recogen como actuaciones tutoriales conjuntas entre ambos centros.

-No se menciona a los profesionales de pedagogía terapéutica ni a otros especialistas. Únicamente se hace referencia al departamento de orientación, refiriéndose siempre al órgano del IES, y sin mencionar la orientadora del CEIP.

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

Una vez presentados los resultados del análisis de los documentos, pasamos a hacer referencia de forma detallada a los mismos en relación con las aportaciones que los involucrados realizaron.

1.2. Diferencias en las concepciones sobre el equipo de transición, sus integrantes y funciones

Durante el proceso de investigación, el análisis de contenido de los diferentes documentos del centro nos permitió identificar algunos de los miembros que toman parte en el proceso. Como indicábamos antes de presentar la matriz, las referencias a los responsables de funciones relacionadas con el tránsito entre la EP y la ESO son escasas y únicamente se presentan en el PT. El PT es el mismo para ambos centros, fue elaborado en colaboración entre el CEIP y el IES.

A medida que completábamos la matriz y en relación con las aportaciones que diariamente recibíamos de los profesionales del centro, surgió la necesidad de contrastar la información recogida con su representación en la realidad de cada uno de los centros, ya que, en muchos casos, la información presente en los documentos oficiales era escasa, se presentaba despersonalizada, desorganizada o estaba desactualizada. Además, nos permitía conocer el grado de coherencia entre los planteamientos de los documentos y lo que se llevaba a cabo día a día en la dinámica escolar. Por su parte, los testimonios en ocasiones variaban y detectábamos algunas contradicciones entre las aportaciones de los entrevistados.

Respecto a la constitución del equipo de transición y a los miembros que lo forman, en el PT se recogen los miembros constituyentes del equipo de transición del mismo modo que se presenta en la Orden 46/2011, sin ninguna referencia personal al nombre de los profesionales que ocupan los puestos mencionados. Respecto a las aportaciones de los profesionales del equipo de transición sobre los integrantes del equipo, estas varían y se centran en lo que cada profesional ha vivido en el centro a nivel organizativo y concretamente en relación con el paso de EP a la ESO. Es decir, gran parte se basa en lo que han podido ver en las reuniones de transición en las que hasta el momento han participado. En relación a los integrantes del equipo de transición, recopilamos a continuación las aportaciones que han realizado algunos de los profesionales entrevistados cuando les pedíamos que nos hablaran del equipo de transición y quién lo constituye.

En el equipo de transición participa: el jefe de estudios lo coordina, el del instituto junto conmigo (jefa de estudios CEIP). Y nos reunimos los profesores de sexto de primaria con los jefes de estudios a principio de curso. Primero tengo una reunión con él, luego una reunión con los tutores de sexto. Después tenemos otro día que vienen todos, el jefe de estudios y algún profesor y hacen una reunión conjunta aprovechando la segunda evaluación del curso en el salón de actos donde explican el funcionamiento del instituto, y donde invitan a los padres ese mismo día a visitar y conocer las instalaciones del instituto (EJECEIPRC, 24-30).

Aquí en el centro (IES), es el equipo directivo, el que marca las pautas (EJOEIESM, 26).

(...) lo que yo hago es ir, bueno, vamos con el equipo directivo e intentamos buscar toda la información (ECESOIESM, 29-30).

Este conjunto reducido de aportaciones que hemos presentado hace referencia a las concepciones más reduccionistas de los miembros del equipo de transición. Cabe señalar también que el término “equipo de transición” no es empleado por los miembros de los centros. Tampoco utilizan otros para describir el conjunto de responsables involucrados en la transición de la EP a la ESO. En este sentido, el tránsito se concibe en partes fragmentadas, de las que determinados agentes se responsabilizan, pero sin contemplar el tránsito como un proceso que demanda la conexión, colaboración y transversalidad en el trabajo que realizan.

Estas tres aportaciones destacan especialmente la figura del jefe de estudios del IES. Es importante señalar que este agente es mencionado por todas las personas entrevistadas y en general, por el equipo docente de ambos centros, como el principal responsable de la organización y desarrollo de la transición del CEIP al IES.

En este caso, las contribuciones anteriores, junto a otras, evidencian el hecho de que el jefe de estudios del IES es el que más presencia tiene respecto a la transición entre etapas. Ha de puntualizarse que este agente es uno de los profesionales con más antigüedad en el IES y ha desempeñado el cargo de jefe de estudios durante los últimos 7 años. De hecho, cuando se hacen referencias al equipo directivo suelen referirse principalmente al jefe de estudios.

En este sentido el jefe de estudios, junto a la antigua directora, la cual se jubiló el curso 2017-2018, desarrollaban una labor directiva conjunta resultado de años de convivencia y trabajo. Hoy en día, el jefe de estudios ostenta el mayor poder en relación a la gestión y organización del centro, y especialmente en relación a la transición de la EP a la ESO. Cabe mencionar que el director actual tomó cargo el pasado curso 2017-2018, por lo que la figura del mismo es aún

nueva. Por esto, y también por su implicación y antigüedad, la figura del jefe de estudios se ve más resaltada que la del director. En relación al tránsito, este hecho responde, en parte, a la función del jefe de estudios como director del equipo de transición recogida en la normativa. Después de nuestra estancia en el IES, podemos exponer que, tanto en ese centro como en el CEIP, el jefe de estudios del instituto ostenta un gran poder organizativo y de gestión en relación a la transición de los estudiantes entre etapas y en comparación con otros profesionales.

Las aportaciones anteriores pertenecen a profesionales que, en base a lo que hemos podido observar, participan del proceso de tránsito en la medida en que se demanda su colaboración por otros miembros del equipo de transición, habitualmente de algún órgano directivo. Estos profesionales suelen ser convocados a las reuniones, a las que asisten según disponibilidad, y en ellas se les informa sobre lo que se está realizando y se les solicita colaboración si resulta oportuno. En este sentido, algunos de los profesionales no tienen constancia sobre la Orden 46/2011, así como sobre sus contenidos. En estos casos, generalmente, la implicación en el cambio es menor que la de otros, y su concepción del proceso educativo suele identificarse más con el progreso académico y la promoción entre cursos y menos con el trabajo por la continuidad y coordinación.

Los profesionales con más de cinco años de antigüedad en el IES o el CEIP, corroboran que el poder en relación a la organización del tránsito lo ostentan determinados agentes cuando exponen testimonios como los siguientes:

(...) somos un grupo reducido de profesores, es decir, al final el equipo de transición somos el director, jefe de estudios y cuatro profesores más. Más o menos, si no me sale mal la cuenta (ET1BIESM, 28-29).

(...) fundamentalmente participan, tutores de ambos grupos, equipos directivos de ambos centros, ambos o más centros (...). Pero básicamente lo que decía, tutores, equipos directivos y profesor de pedagogía terapéutica y orientadores (EJEIESM, 31-34)

En la mayoría de los casos, los miembros del equipo de transición coinciden en involucrar a gran parte de los agentes considerados en la Orden 46/2011. Incluyen también a dos figuras destacadas del proceso, que adquieren especial relevancia como veremos más adelante, los especialistas de PT y de Orientación.

Pues la jefatura de estudios, el director también, la secretaria también se suele implicar, todo el equipo directivo con el equipo directivo de allí. Importante el servicio psicopedagógico, tanto de aquí como de allí, y los tutores somos los más implicados, sin duda, en el cambio (ET1CIESM, 27-29).

A ver está, de allí del cole, están los tutores de sexto, bueno también está la secretaria y la directora, el equipo directivo. Aquí también, además del equipo directivo, va un representante, o sea, va el jefe de departamento, porque aquí están los departamentos: matemáticas, lengua, bueno... Va el jefe de departamento, yo también voy (PT) y la orientadora también, por supuesto. Yo creo que es esto lo que hacemos, más o menos. Los miembros, sí, son estos... (EPTIESM, 50-55).

(...) se conforma el equipo que está conformado por: los orientadores generalmente, de ambos centros, PT y AL de ambos centros, AL solo si es el caso, tutores de ambos centros (...), y el equipo directivo, pero sobre todo jefatura de estudios y dirección (ETSDCEIPRC, 43-47).

Estas aportaciones se refieren de forma general a los miembros recogidos en la Orden 46/2011. En todos los casos se olvida mencionar a alguno de los miembros que deberían participar en el equipo en base a la normativa. Además, suele establecerse una jerarquía entre los miembros que plantean (Figura 33). Interpretamos que esto se debe a que los testimonios se corresponden con los recuerdos que cada cual guarda de las últimas reuniones, a las que hemos podido comprobar cómo, generalmente, no acuden la mayoría de miembros del equipo de transición.

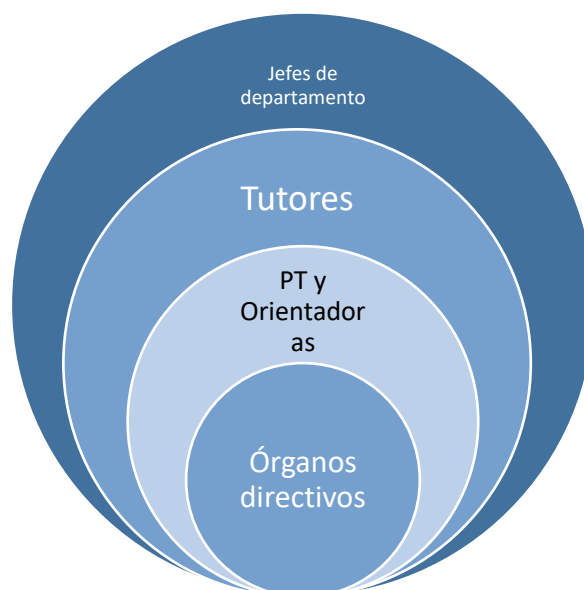


Figura 33. Jerarquía de involucrados en el tránsito según los testimonios de los profesionales. Elaboración propia.

Cabe señalar que únicamente en una de las aportaciones que recogimos se hizo referencia a los jefes de departamento de materias instrumentales de la ESO. También que en ningún caso se mencionó la participación de la figura de coordinador de la ESO, así como tampoco se valoró la posibilidad de participación del AMPA o de las familias en el proceso, al contrario de lo que concluyen Sierra y Parrilla (2014) en su estudio. Esto responde a aspectos organizativos que determinan el funcionamiento de cada centro y conforman su singularidad. En este caso, como veremos más adelante, ninguno de los jefes de departamento de materias instrumentales es tutor de los primeros cursos de la ESO, por lo que, a pesar de que hayan acudido a alguna reunión de transición, ya que son convocados como el resto de miembros del equipo de transición, no participan activamente en el tránsito ni en su gestión y organización. En el caso de la coordinadora de ESO, parece que esta figura no resulta tan relevante como otras para los miembros del equipo de transición, ya que en ningún caso hicieron referencia a la misma. Respecto a no considerar a las familias, al AMPA, como posibles miembros del equipo, veremos que provienen de la poca implicación de estas en la vida de los centros educativos, hecho que se ha reforzado a lo largo de los años en base al contexto del barrio y centro.

Podemos señalar también que no existe un mecanismo de información o convocatoria que ofrezca la posibilidad de participar en el proceso de transición de forma voluntaria a profesionales que, por ejemplo, trabajen en el centro, pero no sean tutores de ningún grupo ni sean parte de los miembros oficiales del equipo de transición. En este sentido, varios profesionales especialistas de lengua extranjera y educación física de otros centros que participaron en la formación sobre la transición de la EP a la ESO realizada durante el periodo de investigación, plantearon su descontento con su propia estructura y organización escolar al no poder participar en el equipo de transición y ser capaces así, de plantear actuaciones en común entre los centros y propuestas para realizar en el suyo propio.

En el momento de compartir las razones que les llevaron a matricularse en el curso, dos profesores especialistas en lengua extranjera y educación física, comparten con el resto que forman parte del curso por interés propio, ya que consideran que el tránsito entre la EP y la ESO podría ser más fácil en sus centros, pero no forman parte del equipo de transición al no ser tutores de ningún curso. Uno de ellos expone “yo vengo a este curso porque me interesa y quiero aprender, no porque vaya a poder enseñar a mis compañeros lo que hacemos aquí. Yo no soy tutor de ningún curso, entonces no puedo hacer nada...” (Diario de campo, marzo 2019).

Según exponían los docentes entrevistados, no se les había planteado la opción de participar en el proceso de transición, a pesar de que estaban realmente motivados por ello. Fueron ellos, los que, a partir de la formación realizada, plantearon propuestas a sus compañeros que fueron incluidas en el proceso de gestión de la transición. Es destacable que ambos profesionales exponían su preocupación respecto a los estudiantes en este momento de cambio, ya que suponía una etapa difícil para la mayoría. Además, consideraban que el cambio a nivel organizativo no se gestionaba de forma satisfactoria, ya que sus necesidades como docentes relacionadas con la información del alumnado y la continuidad en el cambio, no estaban cubiertas. Por lo general, argumentaban que la información significativa sobre los grupos que se incorporaban al instituto no llegaba al resto de profesionales que no eran tutores, ya que estos no les comunicaban lo que realizaban como parte del equipo de transición.

En relación a los centros parte del estudio de casos, consideramos que la gestión y organización del tránsito entre etapas se desarrolla de forma paralela al resto de procesos y profesionales que trabajan en los mismos. No hemos observado que exista interés de otros profesionales, que no sean considerados parte del equipo de transición, por el tránsito de los estudiantes. Interpretamos que muchos no se plantean el cambio como algo relevante, ya que desarrollan su labor en cursos inferiores o superiores a los que el cambio afecta de forma más indirecta. No obstante, también hemos podido comprobar como en las reuniones de transición suele plantearse una estructuración fija, que ha venido desarrollándose en los años previos, en la que no se considera la variación de métodos, inclusión de propuestas o de participantes. Así lo recogíamos en las notas de campo tomadas en la primera reunión del equipo de transición que se celebró en el curso 2018-2019, en concreto, en septiembre de 2018:

Es el jefe de estudios el que comienza a hablar sobre su trayectoria a lo largo de más de 10 años en la gestión de la transición, y que incluso antes de la Orden 46/2011 ya era un tema que les preocupaba. Destaca la gran labor que hacen desde el instituto en cuanto a la gestión del centro e invita a los participantes a conocerlo cuando quieran, se siente orgulloso de cómo funciona el IES y así lo expresa (...).

En tercer lugar, el jefe de estudio muestra otra vez su satisfacción en relación con la gestión del tránsito, alegando que después de todos esos años hacen que el tránsito sea eficaz y cómodo para todos. En un momento expresa una petición en la que invita al colegio a que “les dejen hacer” es decir, a que ellos, con la experiencia que tienen, pueden dirigir el proceso, siempre con la colaboración del colegio (...).

Por último, vuelve a remarcar la buena gestión que se hace de la transición por parte el instituto y pide de nuevo que “les dejen hacer”. También hace un repaso rápido por las acciones que suelen desarrollar (puertas abiertas, visitas al colegio y visita al IES) y sugiere una posible mayor colaboración entre centros para realizar acciones conjuntas. El colegio se muestra abierto y les dice que ellos también están intentando organizar eventos a los que puedan asistir (Diario de campo, septiembre 2018).

Cabe señalar que en esa primera reunión del equipo de transición se tratan la mayor parte de los asuntos a desarrollar en relación a la transición de los estudiantes. La reunión fue presidida por el jefe de estudios el cual aclaró varias dudas al resto de participantes y nos presentó la planificación de lo que sería la estructuración del tránsito para ese curso. Esta misma organización ha sido la que se ha venido desarrollando en la última década entre el CEIP y el IES. El cambio entre etapas se trata básicamente como un proceso que previamente viene definido por lo que tradicionalmente suele hacerse. En este sentido, cabría retomar el planteamiento de Benson (2007) sobre lo habituados que estamos las personas a nuestro propio proceso de desarrollo y lo difícil que supone cambiar el enfoque y pensar en lo diferente que sería si el contexto cambiase.

Esta estructura fija que se repite hace que el proceso de transición se proponga como algo paralelo al resto de procesos, en los que sería más sencillo involucrarse si no se es parte del equipo de transición. Es decir, es una organización cerrada y que previamente está establecida, por lo que las barreras para la participación son más acusadas que en otros planteamientos organizativos del centro. En relación a esta reunión, cabe mencionar que los asistentes fueron once miembros del equipo de transición, siete del IES y cuatro del CEIP. Entre ellos se encontraba el director del IES, el jefe de estudios del IES, el jefe de departamento de matemáticas, la orientadora y PT del IES, un tutor de primero de la ESO, la tutora de sexto, secretaria del CEIP, jefa de estudios del CEIP y PT del CEIP. También es destacado señalar que la reunión fue dirigida y desarrollada en su mayor parte por el jefe de estudios del instituto.

Es importante señalar, como ya hemos hecho en otros momentos de esta tesis, que existen diferentes concepciones sobre un mismo término entre los profesionales de los centros estudiados. En relación al concepto de “equipo de transición”, algunos profesionales entrevistados ignoraban que suponía lo que normativamente hemos venido haciendo referencia y relacionaban directamente el término con aquellas personas que ellos mismos reconocían como responsables de la mayor parte del trabajo alrededor del cambio. Es decir, hacían referencia a aquellas personas con las que tenían contacto y con las que habían llegado a

gestionar algún aspecto relacionado con la transición entre etapas. Así, uno de los profesores tutores de primero de la ESO exponía:

Entonces, el equipo de transición pues bueno, en clase recibo mucha ayuda de C., que es la chica de PT, y también de la orientadora que es O. que, aunque no esté en clase sí que me ayuda el tema de los padres, todo lo que es el tema de programas para los ACIS... (ET1AIESM, 39-41).

En el caso anterior, el tutor de primero de la ESO, de reciente incorporación al centro, se refiere al profesional especialista de PT y a la orientadora como aquellos pilares que le apoyan para que él mismo pueda realizar sus funciones relacionadas con la transición de la EP a la ESO. Especialmente, él se refiere a la ayuda que recibe para trabajar con los estudiantes que presentan ACIS.

Por lo que podemos identificar, de forma general existen tres posiciones desde las que se interpretan nuestras cuestiones sobre el equipo de transición:

En primer lugar, algunos profesionales contemplan que existe una estructura definida normativamente e intentan hacer referencia al conjunto de miembros que la componen. En este sentido, para ellos parece primar la necesidad de ser normativamente correctos y detectamos que, en algunos momentos, han podido verse intimidados, en parte evaluados, por nuestras preguntas en relación con su conocimiento sobre la gestión del tránsito. Cabe destacar que en ningún caso han sido las preguntas realizadas de forma no asertiva, si los entrevistados se han sentido intimidados consideramos que es parte de su propia inseguridad ante una pregunta que no se sabe responder.

En segundo lugar, otros profesionales se refieren a aquellos miembros y agentes que han sido parte de su propia experiencia en reuniones de transición en las que han coincidido. Este perfil de profesionales se encuentra entre las dos posiciones de los extremos que comentamos aquí. Estos intentan establecer un orden lógico respecto a quién ha de participar en el proceso de transición, y para ello se basan en las experiencias que han tenido asistiendo a las reuniones del equipo de transición.

Por último, en tercer lugar, existe una posición más personal, que hace referencia a aquellos agentes relacionados directamente con la gestión del tránsito, independientemente de la estructura normativa y de la organización propia de cada centro. Es decir, relacionan los miembros del equipo de transición únicamente con aquellas personas que saben que gestionan aspectos del tránsito o con las que han colaborado en relación al cambio.

Estas tres posiciones, al igual que los grados de concreción curricular, se refieren en sus niveles más altos, a las regulaciones administrativas, las cuales plantean el marco de actuación y las bases de acción pero que conllevan menor representación evidente en las aulas. Mientras que los niveles más bajos, aquellos que se alejan más de lo normativo, pero siguiendo en su marco de actuación, se refieren a la realidad de los centros, a su singularidad, y a cómo se responde ante las demandas de la realidad que se les presenta a diario.

1.3. Agrupamientos y distribución de poderes. Diferencias entre el PT y la representación en los centros

Hasta el momento hemos venido haciendo referencia a las personas u órganos del centro que los docentes relacionaban con el cambio de los estudiantes entre la EP y la ESO. En ningún caso, ninguno de los entrevistados ha hecho referencia a las comisiones como uno de los mecanismos que se usan para optimizar la funcionalidad del trabajo, tal como se recoge en la norma. Por el contrario, en el PT aparecen varias referencias a estas (Tabla 30). Sin embargo, después de analizar su sentido, pudimos comprobar que las comisiones expuestas a lo largo del plan no coinciden, siendo diferentes según la parte del PT que se consulte. Además, no se recogen las funciones específicas de las comisiones. De forma más concreta, al comienzo del documento, se hace referencia a tres comisiones: la comisión formada por psicopedagogos y maestros de PT, la comisión formada por tutores y jefes de departamento de las materias instrumentales y la comisión formada por los equipos directivos y el coordinador de la ESO. Sin embargo, no hemos podido comprobar que se realicen tareas siguiendo dicho ordenamiento.

Tal como se recoge en la Matriz 1 de análisis, parece que las direcciones de ambos centros establecieron un conjunto de comisiones cuando elaboraron el PT, así se presenta en el propio documento. Según estas referencias, en primer lugar, como parte del índice, se presentan las siguientes comisiones: comisión de psicopedagogos y SPES, comisión de equipos directivos, comisión de tutores y comisión de asignaturas instrumentales. Más adelante, en el mismo texto, se recoge como objetivo de la primera reunión del equipo de transición, la formación y constitución de las comisiones de trabajo, se nombran las siguientes: comisión formada por psicopedagogos/as y maestros de PT, comisión formada por tutores y jefes de departamento de las materias instrumentales, comisión formada por los equipos directivos y el coordinador de la ESO.

Tabla 30.

Origen y agrupamientos de las comisiones definidas en el PT.

Comisiones del PT	Comisiones elaboradas por ambos centros en común	Comisiones resultantes de la 1ª reunión del equipo de transición
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comisión formada por psicopedagogos y maestros de PT.</i> • <i>Comisión formada por tutores y jefes de departamento de las materias instrumentales.</i> • <i>Comisión formada por los equipos directivos y el coordinador de la ESO.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comisión de psicopedagogos y SPES.</i> • <i>Comisión de equipos directivos.</i> • <i>Comisión de tutores.</i> • <i>Comisión de asignaturas instrumentales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comisión formada por psicopedagogos/as y maestros de PT.</i> • <i>Comisión formada por tutores y jefes de departamento de las materias instrumentales.</i> • <i>Comisión formada por los equipos directivos y el coordinador de la ESO.</i>

Nota: Elaboración propia.

Como observamos en la Tabla 30, el PT recoge diferentes comisiones, su estructura no es permanente y se hace referencia a ellas como órganos dinámicos en función del punto del PT y del contenido a que se refieran. Por ejemplo, además de estas referencias, en el PT aparece otra comisión que se encargaría de organizar la jornada intercultural y que estaría formada por la dirección del IES, el departamento de orientación, el profesorado de compensatoria, profesorado interesado y participantes del AMPA. Sin embargo, esta referencia se hace como una posibilidad, un planteamiento sugerido dentro del PT y por el que cabría la posibilidad de realizar las jornadas interculturales. Durante los años que hemos sido parte de la vida de los centros no se han desarrollado acciones de este tipo en colaboración. Sí que han existido celebraciones y eventos en cada uno de los centros, pero ninguna en común. Retomando lo anterior, en el PT se definen un conjunto de comisiones que no coinciden con la realidad y lo que se lleva a cabo en la práctica de ambos centros.

Sobre las funciones de las comisiones, no se recogen de forma específica. En el caso de la comisión de psicopedagogos y del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE), cuando se hace referencia a esta en el PT, únicamente se plantean tres actividades propuestas por el departamento de orientación. En el caso de la comisión de equipos directivos, en el PT se recoge una breve tabla sobre las reuniones que llevarán a cabo a lo largo del curso escolar donde hacen referencia a los objetivos de cada reunión, pero no a las funciones de la propia comisión. Respecto a la comisión de tutores, en el PT se hace referencia a cuál es el papel del tutor en función de la normativa oficial, las funciones propias del profesor tutor y los objetivos del PAT. Incluyen una referencia a las actuaciones conjuntas que desarrollarán entre el IES y el CEIP con alguna referencia a funciones de los tutores, siendo estas las que derivan de los contenidos planteados en la normativa oficial de la etapa de la ESO. Por último, en el apartado del PT que se refiere a las comisiones de asignaturas instrumentales, se hace referencia, a lo largo de un

número amplio de páginas, a las formas de organización, metodología, organización del trabajo escolar, criterios de evaluación y continuidad curricular de las asignaturas instrumentales: lengua y literatura castellana, lengua y literatura valenciana y matemáticas. El formato en que se plantean estos datos corresponde a una tabla con dos columnas donde, en la parte izquierda se recoge todo aquello relativo a sexto de EP, y en la derecha, los datos relativos a la ESO. Después de analizar estas tablas, podemos afirmar que cada uno de los responsables que participaron en su elaboración lo hizo de forma individual y que no existe referencia alguna a una posible relación entre los puntos que tratan. En cierto modo, así se recoge en la siguiente contribución:

(...) nosotros hicimos el currículum de sexto como ellos el de primero de la ESO. Se debería revisar porque ya está hecho del 2012-2013... No lo recuerdo... pero como cualquiera que son a corto plazo, quiero decir, igual que el PAT... no lo podemos revisar todo. Pero que está establecido el mecanismo, sí. Que se hayan preocupado... eso ya es cosa de cada docente en su metodología, porque nosotros tenemos establecidos contenidos, objetivos, competencias... pero la metodología... eso es lo único que queda en la libreta de cátedra de cada docente (ETSDCEIPRC, 134-140).

En este formato de tabla que se recoge en el PT, la información se enfrenta de manera que en la parte izquierda existen un conjunto de datos relativos a contenidos, temas, objetivos, etc. que corresponden a la estructura educativa del área específica en EP, mientras que en la parte derecha se presentan los correspondientes a la ESO. La mayor parte de esta información se puede extraer de los documentos oficiales que recogen el currículum básico de ambas etapas.

Se puede comprobar que no existen referencias a un trabajo conjunto entre profesionales de ambas etapas, al menos de momento, en base a lo que recoge el PT. Más adelante, en el apartado específico, haremos especial mención a la información que se presenta sobre las áreas instrumentales y la coordinación y continuidad entre ellas. Señalamos también que, en relación con las funciones del tutor, parece existir una concepción compartida respecto a la sobrecarga de funciones que sobre este recaen, siendo las derivadas del tránsito un extra al que, en muchas ocasiones, no pueden responder. Por ello, no se plasmarían las funciones concretas del tutor en el PT en relación con el tránsito, sino aquellas generales derivadas del PAT. La coordinadora de ESO en relación a las funciones de los tutores y la carga de responsabilidades exponía que:

(...) el tutor, que de alguna manera es la figura que aglutina esa evolución más personal y académica del estudiante, no da abasto (ECESOIISM, 50-52).

Cabe señalar también que, después de la investigación desarrollada en ambos centros, sería posible definir comisiones de trabajo en relación a aquellos agentes que habitualmente colaboran para la realización de tareas relacionadas con el tránsito y en base a la realidad del centro. Esto nos demuestra que el PT no es representativo de lo que ocurre en los centros, también que resulta necesaria su actualización. Sería conveniente incorporar la realidad de lo que ocurre en el centro al PT, ya que las formas organizativas que no contempla ni la normativa ni el PT suelen resultar beneficiosas para el conjunto de miembros de la comunidad educativa. Un ejemplo lo constituye el agrupamiento al que hacíamos referencia anteriormente entre algunos de los tutores de primero de la ESO y la PT, los cuales trabajan de forma detallada sobre el desarrollo de aquellos estudiantes con NEE y NEAE.

En relación a esto, pasamos a describir e interpretar ahora algunos de los resultados obtenidos que hacen referencia a una de las dimensiones específicas que considerábamos en la matriz de análisis: las responsabilidades que se atribuyen a los diferentes agentes y personas que intervienen en la transición.

Después de analizar el PT pudimos comprobar que, al igual que ocurría con las comisiones, no existía una estructura definida, que coincidiera, en relación a las funciones y responsabilidades que se atribuyen a los miembros del equipo de transición. En muchos casos, las funciones y responsabilidades que se plasman en relación a determinados agentes coinciden con los contenidos de la Orden 46/2011 y se plantean con un sentido genérico. Interpretamos que las funciones en muy pocos casos se concretan en relación al contexto del centro y que los datos que se presentan en el PT, han sido extraídos de la Orden 46/2011 y utilizados para responder ante la necesidad de elaborar el propio PT, no ante la demanda real de necesidades presentes entre los centros.

Así, en el PT se recogen el conjunto de actuaciones generales presentes en la Orden 46/2011, Capítulo II, y se distribuyen entre los siguientes órganos y responsables: equipo directivo, tutores y jefes de departamento y departamento de orientación. Respecto a las tareas que se asigna a los tutores y jefes de departamento, estas hacen referencia a aspectos curriculares compartidos entre los dos centros, así como a la convergencia metodológica de las diferentes áreas. Por su parte, las tareas del departamento de orientación hacen referencia al intercambio de información del alumnado entre centros, la orientación durante el tránsito, así como al desarrollo del programa de desarrollo competencial. El equipo directivo asimilaría el resto de tareas y actuaciones relativas a la organización y desarrollo de la coordinación entre centros, la

formación de los equipos de transición, identificación de recursos, seguimiento y evaluación de los procesos, cooperación con las familias, entre otros.

Cabe señalar que lo genérico de este planteamiento de las tareas en relación con los órganos y responsables que las desarrollan, no permite tener una constancia clara de lo que se desarrolla ni quién lo hace. La escasa concreción de los contenidos del PT no permite identificar responsables de las diferentes acciones. Esto resta utilidad al propio PT, ya que no constituye, en este sentido, un documento práctico al que puedan recurrir los profesionales del centro como herramienta de consulta.

En relación con los órganos de dirección, se puede comprobar cómo su presencia es habitual en el PT, siendo, como indicábamos en este mismo apartado, responsables de un gran número de actuaciones en relación a la transición de la EP a la ESO. Sin embargo, en la Orden 46/2011 únicamente se considera al jefe de estudios como miembro del equipo de transición, el cual cumple un rol destacado, ya que ostenta la dirección del propio equipo de transición. Respecto a la figura del director del centro, la Orden 46/2011, lo relaciona con la función de difusión de la propia norma y con el fin de garantizar el cumplimiento de la misma.

En el caso específico de nuestro estudio, se hace referencia, tanto en el PT como en las entrevistas y a lo largo del periodo de observación, al equipo directivo como parte fundamental y clave en el proceso de transición. Interpretamos que, como nos indicaba el jefe de estudios en una entrevista, el periodo de transición entre el CEIP y el IES ha sido gestionado de manera específica desde antes del surgimiento de la norma específica sobre la transición de la EP a la ESO:

Ya digo, nuestro plan de transición, el primigenio, el de antes de la normativización, es que no se va prácticamente nada de aquel programa que diseñamos hace ya casi doce años entre el centro y nosotros, de manera profesional y sin ningún tipo de obligación. Por lo tanto, creemos que es el óptimo, el óptimo, el que está funcionando y tanto para ellos como para nosotros nos está dando resultados (EJEISM, 111-115).

En base a esto, el IES, en colaboración con el CEIP, elaboró una estructura para la gestión de la transición previamente a la Orden 46/2011, siendo dicha estructuración la que se intentó plasmar en el PT y que perdura hasta la actualidad. Por lo que el PT se adaptó a dicha organización existente, no al revés. En el plan original, la dirección del centro ostentaba el control de todo el proceso de coordinación, al igual que en la actualidad, ya que son ellos los que convocan las reuniones, distribuyen las responsabilidades específicas y demandan los

resultados pertinentes. En relación a esto, el jefe de estudios del instituto expone en una de las entrevistas lo siguiente:

(...) básicamente yo (jefe de estudios) sí que organizo las visitas a los centros, junto con la dirección el centro, programamos las reuniones necesarias. Tengo la coordinación con la directora y con jefe de estudios (EJEIESM, 50-52).

Durante la estancia en los centros hemos podido comprobar que tal como planteamos aquí, es el jefe de estudios del IES el que dirige el proceso de transición, siendo el resto de miembros de los equipos convocados a las reuniones y guiados por las indicaciones del jefe de estudios. Es importante remarcar también que esto no limita la libertad de los profesionales de realizar y plantear acciones específicas sobre el tránsito. De hecho, de forma paralela a los planteamientos generales del jefe de estudios, algunos profesionales desarrollan acciones específicas para obtener información, coordinarse y otorgar continuidad al proceso de transición. En este sentido, la directora del CEIP expone lo siguiente sobre el equipo de transición y su relación con el mismo.

En resumen, el equipo de transición es un equipo que se constituye siempre a principio de curso (...). El primer contacto lo tenemos los jefes de estudios y directores antes de la aprobación de la PGA, septiembre u octubre, donde lo que hacemos es establecer el calendario de reuniones que vamos a llevar a cabo, así como las actuaciones (ETSDCEIPRC, 28-43).

En base a nuestra experiencia en el centro, esa primera reunión constituye el punto en el que mejor podrían plantearse actuaciones o estrategias relacionadas con el tránsito que varíen o complementen a las existentes. De hecho, así se planteó en la reunión a la que asistimos en septiembre del curso escolar 2018/2019, sin embargo, ninguno de los presentes planteó propuestas. Como se observa, la dirección del CEIP junto a los jefes de estudios y a la dirección del IES, establece el calendario de reuniones y actuaciones en esta primera reunión, estableciéndose así una estructuración que difícilmente se modifica a lo largo del curso escolar.

Cabe señalar en este momento que a pesar de que la elaboración y desarrollo del PT, así como de las actuaciones que conlleva, sean responsabilidades compartidas entre el CEIP y el IES, es este último el que muestra un mayor poder respecto a la coordinación y las tareas derivadas del tránsito. De hecho, como exponíamos anteriormente, el jefe de estudios, en representación del IES, solicitaba a los miembros del equipo de transición en la primera reunión del curso 2018-

2019 que “les dejaran hacer”, dirigiendo estos el proceso y contando con la colaboración del CEIP.

Del mismo modo, podemos comprobar cómo, a pesar de que hayan participado ambos centros en la elaboración del PT, la redacción del mismo corresponde a los responsables del IES que participaran en su elaboración. Los indicadores son claros. Por un lado, el documento está redactado principalmente en valenciano, así como todos los documentos oficiales del IES, mientras que los del CEIP están redactados en ambas lenguas con prioridad del castellano. Por otro lado, las referencias específicas que tienen que ver con las etapas educativas de EP y ESO, se refieren básicamente a la ESO, sin mencionarse la EP en muchos casos donde resultaría necesario. Estos aspectos, así como los que hemos venido señalando, hacen evidente que en la relación entre el IES y el CEIP, el instituto ejerce un mayor poder en la dinámica de estructuración y desarrollo de acciones en común.

Para concluir este apartado, queremos hacer referencia a una de las aportaciones realizadas por la orientadora, en la cual se plantea, de forma crítica, las funciones que relaciona con el equipo de transición en relación con el propio contexto del CEIP. Sobre esto recogíamos en una de las entrevistas lo siguiente:

Se constituye al inicio de curso la comisión, el equipo de personas. En esa misma reunión se tiene que hacer un calendario de actuaciones, en las que hay un reparto de funciones desde el barrido de contenidos que es una de las cosas más importantes y que menos se hace, porque no puede ser que un niño que tenga un 8 en inglés en 6º de primaria, pase a 1º de la ESO y tenga un 2, o sea, es porque no habido una continuidad en los contenidos. Es una de las funciones que tiene que hacer un equipo. Otro equipo tiene que hacer un seguimiento de los planes de acción tutorial, que ahora, ya además en primaria, ya tenemos hora. Establecer qué se trabaja. A lo mejor nosotros estamos trabajando por asambleas o estamos trabajando con modelo dialógico de resolución de conflictos y cuando pasan al instituto no lo tienen. Pues se tienen que crear diferentes grupos de trabajo para ver cómo favorecer. Y luego, hacer actividades que es lo que luego solo queda. Hemos hecho una merienda o una presentación con power muy chula que hemos puesto todo o hemos quedado con los padres, pero en realidad ese es como la parte de arriba del iceberg. Solamente vemos lo visible, la charla donde nos hacemos la foto, pero el trabajo previo en algunos coles se hace y en otros no. Depende como todo. El equipo que lo forme y lo claro que lo tenga, pero más o menos el funcionamiento es eso (EEOECEIPRC, 41-55).

En este caso, la orientadora hace una revisión y descripción relevante de lo que ocurre en el centro educativo y de las necesidades más contextualizadas. Así, se refiere a varios equipos de trabajo, los cuales centrarían su actuación en diferentes aspectos, destacando principalmente tres: la continuidad entre contenidos, los planteamientos relacionados con el PAT y, por último, las actividades conjuntas que realicen entre el CEIP y el IES.

Nos parece apropiado incluir la contribución anterior, ya que en base al periodo de observación que hemos pasado en los centros, esta es la aportación que mejor describe la realidad del funcionamiento de los mismos, especialmente en relación a la identificación de sus necesidades a partir del análisis de los principales conflictos derivados del tránsito: un menor rendimiento académico que se plasma en calificaciones por debajo a las habituales, problemas de convivencia y resolución de conflictos y una escasa implicación en los aspectos pedagógicos derivados del tránsito que queda encubierta por acciones con carácter público y visiblemente atractivas.

Para concluir, retomando los objetivos que nos planteábamos alcanzar en relación con esta categoría podemos exponer que:

- a) Resulta difícil hacer referencia a las responsabilidades concretas de los diferentes profesionales en relación con el tránsito de la EP a la ESO, ya que no están suficientemente definidas y suelen identificarse con aquellas propias de la función que cada uno desarrolla según su puesto.
- b) Podemos determinar que la mayoría de responsabilidades adquiridas en relación al cambio entre etapas vienen determinadas por la dirección del instituto, concretamente, por el jefe de estudios.
- c) Destacamos que el grado de participación de los involucrados es bajo, los profesionales suelen depender de las demandas que les hagan desde las instituciones educativas. Cabe señalar que, como veremos más adelante, existen varios profesionales con un alto grado de implicación que adquieren responsabilidades derivadas de su compromiso y actitud ante el desarrollo de los menores.
- d) Las familias, por lo general, no suelen mostrar un grado satisfactorio de implicación en relación a lo educativo y al desarrollo de los estudiantes.
- e) Los estudiantes, no participan de forma activa en el momento de transición. Como veremos en adelante, las propuestas y acciones realizadas para facilitar la transición no conllevan la participación de los miembros de la comunidad educativa.

A lo largo de los siguientes apartados complementaremos este acercamiento a la realidad del centro. A continuación, presentaremos los resultados relacionados con la categoría de análisis número dos “concepción de la transición”.

2. Concepción de la transición

Una vez hemos hecho referencia a los agentes involucrados, así como a las responsabilidades que se derivan de la gestión y organización del cambio de la EP a la ESO, pasamos a referirnos a la concepción sobre el hecho de transitar entre estas dos etapas.

Cada uno de los agentes involucrados en la gestión del tránsito entre etapas posee una concepción diferente de lo que este supone. Al igual que hacíamos referencia a las diferentes formas de entender la transición de Gimeno (2007), cada involucrado en el proceso parte de enfoques diferentes. Este es el resultado, en otros factores, de las interacciones y oportunidades que el contexto en el que se desarrolla le ha brindado para participar, en menor o mayor grado, en el proceso de cambio entre las etapas. Existen pues tantas concepciones sobre el cambio como profesionales participan en el mismo. Estas pueden ser categorizadas y extraer de ellas sentidos compartidos.

Las diferentes formas de comprender la transición de la EP a la ESO, están también fuertemente vinculadas al estilo docente de cada profesional implicado, al igual que lo están a las concepciones sobre educación de las familias y estudiantes. En las aportaciones que realizaron a lo largo del estudio de campo, los involucrados expresan opiniones donde quedan representados diversos significados propios de determinadas formas de entender la educación, su labor y su sentido. Consideramos destacado profundizar sobre el sentido que los miembros de la comunidad otorgan a lo educativo, ya que esto condiciona su actitud y posición ante el mismo desarrollo de los estudiantes. En adelante, nos centraremos en el concepto sobre el propio hecho de cambio entre las dos etapas, de la EP a la ESO.

El objetivo que nos planteamos es recoger el conjunto de concepciones sobre la transición para poder analizarlas en relación a la propia función docente, así como respecto a la actitud de las familias y estudiantes que realizan la aportación. De este modo, podemos determinar en qué grado las diferentes concepciones benefician al estudiante en su desarrollo personal, académico y social cuando pasa del centro escolar al instituto.

Respecto a las concepciones, y en base a las aportaciones, se puede comprobar que existen planteamientos que derivan de modelos pedagógicos más tradicionales, otros con base en los modelos conductuales y aquellos más relacionados con las teorías constructivistas. Desde estos enfoques, los profesionales y miembros de la comunidad educativa expresan diferentes posiciones respecto a cuál es su opinión sobre el tránsito en ese contexto específico, el grado en que se plantean como necesaria la intervención en el mismo, los objetivos que se plantean alcanzar, entre otros.

Como parte de las aportaciones que realizan los entrevistados, podemos también extraer conclusiones sobre los principales aspectos, recursos educativos, necesidades, etc. que relacionan con el tránsito de la EP a la ESO. Es decir, en las aportaciones sobre la concepción del tránsito, se tiende a relacionar el cambio entre etapas con determinadas acciones que el proceso demanda del entrevistado, las cuales, pueden ser identificadas, entre otras, como medidas de atención a la diversidad específicas, planteamientos más personales sobre la relación con los estudiantes, acciones concretas relacionadas con el tránsito, etc. Dichos aspectos tienen también mucho que ver con la propia concepción sobre lo educativo de quien lo expresa, a ello nos referimos más abajo.

Hemos pretendido también averiguar en qué grado se considera la intervención en la transición de la EP a la ESO como una necesidad para el buen desarrollo de los estudiantes. Por ello, haremos referencia al grado en que los diferentes testimonios hacen referencia a la importancia que les merece atender las necesidades que pueden surgir del tránsito. Se trata de saber el grado en que para ellos es una prioridad.

A lo largo del trabajo de campo, pudimos comprobar que los testimonios de los profesionales, familiares y estudiantes variaban mucho entre ellos. Incluso cuando se suponía que partíamos de concepciones similares sobre algún aspecto, las contribuciones podían ser muy diferentes según el emisor. Esto nos llevó a plantearnos dos acciones necesarias para poder, posteriormente, construir un apartado coherente de resultados.

En primer lugar, resultó preciso reflexionar sobre las preguntas concretas que realizábamos antes de plantearlas, con el objetivo de determinar si el hecho de que las concepciones variaran mucho influiría sobre los resultados que obtendríamos. Es decir, si nuestro objetivo era llegar a obtener información sobre el valor que les concedían a las necesidades derivadas del cambio entre la EP y la ESO, debíamos compartir con los involucrados que, desde nuestro enfoque, existían necesidades específicas que surgían como consecuencia de producirse el cambio entre el CEIP y el IES. Aunque para nosotros resultara evidente que existen necesidades específicas

derivadas de la transición, la experiencia en los centros nos demostró que, en determinados casos, los involucrados en las entrevistas no consideraban que existieran otras necesidades más allá de las propias a nivel académico en relación con la nueva etapa. Por esto, en ocasiones, se realizaron las mismas preguntas de formas diferentes, para poder alcanzar el sentido dentro del marco de la propia investigación y de la pregunta.

En segundo lugar, decidimos recoger entre los resultados de esta investigación, puntos concretos que hicieran referencia a las diferentes concepciones que las personas que participaron en el estudio de casos tienen sobre determinados aspectos. Por ello, más adelante, hacemos referencia específica a las ideas sobre determinados conceptos como inclusión, fracaso escolar, AET, entre otras. Resulta clave en los centros, y especialmente a nivel organizativo, que se tenga en consideración el lenguaje que se emplea con los profesionales, familias y estudiantes, siendo determinante valorar en qué grado los integrantes de una conversación parten de una concepción similar sobre un aspecto, lo que permitirá el diálogo posterior sobre el mismo. En determinados momentos, hemos podido comprobar que, tanto las preguntas que nosotros realizábamos, como las explicaciones que realizaba el centro a familias, estudiantes o a otros profesionales, no resultaban comprensibles, o las concepciones de los diferentes involucrados quedaban lejos de ser similares. Esto provocaba falta de entendimiento, confusión a la hora de llevar a cabo determinadas acciones y, concretamente, una dificultad añadida a la hora de realizar trabajos colaborativos. Resulta especialmente relevante en este sentido que, en las reuniones y momentos compartidos entre los diferentes miembros de la comunidad, se trate de averiguar si se comparte una concepción similar sobre el tema en cuestión, ya que solo así se podrá avanzar en el diálogo constructivo (Figura 34).

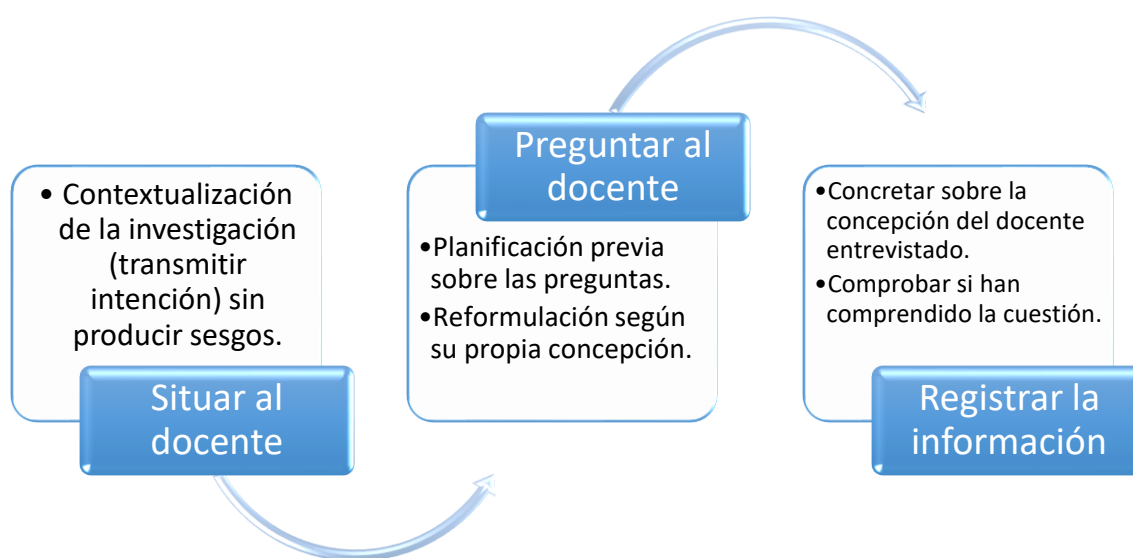


Figura 34. Proceso seguido a la hora de plantear las preguntas durante las entrevistas. Elaboración propia.

En relación a esta categoría nos planteábamos si, al igual que se hace en base a referentes teóricos como Perinat y Lalueza (2007), Gimeno (1996) y Monarca y Rincón (2010), los miembros de la comunidad educativa consideraban el cambio de la EP a la ESO como un momento destacado. Que lo valoraran más allá del mero cambio de centro y especialmente en relación al proceso educativo y las condiciones en las que se provoca. Además, nos surgían cuestiones relacionadas con la interpretación que cada uno hacía del momento de tránsito, y es que: ¿se habrían planteado los profesionales en algún momento que el cambio requiere de una intervención específica?, ¿habrán dedicado algún tiempo a reflexionar sobre su labor en el tránsito?, ¿qué aspectos serán prioritarios atender para ellos en los primeros cursos de la ESO?, ¿tendrán en cuenta las dimensiones personales y sociales de los estudiantes?, ¿se centrarán únicamente en lo académico? A continuación, nos aproximamos a las respuestas a estas y otras cuestiones.

2.1. Resultados del análisis de los documentos

Para comenzar a responder las preguntas planteadas, nos centramos en identificar en los documentos oficiales de los centros educativos, referencias significativas al cambio, a su propia existencia, así como a aquellas menciones que aportaran información sobre algún aspecto relacionado con la transición entre la EP y la ESO (los documentos analizados son los expuestos en la Tabla 24 del Capítulo 6). La búsqueda se centraba en identificar aquellos argumentos que apoyaran la existencia de procesos relacionados con la transición. Pudimos comprobar que las pocas referencias que se hacen al cambio entre estas etapas son genéricas y vuelven a centrarse en los contenidos que se plantean en la Orden 46/2011.

En los documentos analizados no se plasman las necesidades por las que se llevan a cabo las acciones relacionadas con la transición más allá de que estas constituyen un requerimiento legal. Pudimos comprobar como en otros documentos, las necesidades derivadas de determinados procesos quedaban definidas y recogidas en los apartados correspondientes. Sin embargo, no ocurre lo mismo respecto a las que se derivan de la transición de la EP a la ESO ¿Por qué no se consideran las necesidades que puedan surgir del tránsito en los documentos del centro?, ¿tienen algo que ver que no exista la posibilidad de dotación económica para la gestión de dichas necesidades?, ¿supone el cambio un paréntesis organizativo entre centros que provoca incertidumbre respecto a las necesidades del cambio?

Concretamente, como se puede observar en la Matriz 2, las referencias relativas a la concepción del propio proceso de transición se ajustan a los contenidos recogidos en la Orden 46/2011. De hecho, no existe una descripción aproximada que haga referencia al periodo de cambio. El análisis se realizó de forma minuciosa en el conjunto de los documentos del CEIP y el IES sin encontrar referencias válidas. Esto nos lleva a plantearnos que ambos centros trabajan de forma aislada focalizando la intervención en lo relativo a aspectos académicos y organizativos que no tienen relación con el cambio entre las etapas educativas.

Después del análisis, podemos inferir que la concepción que ambos centros tiene sobre el periodo de cambio es restrictiva respecto a lo que puede suponer. Se limita a su consideración como el momento en que los estudiantes transitan entre centro y donde cabe mantener una progresión adecuada entre contenidos y procedimientos metodológicos. En el PT se puede observar que no existe una continuidad entre los contenidos del mismo. En ocasiones, los estilos de redacción cambian e incluso los contenidos se contradicen. Esto sugiere que la elaboración del mismo ha sido debido a un requerimiento oficial sin que existiera un interés intrínseco de los centros por su elaboración.

La Matriz 3, correspondiente a un fragmento de la matriz de análisis del Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del CEIP, recoge una referencia sobre la importancia que conceden a la atención a la diversidad. Lo plantean como un elemento vertebrador del centro. Si bien es cierto que, después del trabajo de campo, la atención a la diversidad constituye un continuo a lo largo de los cursos, esto no ocurre en relación al cambio a la ESO. Cuando este se produce, los cauces de información y de gestión de las necesidades derivadas de la atención a la diversidad vuelven a ser los regulados oficialmente, perdiendo el carácter vertebrador que tiene en el CEIP.

Matriz 2. Concepción de la transición (PT).

	Concepción	Significado	Valoración
Categoría 2. Concepción de la transición	Tal como se establece en la legislación: 1. Desde la perspectiva pedagógica y organizativa de los centros docentes. 2. Desde la perspectiva institucional de los centros docentes sus relaciones con el alumnado y las familias. 3. Desde la perspectiva de la administración educativa.	-Puntos literalmente recogidos del Plan de Transición (Decreto 46/2011). Se ajustan específicamente a los requerimientos legislativos, lo que sugiere un trabajo centrado en esos mismos.	-No se hace referencia expresa.
	- Momento que garantiza la progresión entre contenidos y procedimientos metodológicos a lo largo del tiempo de escolarización de un estudiante.	- No hay signos de continuidad en la redacción del Plan.	-No se hace referencia expresa. Se infiere una elaboración del documento sugerida/requerida.

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

Matriz 3. Concepción de la transición (PADIE CEIP).

	Concepción	Significado	Valoración
Categoría 2. Concepción de la transición	-No se hace referencia expresa a la transición, no obstante, de forma relacionada se plantea <i>“La atención a la diversidad como elemento vertebrador del centro”</i> .	-Existe al menos un eje vertebrador al que hacen referencia y que podría considerarse como pilar para una intervención uniforme entre cursos y entre etapas.	-La atención a la diversidad es uno de los principios palpables en la realidad del centro. Podrían incorporar las necesidades derivadas del cambio a la ESO.

Nota: Recuperado del Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

2.2. Impresiones y actitudes sobre el cambio de la EP a la ESO

Una vez comprobamos que los documentos oficiales de los centros no contenían información específica en relación con la concepción del cambio entre etapas, decidimos apoyarnos en las contribuciones de los profesionales, las familias y los estudiantes con el fin de poder encontrar respuesta a las preguntas planteadas. Especialmente, con la intención de detectar cuáles eran las actitudes predominantes hacia la transición. Sobre si el hecho de transitar entre etapas constituía para alguna persona un aspecto sobre el que reflexionar, sobre el que pretendían intervenir o llegaban a temer.

En primer lugar, haremos referencia a las aportaciones de los estudiantes en relación a sus ideas sobre el proceso de cambio entre la EP y la ESO. Existen dos momentos diferentes en que se realizaban las aportaciones que cabe diferenciar. A medida que avanzaba la investigación, reconocimos que las actitudes de los jóvenes ante el tránsito, que recogíamos en nuestro cuaderno de campo, variaban en función del contexto en que se producía el encuentro y el diálogo entre estudiante e investigador. Así, en grupo, los estudiantes no solían exponer sus miedos en las aportaciones que realizaban. Los comentarios solían estar relacionados con expectativas de éxito y las nuevas posibilidades que ofrecía el instituto. Cuando el encuentro se realizaba entre investigador y estudiante, o en pequeño grupo, las conversaciones solían dejarse llevar más por terrenos emotivos de donde surgían aportaciones representativas.

Yo quiero que llegue ya, nosotros ya somos demasiado mayores para seguir aquí con estos pequeños ocupando el patio, no podemos jugar a gusto. Allí están los del año pasado de sexto, no veo el problema, yo quiero irme ya... (Diario de campo, marzo 2017).

A mí no me da miedo profe, sí que tengo ganas, pero porque sé que me tengo que marchar y quiero que pase ya... (Diario de campo, mayo 2017).

Los comentarios eran, generalmente, parecidos a los expuestos. En momentos grupales no solían compartirse sentimientos de inseguridad sobre el cambio, manteniéndose una actitud firme y segura ante los posibles retos que se les planteaban. No obstante, solía darse también alguna aportación que sí hacía referencia a miedos o reticencias ante el cambio. Solían estar estas relacionadas con la posibilidad de sufrir alguna agresión por parte de compañeros de mayor edad o injusticias relacionadas con el trato académico.

Yo no quiero irme porque me van a hacer bullying por gordita. A ver, yo sé que no estoy tan gordita pero ¿y si se meten conmigo por ello?... (Diario de campo, abril 2018).

Yo voy a estar sola y moriré sola porque no conozco a nadie en el instituto... Seguro que todos tienen ya sus grupos y yo ando por ahí sola por los pasillos, en clase me sentarán detrás y encima no me enteraré de nada... (Diario de campo, abril 2018).

¿Y si un profe te coge manía? Ahí no puedes hacer nada... a Manuel le pasó y suspendía siempre porque su profesor lo tenía manía. Encima su madre no se lo creía... (Diario de campo, junio 2018).

Estas aportaciones provienen de jóvenes cuyos sentimientos resultan, en ocasiones, exagerados. Sin embargo, la expresión de sus miedos e inseguridades tenía su fundamento en un conjunto de aspectos concretos, aquellos relacionados con su desarrollo académico y otros relativos al desarrollo social, tal como exponían Guevara, Pérez y Sáenz (2010). En los referentes teóricos de esta tesis se hacía referencia a uno más, relativo al desarrollo personal del sujeto en base a teorías de desarrollo y aprendizaje como la de Bronfenbrenner y Vygotski. Consideramos que, en relación a esta dimensión, resulta difícil expresar sentimientos u opiniones, ya que tienen que ver con una valoración más individual y personal que no suele hacerse explícita a menudo. Sin embargo, tan necesario resulta intervenir para el desarrollo satisfactorio de las dimensiones sociales y académicas, como de la personal. Esta última recordemos que se relaciona, en este momento de desarrollo de los jóvenes, con procesos de construcción de personalidad e identidad claves en el desarrollo adulto de los jóvenes.

En segundo lugar, las familias consideran de forma general, que la transición es un proceso totalmente gestionado por el instituto y el centro escolar. Concretamente, existe la creencia de que es el instituto el que gestiona de forma unitaria el proceso de cambio entre la EP a la ESO. Esto coincide con lo que exponíamos como parte de los resultados de la categoría uno cuando hacíamos referencia al mayor poder de gestión y organizativo que mostraba el IES en contraste con el CEIP. Cuando se profundizaba en la conversación con las familias, estas mismas llegaban a la conclusión de que debían de ser ambos centros los que colaboraran para el beneficio de los estudiantes. No obstante, la idea general de que es el IES el que gestiona el proceso perdura entre las familias.

Al igual que las aportaciones de los estudiantes se caracterizaban por tratar sobre aspectos académicos y sociales, los comentarios de las familias se centran en exponer los miedos y las preocupaciones que surgen, concretamente, respecto al desarrollo de sus hijos. En todos los

casos las familias exponían, tarde o temprano, su preocupación ante la prontitud en que se realizaba el cambio respecto a la edad de los jóvenes. Alegaban no saber si sus hijos estaban preparados para enfrentarse a lo que suponía el IES, especialmente respecto a la mayor responsabilidad de estos ante su propio desarrollo. Cabe destacar en este sentido el estudio de Folgar, Rey y Lamas (2013) que intentaba dar respuesta ante estos miedos de las familias. Respecto a esto, varias familias expresan lo siguiente:

Yo no sé si Marc va a llevarlo bien... Es muy niño Héctor, pero si yo lo veo en el cole a veces y madre... ayer me perdió de nuevo la chaqueta ¿Cómo va a hacer para hacerlo el solo allá? (...) que yo no quiero que repita, pero yo no sé si es mejor que lo haga aquí o en el instituto... (Diario de campo, mayo 2018).

Me preocupaba que iba a estar más desatendida, por decírtelo de alguna manera... (...) Menos atendida que aquí (en el colegio), porque como no conocías a nadie no sabía lo que me iba a encontrar. (EFAMPACEIPRCIESM, 227-230).

Las familias reafirmaban así sus miedos e inseguridad al no tener un conocimiento detallado sobre lo que se iban a encontrar al cambiar al instituto. Especialmente, al no contar con alguien en quien apoyarse a la hora de resolver los conflictos que ellas mismas pronosticaban. La transición es vivida por las familias como un periodo cargado de incertidumbre al que atribuyen muchos factores de riesgo en relación al bienestar de sus hijos. Varias familias expresaron que les preocupan más los conflictos que puedan surgir que el rendimiento académico de los jóvenes.

Las familias de estudiantes que habían asistido al IES años atrás, y que en la actualidad acuden porque asisten hermanos o hijos de menor edad a los centros, expresan que la transición entre la EP a la ESO no siempre se ha realizado como hoy en día:

Antes, hace años, te estoy hablando de hace años, ya te digo que tengo una de treinta años que ha estado allí. Los dejaban más de la mano de Dios, salían de aquí (del colegio) y como que se olvidaban. No había tanto control, no había tanto. Pero desde ahora, yo he notado la diferencia cuando ha entrado esta (EFAMPACEIPRCIESM, 88-91).

Esta aportación se complementa con la que hace uno de los profesionales del IES cuando expresa que:

Yo creo que es mucho mejor conocer lo que te va a venir, por hablar así popularmente y claro, que llevarte sorpresitas. Entonces, hasta que esto no se hizo, la realidad es que

era un mundo sorpresa. Es decir, nosotros no sabíamos nada de los alumnos que nos venían de sexto e iniciaban aquí primero. Fíjate, nosotros además lo tenemos más fácil. Tenemos un hándicap. Nosotros tenemos solo un centro de transición. Tenemos un solo centro, deberíamos tener más, pero bueno. En este caso, para lo que estamos hablando, nos facilita las cosas el tener solo uno porque es más fácil. Entonces aquí cambiaron las cosas desde que no se hacía al momento que se hizo. Pues pasó de llevarnos sorpresitas, de no saber nada, a saber. Esto sobre todo te ayuda muchísimo a la organización previa, a la hora de crear los grupos, no crear guetos, que no se te acumulen demasiado los alumnos conflictivos de un solo grupo. Esto es necesario, claramente es una prioridad, sí (ET1BIESM, 52-62).

Estos planteamientos contrastan con lo que el equipo directivo del IES nos transmitía sobre la antigüedad del programa de transición entre los centros. Sin embargo, consideramos que progresivamente se ha ido perfilando siempre teniendo en cuenta que fuera favorable para los estudiantes. Además, la estructura legislativa de hace años no era la de hoy en día, por lo que para compararlo cabría hacer un estudio mayor. A pesar de estas puntualizaciones, en la contribución de la familia anterior se expresa una mejora del proceso evidente.

Respecto a las familias con hijos en el IES, cabe señalar que aquellas con las que hemos tenido la oportunidad de conversar, exponen no haber notado la diferencia entre la atención que les dedicaban, tanto a sus hijos como a ellas, en el centro escolar y en el IES.

(...) yo siempre he tenido en mi cabeza que en el colegio están muy protegidos y cuando pasan al instituto, como ya se supone que son más mayores, ya los dejan un poco a su aire. Y sin embargo yo no me encontré con eso. Yo la seguí teniendo igual de protegida que aquí (en el colegio) (EFAMPACEIPRCIESM, 122-124).

(...) entras con un poco de miedo porque no sabes... Estás acostumbrada aquí, que esto es jauja, porque si tienes que hablar con un profesor y no pasa nada, y allí, que luego, yo en mi caso, por ejemplo, ha sido igual, yo cuando he tenido que hablar con un profesor (...) Es más, el profesor me ha llamado a mí antes que yo a él. Y cuando, pues eso, el primer trimestre, segundo trimestre, yo ya era como aquí. (EFAMPACEIPRCIESM, 110-112).

Esta actitud ante el cambio es coherente cuando se analiza la realidad de ambos centros desde nuestra posición. Existen varios docentes, tanto del CEIP como del IES, que se muestran muy implicados en el proceso de transición de los estudiantes, especialmente respecto a la

comunicación y atención de las necesidades de las familias. Este es un punto clave, una fortaleza, que influye sustancialmente en la actitud de las familias y los estudiantes ante el cambio a la ESO. La existencia de una figura de referencia, cercana e implicada con el proceso, a la que poder dirigirse tras el paso del estudiante a la ESO, favorece una actitud positiva de las familias, lo que conllevará una mayor predisposición a la colaboración e implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En tercer lugar, pasamos a describir las impresiones y actitudes con el cambio entre etapas del conjunto del equipo educativo de los centros que dieron testimonio. Como indicábamos, los testimonios y aportaciones de los diferentes profesionales varían mucho entre ellos, ya que cada uno describe el tránsito desde su propia experiencia profesional, e incluso, personal. Por lo general, no detectamos que sea un aspecto prioritario dentro de las preocupaciones del día a día en el centro. Cuando intentamos acercarnos a los profesionales para preguntarles por su concepción sobre el mismo cambio, a menudo, nos prestan testimonios sobre los problemas que conlleva, los conflictos que suelen surgir y las limitaciones con las que se encuentran. Surgen también preguntas como la siguiente en relación al equipo de transición que evidencia la existencia de una gran incertidumbre respecto al cambio.

(...) entiendo que es el que da soporte a los alumnos que vienen a la ESO. Entonces, aquí ¿También crees que se incluye los alumnos que vienen de otros países y que se incorporan en primero de la ESO? (ET1AIESM, 29-31).

Cuando, después de perfilar las preguntas, incidimos sobre cuál es su concepción específica sobre el momento de cambio, incitando a que se produjera algo similar a una definición o aproximación al concepto, lo que nos transmiten nos hace comprender que en pocos casos se había reflexionado anteriormente sobre ello.

Por un lado, existen concepciones que se centran específicamente en lo regulado desde la Administración, haciendo referencia al cambio entre etapas como un proceso que viene organizado por las indicaciones legislativas. Su concepción se basa en lo que saben, en mayor o menor medida, acerca de la Orden 46/2011, sin profundizar en el sentido o la necesidad de intervenir con los estudiantes en el cambio.

Por otro lado, resultaba común que los profesionales hicieran referencia a su participación en el proceso de cambio con el fin de definir qué se lleva a cabo y cómo. Los enfoques eran diversos y dependían de cada uno de los profesionales que daba testimonio. En los siguientes casos lo

profesionales parten de un enfoque academicista, así lo expresan cuando se refieren a lo que supone su participación en el proceso de cambio y lo que buscan en relación a los estudiantes:

Entonces, lo que yo hago es ir, bueno, vamos el equipo directivo e intentamos buscar toda la información... Sobre todo, saber también qué materiales usan, cómo les preguntan, cuántos exámenes hacen, ese tipo de cuestiones básicas para que luego... pues la libreta, la agenda, cómo la manejan, que la manejen, que no la manejan... Y luego, interesa también el rendimiento académico. Esa es la información, el comportamiento, la actitud, el rendimiento académico y el material (ECESOIESM, 29-34).

Es decir, yo suelo ir a las reuniones, sobre todo, las más importantes son las de final de curso, donde vamos viendo cada caso, alumno por alumno y alumna por alumna, y se nos dan los informes. Eso está muy bien para saber un poco lo que nos va a venir, el nivel académico, su actitud en clase, efectivamente, todas estas cosas (ET1BIESM, 30-33).

La misión, importantísima, minimizar los problemas que pueda haber en el tránsito desde un sexto de primaria a un primero de la ESO. Intercambio de datos relevantes, y remarco lo de relevantes, que puedan significar una ayuda para que puedan seguir un currículum y el proyecto educativo de un centro hacia otro con los alumnos sin, diríamos, sin ninguna traba, sin ningún tipo de discontinuidad (EJEIESM, 34-39).

Es común, y consideramos que lógico, que cada profesional oriente su descripción en base a su propia función docente. En el caso de la orientadora del instituto, expresa cuáles son sus principales preocupaciones sobre los estudiantes que pasan al IES:

Dentro de mi especialidad, a mí me preocupan las condiciones en que viene el alumno, si ha repetido o no, si ha tenido alguna dificultad, si hay alguno que tenga algún diagnóstico, que tenga una dificultad de aprendizaje (EJOEIESM, 78-80).

En los casos anteriores, donde el profesional no acaba de representarse en el proceso de tránsito de ningún otro modo que no sea en relación con lo académico, coincide que la mayoría comparte un estilo docente tradicional, apoyándose en las técnicas expositivas y de evaluación sumativa. Existen también otras aportaciones de carácter más personal, donde los profesionales se describen como parte del proceso de tránsito y en relación con la atención de las necesidades que pueda tener un estudiante. En este caso, comparten características de un estilo docente

basado en una mayor implicación de los estudiantes en los procesos y toma de decisiones, así como una intervención de carácter más holístico y dialógica que se centra en la detección de necesidades y la comunicación con los estudiantes. En los casos siguientes, las profesionales que dan testimonio expresan de forma más personal lo que consideran sobre el tránsito de la EP a la ESO.

Pues en ver los alumnos, cómo vienen, cómo entran en el instituto cuando vienen de allí y acompañarlos un poquito aquí. Es que son muy niños cuando cambian de allí... Sobre todo, a principio de curso es más importante que al final, también de cara al año que viene. Pero a principio de curso es muy importante porque los conoces un poquito de antemano y los puedes ayudar mejor desde aquí (ET1CIESM, 36-40).

(...) es muy importante, porque hay alumnos que lo que viven en las casas lo trasladan aquí. Sus necesidades a lo mejor, de llamar la atención de sus padres, la trasladan aquí, comportándose de una manera o de otra. Pero si hablas con ellos, normalmente eso sale. Cuando hablas personalmente con ellos y... se puede arreglar, no siempre, porque tampoco somos magos y porque aquí están... yo a mis alumnos los veo cuatro horas a la semana (ET1CIESM, 56-60).

Hasta aquí, los profesionales se refieren al cambio a la ESO de los estudiantes de forma más cercana a su atención personal e individualizada. Utilizan términos como acompañamiento, lo que sugiere una intervención progresiva en la que el docente avanza con el alumno a lo largo del curso escolar. También detectan que existen determinadas necesidades que el adolescente expresa tanto en su hogar como en el centro sobre las que cabe intervenir y que no están directamente relacionadas con el rendimiento académico.

A medida que nuestra presencia iba siendo más común en el centro, los profesionales realizaban aportaciones con mayor nivel de profundidad y libertad. El siguiente testimonio recoge cómo se siente una de las profesionales del IES ante la llegada del nuevo alumnado al centro en primero de la ESO. La docente realiza una reflexión sobre las necesidades que presentan los estudiantes a la llegada, así como sobre su propia actuación como profesional y cómo se esfuerza por intervenir para el beneficio de los estudiantes. Después de muchos años de trabajo en el CEIP, esta profesional pasó a formar parte del equipo educativo del IES el mismo curso escolar 2018-2019. Respecto a su actitud hacia el tránsito, esta profesional es una de las más implicadas en la atención de los estudiantes y las familias, así como en el apoyo al resto de sus compañeros. Su trabajo previo en el CEIP y ahora en el IES, la permite tener una concepción completa sobre el

cambio que experimentan los estudiantes, ya que ella lo ha vivido en los dos centros. Es, de entre las personas entrevistadas, la profesional con mayor perspectiva a la hora de concebir el tránsito de la EP a la ESO como un proceso que no se limita a la intervención con los estudiantes de sexto y primero de la ESO, sino que supone un trabajo conjunto y colaborativo entre profesionales, centros y personas con las circunstancias.

Vamos a ver, yo no puedo dar matemáticas si no les interesan. Primero tengo que controlar que puedan estar sentados, que tengan hábitos, que estén un rato... es como cuando en primaria, en primero, no perdemos tiempo diciendo "hay que subir en fila, hay que poner la fecha aquí, con mayúscula... hay que no sé qué". Para mí eso no es perder el tiempo, para mí es fundamental, porque luego vas a ganarlo en otras cosas. Quiero decir, hay que decir "no tú vienes aquí a sentarte, vale, si no quieres, vale, pero a dormirte no, estate despierto". Quiero decir, es que... Yo me vuelvo loca. Entonces a ver, primero hay que saber estar, y luego, a partir de ahí yo creo que podemos hacer algo. Pero si tú contestas mal, si no controlas tú ira, si tú haces lo que quieres... Tú no te puedes sentar y levantar los pies o ponerte los casos, pero vamos a ver, es que eso no, es que eso no se puede hacer. Entonces no es perder el tiempo en primero... Aquí hay unas normas, hay que cumplirlas, luego va ya lo que sepan cada uno. Que yo me preparé material que creo que no lo voy a hacer en mi vida, está todo (risas). No lo voy a tocar... pero yo, creo que eso es prioritario. Los que me oigan van a decir que esto no es, ya te digo yo que esto no lo piensan (...). Pero es que esto no, es que a partir de ahí ya podremos hacer otras cosas. Pero no puede ser que tú ralles una libreta, aquí hagas un dibujo, en tres hojas hagas esto, que la misma letra sea para todo... ahora pinto... es un caos es que llevan los chavales... que primero hay que organizar esto. Yo creo que ante todo somos personas y a cada una hay que tratarla un poco de manera diferente, y luego ya veremos. Pero no sé si esto es lo correcto, por eso te digo que, que yo soy particular (EEPTIESM, 136-157).

La profesional se reconoce como alguien particular por considerar necesario el trabajo relacionado con la actitud de los jóvenes como paso previo para poder trabajar los contenidos académicos. Tras los periodos de observación pudimos comprobar como la mayoría de docentes del IES hacían uso del aula puente como recurso para los estudiantes que mostraban comportamientos disruptivos en el aula. La dinámica, que se repetía día tras día, comenzaba cuando alguno de los estudiantes del centro interrumpía durante las sesiones de aula con alguna falta de respeto o conducta inapropiada. El docente trataba de poner solución al conflicto, sin

embargo, el diálogo solía derivar en discusión y esta en una expulsión del estudiante del aula. Los estudiantes acudían acto seguido al aula puente, donde un profesor de guardia les acompañaba durante el periodo en que permanecían allí. Eran pocos los profesionales que trataran de gestionar dichos conflictos con los estudiantes para no llegar a la expulsión del aula. Sus motivos, como pudimos ir comprobado, solían basarse en la necesidad de continuar avanzando en los contenidos curriculares, ya que, de otro modo, no alcanzarían los objetivos y esto repercutiría en los estudiantes no disruptivos. Cabe señalar que también existían profesionales que alegaban no tener por qué gestionar los conflictos derivados de faltas de respeto, especialmente de un grupo determinado de jóvenes con una trayectoria complicada.

La concepción sobre el propio proceso de transición, y cómo es gestionado entre los dos centros, es positiva, especialmente entre los miembros de los equipos directivos del CEIP y del IES. Así lo expresa el Jefe de Estudios del IES cuando se refiere a las ventajas que supone tener únicamente un centro escolar adscrito.

Yo vengo de otro centro donde teníamos 4 centros de primaria asociados, era, pues... mucho más mecánica. Venían, los veían, no podías coordinarte con todos y cada uno de los centros con la facilidad que lo hacemos nosotros con el Rosa Chacel. También por otra parte, teníamos mucho más alumnado que venía... Entonces, nosotros tenemos una realidad de que tenemos menos alumnado y podemos ceñirnos mucho más a él. Incluso, en el caso de que tengas dos o tres centros, creo que se debe hacer el mismo protocolo, aunque sea multiplicado por tres, que es lo que hacemos nosotros con el Rosa Chacel. Nosotros si tuviéramos más centros de adscripción, así lo haríamos (EJEIESM, 174-181).

De nuevo, respecto al funcionamiento de ambos centros durante al periodo de transición, algunos de los profesionales exponen lo siguiente.

Es que claro, yo no conozco otros centros. Sé cómo funciona aquí. Funciona muy bien desde hace mucho tiempo. Es decir, antes de que fuera algo oficial nosotros ya lo estábamos haciendo. Bastantes años antes (...) hace ya diez años, o casi diez años, empezamos a hacer esto por nuestra propia cuenta. Luego nos dimos cuenta que cuando se hizo un poco oficial nos dábamos cuenta de que era lo que estábamos haciendo. Nos reuníamos como dos o tres veces al año para obtener informes de todo lo que nos iba a venir y bueno, que los tutores de sexto nos dieran informes a los que íbamos a ser de primero. Entonces todo esto ya lo estábamos haciendo hace mucho tiempo (ET1BIESM, 36-46).

Lo tienen muy hecho, entonces, como muy automatizado ¿Sabes? Yo creo que es muy buena la organización (ET1CIESM, 33-34).

Aquí en este centro (IES), que son los tres últimos años que estoy, lo que se hace es, presidiendo el equipo directivo ellos marcan, “qué día vamos a...” solo tenemos un centro, si fueran tres tendríamos que ir a tres, pero... “qué tal vamos con el Rosa Chacel” (...) se marca coordinación con el equipo directivo de allí, algunos tutores y tal, sobre todo los tutores de sexto. Se marcan líneas de... pautas, luego entre ellos marcan unas citas, una reunión cada mes o mes y medio según (EJOEIESM, 41-46).

A ver, en el mes de noviembre u octubre tuvimos una reunión con el equipo del instituto, que vinieron, pero ya no sé nada más. Creo que luego en junio nos tenemos que reunir otra vez. Ya está, no sé nada más (EEPTCEIPRC, 28-31).

Como se puede observar, las concepciones sobre lo que se desarrolla durante el periodo de transición son diversas y dependen de la implicación y participación previa del profesional en el mismo tránsito. Respecto a aquellos profesionales que hacen referencia al buen funcionamiento y organización del periodo, cabe señalar que dicho juicio parte del desconocimiento sobre cómo se gestiona el tránsito en otros contextos y de la falta de visión respecto a los conflictos que se dan entre los estudiantes a lo largo del cambio (fracaso, AET, bajo rendimiento, comportamiento disruptivo...). Se trata de testimonios de profesionales que no se han planteado el momento de cambio entre etapas más allá de la intervención sobre lo académico, así como tampoco desde una posición crítica constructiva. Defender el propio centro es también una estrategia a la hora de transmitir información durante las entrevistas. Existen profesionales con los que el nivel de confianza es mayor, lo que durante las entrevistas conllevaba un posicionamiento más crítico ante la realidad del centro. En cambio, con otros se mantenía una relación más cordial, lo que producía aportaciones menos críticas que acababan por justificar lo que en el centro ocurría.

En este sentido pueden darse, desde nuestro punto de vista, dos situaciones. Una en la que las personas que transmiten los testimonios realmente consideren que el tránsito se gestiona de forma óptima, en base a argumentos con fundamento en sus propias teorías. Y otra, en la que determinados agentes relacionados con el poder y la autoridad, provocan que los testimonios sean positivos, negando que puedan existir debilidades o procesos peor gestionados en el centro educativo. Nosotros consideramos que, en este caso, los testimonios anteriores se ven condicionados por ciertas presiones que no permiten al entrevistado ser completamente honesto. Así lo intuíamos desde la realización de las entrevistas, cuando durante su desarrollo, el lenguaje no verbal y las formas de expresión de determinados profesionales, nos transmitían

inseguridad y la necesidad de profundizar en el sentido de su testimonio. Cabe señalar que en ningún momento observamos muestras evidentes de poder que llegaran a justificar estas limitaciones.

Otra posición a la hora de hacer referencia al periodo de cambio se basa en relacionarlo con determinadas formas de intervenir o la existencia de NEE. En general, la mayoría de los profesionales entrevistados acaban haciendo referencia a NEE, concretamente a determinadas medidas de atención a la diversidad como las ACIS y los diagnósticos psicopedagógicos. Este enfoque se trata de forma específica en el apartado 5 de este capítulo sobre la atención a la diversidad. Compartimos aquí una referencia en la que consideramos se incluye una concepción específica sobre el tránsito.

Después de conversar con diferentes profesionales, pudimos llegar a la conclusión de que existe una concepción compartida entre muchos docentes del IES sobre que durante la EP se trata de forma demasiado protectora a los estudiantes. Hacían referencia a calificaciones infladas para pasar a la ESO, falta de autonomía en el trabajo individual, así como a la existencia de diagnósticos que no se correspondían con lo que después ocurría en la ESO. A esto se refiere la profesional en el siguiente testimonio:

Hay una mezcla de todo (...) si hay un alumno con NEE ya lo sabes y facilita mucho las cosas, facilita mucho tu trabajo saber eso de antemano. Ahora bien, hay algunos que a lo mejor vienen de allí y han tenido NEE y que han venido aquí con esa, con ese informe y aquí, después de estar dos trimestres dices “pues a lo mejor no hace falta” o yo considero que no hace falta. Entonces, lo puedes incluir al currículum normal ¿Sabes? (ET1CIESM, 47-52).

Cuando se profundizaba en estos mensajes, que hacen referencia a una atención y ayuda desproporcionada a los estudiantes durante la EP, los profesionales, especialmente aquellos con un estilo docente más tradicional, compartían que era necesario revisar las circunstancias en que el estudiante accedía a la ESO, ya que la información que poseían no representaba la realidad. Detectábamos en estos casos una actitud de desconfianza de algunos de los profesionales del IES respecto a los del CEIP, lo que en no resultaba beneficioso para los estudiantes. En uno de los casos un profesional del IES nos transmitía lo siguiente:

Un estudiante que tiene un ocho en sexto no puede llegar aquí y sacar un dos en el examen. Eso es porque en sexto le han inflado las notas y pasa a primero sin tener ni idea. Así que ahora, si las familias nos preguntan, las mandamos directamente al colegio

para que ellos les den explicaciones (...). Aquí hay unos mínimos que tienen que cumplir y estos son los que dice el currículum (Diario de campo, abril 2018).

En estos casos la concepción sobre la transición conlleva la sospecha de que los estudiantes son favorecidos para poder promocionar, siendo primero de la ESO el momento en que se encuentran con la realidad en relación a los objetivos académicos que han de alcanzar. Después del estudio, consideramos que en determinados casos es posible que se favorezca la promoción de un estudiante, sin embargo, dicha promoción viene siempre justificada por sus circunstancias personales y garantizadas por la regulación educativa oportuna. Del mismo modo consideramos que se debería reflexionar más sobre los objetivos que se plantean con los estudiantes y comprenderlos desde un enfoque de desarrollo global, donde las circunstancias personales del estudiante influyen de forma determinante en su propio desarrollo. Además, consideramos que en determinadas ocasiones existe un déficit de pedagogía entre los profesionales del IES, entendiendo esta como el conjunto de saberes y experiencias que permitirá a un docente adaptar y planificar el proceso de enseñanza aprendizaje para obtener los máximos beneficios en el proceso. Es preciso excluir de la práctica educativa las técnicas y prácticas expositivas y memorísticas que nada tienen que ver con el aprendizaje necesario entre los jóvenes en la actualidad.

A continuación, pasamos a relacionar las evidencias surgidas de la observación en relación al grado de prioridad en que se considera que la transición ha de ser considerada como momento clave en el desarrollo de los estudiantes.

2.3. Grado de prioridad que conceden al tránsito

A lo largo de la observación y durante las entrevistas, únicamente dos profesionales del CEIP transmitieron su inquietud y preocupación en relación al tránsito sin que antes lo hubiéramos cuestionado nosotros. El resto de profesionales se limitó a describir, con mayor o menor precisión, la respuesta sobre la que habíamos preguntado, pero no expusieron directamente que el cambio a la ESO de los estudiantes fuera un tema que les preocupara en exceso.

Por ello, decidimos preguntarles directamente por el grado en que cada uno consideraba la transición como una prioridad a considerar de entre los aspectos educativos que normalmente se tenían en cuenta en el día a día. Las respuestas en este caso fueron en mayor parte muy positivas. Por lo general, todos los profesionales consideran prioritario atender las necesidades derivadas del tránsito y así lo expresan:

Totalmente, totalmente. Se programa, yo soy jefe de estudios siete años, llevamos programándola los últimos siete años y con anterioridad. Y además es una de las tareas que, cuando empezamos septiembre programamos ya, y no puede faltar (EJEIESM, 57-60).

Claro, sí, sí. Yo lo considero, pero lo que pasa es que no está muy previsto. Porque el tutor, que de alguna manera es la figura que aglutina esa evolución más personal y académica, no da abasto (ECESOIESM, 50-52).

Sí, claro, es un paso muy importante también para ellos de primaria a secundaria, tienen que estar ahí los profesores al lado de ellos (EEPTCEIPRC, 55-56).

Es una prioridad y es necesario. Yo creo que esto es muy importante. No sé si es una prioridad, yo creo que sí, que es una prioridad (ET1BIESM, 49-50).

Sí, pero yo creo que, yo lo que propondría sería que realmente permanecieran más tiempo en el colegio (EJECEIPRC, 66-67).

Se puede observar una vez más que los testimonios son diversos y dependen de la propia experiencia y rol del profesional que responde como tutor, como parte del equipo directivo, como profesionales especialistas, etc. Dos aspectos merecen ser comentados de entre las aportaciones anteriores. Por un lado, una de las profesionales expone que no existe cierta previsión ante el cambio, hecho que se deriva de la sobrecarga laboral que tiene el tutor y su incapacidad, debido a esto, de planificar mejor el tránsito. Esta es una concepción compartida por varios profesionales que se muestran desbordados ante las tareas a realizar, alegando a menudo que las responsabilidades burocráticas ralentizan su correcta intervención en los centros. Por otro lado, otro testimonio propone la permanencia de los estudiantes por más tiempo en el CEIP. Esto ocurría en el pasado cuando los estudiantes permanecían en el centro de primaria hasta cambiar en lo que ahora es tercero de la ESO. A pesar de que dicha estructuración no resulta posible en la actualidad, sí que existe la posibilidad de realizar formas organizativas específicas como la integración de material por ámbitos. De este modo se reduce el número de profesorado que interviene en primero y segundo de la ESO, manteniendo de forma similar la estructura que se seguía en EP y favoreciendo el tránsito al modelo departamental de la ESO.

Reservamos dos de las aportaciones más significativas que fueron compartidas en un contexto de mayor confianza y que hacen referencia de forma general a lo que se produce alrededor del tránsito y el grado en que este es una prioridad para los miembros de la comunidad. La primera, evidencia que la intervención en relación al tránsito depende en un alto grado de la implicación y la experiencia de cada uno de los profesionales. No existen, por tanto, unos objetivos claros que se fijen para trabajar y alcanzar con los estudiantes que cambian de etapa, depende de cada uno de los profesionales.

Es que depende del profesor. Porque hay profesores que no le... En mi caso sí. Sí porque yo tengo muy en cuenta la metodología que van a tener allí. A mí me llaman la pesada de turno (ETSDCEIPRC, 58-60).

En segundo lugar, recogemos la aportación que realiza una de las profesionales del SPE. En este caso se hace referencia a la prioridad por atender las necesidades específicas que se derivan del contexto del centro y de las realidades en que se desarrollan los estudiantes. El AET, cuya existencia es negada en el IES por algunos de los profesionales entrevistados, es uno de los principales conflictos que se derivan del cambio entre la EP y la ESO. A pesar de ello, no existen recursos específicos para la intervención con los estudiantes y sus familias.

Pues es súper importante y debería ser una de las prioridades, pero realmente no lo es. O sea, un centro como este (CEIP) donde los problemas de convivencia son a diario, donde los problemas de absentismo marcan mucho la trayectoria del centro, porque además ese es otro de los problemas que hay en la transición en este colegio, y es que, niños en riesgo de exclusión social que ya los estamos viendo en quinto y en sexto, cuando llegan allí ya sabes que potencialmente van a abandonar el sistema y, sin embargo, en esa dirección no se está haciendo nada. O sea, se está trabajando mucho a nivel de centro, pero luego cuando llegan allí, pues mira, si no vienen, como encima dan problemas... Pero sí que debería ser una de las prioridades, porque se trabaja mucho aquí con niños de quinto y sexto y luego una vez pasan es como que ya no es mi responsabilidad. Un poco por eso, la gestión de cómo se organizan los SPE, yo no puedo llevar cuatro centros, llevar el C. y ahora tengo como diez dictámenes de las guarderías porque son de nueva escolarización. Entonces al final eso es como que fluye solo y lo aparcas, pero debería de ser prioridad (EEOECEIPRC, 108-120).

Compartimos con este testimonio que el trabajo y la implicación de los profesionales del CEIP para asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema es evidente y encomiable. Consideramos que el IES se esfuerza por seguir trabajando con los jóvenes para que permanezcan en el programa, sin embargo, el contexto menos afectivo y más despersonalizado del IES influye en que los estudiantes continúen alejándose del sistema. Para concluir, destacamos que la aportación que hace la profesional en último lugar, sobre que el periodo acaba fluyendo solo y por lo tanto queda aparcado, representa fielmente lo que ocurre en la realidad. Los profesionales, desbordados por las tareas que han de realizar, no se ven capaces de dedicar la energía necesaria para facilitar el tránsito de cada estudiante. Esto no significa que no detecten la necesidad de atención, sino que, dentro de la dinámica del trabajo diario, la necesidad está presente y por sí misma va acomodándose al sistema hasta que deja de demandar la intervención de un profesional y desaparece. En el mejor de los casos, esta necesidad acaba siendo satisfecha de forma indirecta por otros profesionales o por el contexto familiar. En el peor de los escenarios, la necesidad evidente de apoyo que muestra un alumno con comportamiento disruptivo, puede acabar desapareciendo debido a que es el menor el que deja de acudir al centro.

Una vez hemos hecho referencia a las diversas concepciones sobre el tránsito a través de las aportaciones y testimonios prestados, pasamos a analizar en el punto siguiente, las evidencias y hallazgos relacionados con la continuidad curricular.

3. Continuidad curricular

La continuidad curricular es un factor que está presente, en mayor o menor grado, entre los elementos educativos de cada una de las realidades de cada centro. Es deseable que exista continuidad entre todos los agentes y procesos relacionados con lo educativo, así como entre instituciones, profesorado, con la administración y regulaciones, en el currículum, etc. La continuidad favorece la coherencia y progresividad en los procesos educativos (Gimeno, 1995, 1997), aspectos destacados en relación al desarrollo integral de los estudiantes.

Al contrario, las discontinuidades suponen alteraciones que rompen la continuidad. Estas pueden afectar de forma diferente, siendo superables en la mayoría de los casos empleando una gestión adecuada de aquello que provoca la alteración. Sin embargo, en ocasiones, las alteraciones son profundas y rompen con la continuidad, habiendo de intervenir de forma específica para que el proceso de enseñanza y aprendizaje vuelva a recuperar su carácter

progresivo. La siguiente Figura 35, recoge un esquema que representa el desarrollo del estudiante en una línea que muestra cómo se ve influido este por las discontinuidades. En este marco, el estudiante se encuentra inmerso en el contexto educativo e influido por los factores propios de la dimensión pedagógica, personal y social a los que hacíamos referencia en el marco teórico.

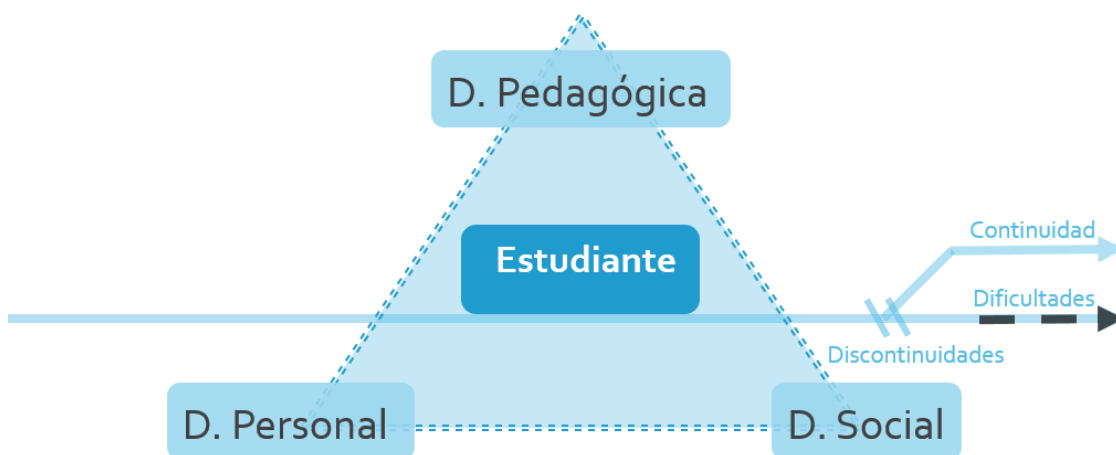


Figura 35. Línea de desarrollo del estudiante e influencia de las discontinuidades en el contexto educativo. Elaboración propia.

Como exponíamos en el Capítulo 6 cuando describíamos cada una de las categorías, en este caso se trata de definir el grado de continuidad que se da entre los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas de las etapas de EP y la ESO. Para ello, nos servimos de las técnicas de investigación que empleamos en el trabajo de campo, lo que nos aporta evidencias sobre las que podemos extraer conclusiones en relación a la continuidad y coherencia entre los cursos de las dos etapas.

Al igual que ocurría con el concepto de transición, la continuidad es entendida de diversas maneras, como veremos reflejado en las aportaciones de los profesionales. Con el fin de organizar de un modo más preciso las aportaciones nos decidimos apoyar, una vez más, en la clasificación que hace Gimeno (1996) sobre las formas de entender la continuidad como:

1. Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada.
2. La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos.

3. La coherencia de todo modelo de enseñanza con toda acción educativa a lo largo de periodos largos de tiempo o incluso, por toda la vida del estudiante.

Como se aprecia, cada uno de los niveles en que describe la continuidad hace referencia a tres enfoques diferenciados: uno en que se concibe principalmente como un elemento académico, otro en que se consideran aspectos contextuales como influyentes en la continuidad y, por último, un tercero donde se habla de la coherencia entre todo modelo y acción educativa a lo largo de la vida de un individuo. Consideramos que la continuidad habría de llegar a ser entendida desde el enfoque tercero, al igual que la educación en todo su sentido ha de ser entendida en relación con todos los contextos de la vida del individuo, no solo el escolar. A lo largo de la observación hemos podido comprobar que los diferentes profesionales se sitúan en alguna de estas tres posiciones. Desde nuestro punto de vista, es posible progresar de un tipo a otro hasta llegar a concebir la continuidad como se hace en el tercer tipo, esto implica un compromiso docente mayor con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Además de describir el grado de continuidad entre contenidos curriculares y estrategias metodológicas, también nos planteamos como objetivo descubrir si existe algún agente que favorezca la continuidad entre las etapas, con la finalidad de describir su estrategia para que pueda ser planteada en otros contextos por otros profesionales.

En esta categoría haremos también referencia a las diferentes concepciones que tienen los profesionales entrevistados sobre la continuidad. Para muchos de ellos este concepto resultaba novedoso, tal como expresaban durante la observación en los centros, ya que no era algo que consideraran habitualmente. Por lo que sus testimonios son el resultado, en ocasiones, de la improvisación en ese preciso instante en el que procuran realizar una definición de continuidad que, en muchos casos, acaba derivando en otros aspectos. Al reflexionar sobre las respuestas nos planteamos cuestiones sobre el concepto de continuidad: ¿Es este un concepto teórico presente en lo relativo a la organización escolar?, ¿se piensa en continuidad cuando se planifica e interviene con los estudiantes?, ¿cuáles son las formas en que se hará evidente la continuidad? ¿qué posición sobre su sentido será la más común en los centros? Para responder a estas cuestiones nos servimos de las técnicas de entrevista, adaptando y perfilando las preguntas a medida que íbamos descubriendo los límites conceptuales alrededor del término de continuidad.

3.1. Resultados del análisis de los documentos

Una vez analizados los documentos oficiales de ambos centros (Tabla 24, Capítulo 6), comprobamos que no existen referencias expresas, ni implícitas, que ensalcen las bondades de la continuidad como constante deseable. Tampoco hallamos muestras evidentes de procesos que favorecieran la continuidad curricular y metodológica, más allá de los comunes relativos a trasvase de información empleando los modelos precisos. Por ello, nos centramos en analizar las referencias encontradas en dos de los documentos analizados: el PT y la Memoria de la PGA. Respecto a los requerimientos que establece la Orden 46/2011, el PT ha de incluir entre sus contenidos, como resultado de uno de los objetivos del equipo de transición, un análisis de la continuidad curricular entre el tercer ciclo de EP y el primer y segundo curso de ESO. Ha de realizarse, en base a los criterios de la Orden, un contraste y comparativa de las concreciones curriculares y las programaciones didácticas en las dos etapas.

Al realizar el análisis del PT pudimos comprobar que dichos contenidos estaban recogidos en el punto D.4., Comisión de Asignaturas Instrumentales, del mismo. Como indicábamos, el PT es común para ambos centros por lo que el análisis se limitó a analizar el PT al que nos dio acceso el CEIP. Respecto a la Memoria de la PGA, los datos fueron encontrados en dos puntos denominados *puntos positivos de la transición entre ciclos y etapas* y *aspectos a mejorar en la transición entre ciclos y etapas*.

En la Matriz 4, diseñada para analizar la continuidad curricular, se hace referencia a tres aspectos principales. En primer lugar, en la columna sobre concepción sobre la convergencia se pretendían recoger las evidencias en relación al concepto, ideas y actitudes que tomaba el centro respecto a la continuidad. Sin embargo, al no encontrar referencias sobre ello, decidimos indicar en este espacio cuál de las tres posiciones sobre continuidad que describíamos anteriormente, respondían mejor a las evidencias encontradas entre los contenidos de los planes. En segundo lugar, se dedica un espacio para incluir a los agentes responsables de las diferentes evidencias encontradas. Por último, en tercer lugar, se recogen las evidencias sobre las que formulamos nuestras interpretaciones. Estas serán, como indicábamos, los contenidos del PT que hacen referencia expresa a estrategias de continuidad curricular o metodológica.

Matriz 4. Continuidad curricular (PT).

	Concepción de la convergencia	Agentes involucrados	Evidencia de la convergencia
Categoría 3. Continuidad curricular	1- Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada.	-No se hace referencia expresa. Los responsables serán los tutores y profesores especialistas del área de Lengua Castellana en ambas etapas.	-Área de Lengua Castellana, tabla con dos columnas (tercer ciclo de EP y Primero de ESO) en la que se recogen: 1. Formas de organización: medidas de atención a la diversidad para el área y en ambas etapas. 2. Metodología: finalidades y competencias. 3. Organización del trabajo escolar: uso de la libreta, escritos cortos, tratamiento de los libros de lectura, faltas de asistencia y otras normas. 4. Criterios de evaluación: criterios de cada etapa. 5. Continuidad curricular: objetivos generales lengua y literatura ambas etapas, contenidos del área, competencias básicas en Primaria y ESO, prueba final de curso en primaria y prueba inicial de curso en ESO.
	1- Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada.	-No se hace referencia expresa. Los responsables serán los tutores y profesores especialistas del área de Lengua Castellana en ambas etapas.	-Área de Valenciano, tabla con dos columnas (tercer ciclo de EP y Primero de ESO) en la que se recogen: 1. Formas de organización: medidas de atención a la diversidad para el área y en ambas etapas. 2. Metodología: finalidades. En ESO está estructurado en lectura y competencia lectora, planteamiento global de las habilidades lingüísticas, enfoque comunicativo, tipología textual, material. 3. Organización del trabajo escolar: uso de la libreta, escritos cortos, criterios de corrección de lo oral y escrito, modelos de resumen y esquemas, tratamiento de los libros de lectura y otras normas. En ESO añade: presentación de trabajos y faltas de asistencia a exámenes. 4. Criterios de evaluación: en cada etapa. 5. Continuidad curricular: objetivos generales, contenidos, competencias de primaria y ESO, prueba final primaria e inicial secundaria. 6. Anotan al finalizar que “Cabría poner en común el Plan de Fomento de la Lectura).
	Concepción intermedia entre: 1- Una cualidad en la organización del currículum que garantiza a los estudiantes que se siga un orden en la construcción del aprendizaje, uniendo los contenidos anteriores con los siguientes dentro de una progresión graduada. 2- La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos.	-No se hace referencia expresa. Los responsables serán los tutores y profesores especialistas del área de Lengua Castellana en ambas etapas.	-Área de matemáticas, tabla con dos columnas (tercer ciclo de EP y Primero de ESO) en la que se recogen: 1. Objetivos del área en ambas etapas. 2. Contenidos: por bloques y temas. 3. Competencias básicas de ambas etapas. 4. Metodologías: Metodología general y específica del área o materia, utilizar un enfoque desde los problemas, proponer investigaciones, estudiar el lenguaje matemático de los medios de comunicación y desarrollar estrategias generales de resolución de problemas. 5. Evaluación final 6º de primaria – evaluación inicial 1º ESO (formato extendido, no tabla): Contenidos mínimos en ambas etapas. 6. Criterios de evaluación (formato extendido, no tabla): al finalizar la etapa e primaria. 7. Materiales educativos (formato extendido, no tabla). 8. Organización de los grupos (formato extendido, no tabla): coordinación con reuniones entre responsables área de matemáticas.

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

En la Matriz 4 se recogen las evidencias localizadas en el PT en relación a tres áreas específicas sobre las que se desarrolla el punto D.4 al que hacíamos referencia: área de lengua castellana, de valenciano y de matemáticas. A continuación, hacemos referencia a cada una interpretando las evidencias halladas en el PT. Estas se presentan en el documento organizadas en una tabla de dos columnas, tal como se recoge en la Tabla 30. En cada una se recogen las referencias y contenidos relativos a sexto curso y a primer curso de la ESO, de forma que son fácilmente comparables ya que el formato permite una lectura sincrónica.

Tabla 31.
Ejemplo del formato seguido al realizar el contraste y comparativa de las concreciones curriculares y las programaciones didácticas entre las dos etapas.

Tercer ciclo de primaria	Primero de ESO
Grupos flexibles	Grupos flexibles
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos sobre alumnado de 6º curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos sobre alumnado de 1 ESO
Plan de Acogida	Programa de Compensatoria
<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad, objetivos y destinatarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad, objetivos y destinatarios
ACIS	ACIS
<ul style="list-style-type: none"> • Patrón educativo que sigue alumnado con ACIS 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrón educativo que sigue alumnado con ACIS

Nota: Elaboración propia.

Sobre los hallazgos localizados entre los contenidos del área de lengua castellana y lengua valenciana, cabe señalar que la posición desde la que se describen y completan las plantillas de convergencia curricular es básicamente académica. Únicamente en el área de valenciano se recoge un punto sobre actitudes, estando estas relacionadas directamente los contenidos académicos (actitud hacia la lengua, la expresión oral, el uso del valenciano, etc.). No se hace referencia a los involucrados en la elaboración de documento de convergencia. A lo largo de las tablas se enfrentan los contenidos de una y otra etapa en relación a:

-Formas de organización: se exponen las estrategias que se plantean para la gestión de los grupos y dar respuesta a sus necesidades específicas. Se describe lo que suponen los grupos flexibles, las aulas de compensatoria, el plan de acogida y las ACIS. Se orientan la mayoría de contenidos hacia la atención de las necesidades que surgen entre el alumnado extranjero de nuevo ingreso, especialmente aquellas derivadas del desconocimiento de la lengua. No existe

ningún nexo entre los contenidos de ambas columnas, en cada una se presenta información de forma diferenciada.

-Metodología y organización del trabajo escolar: se plantean métodos de trabajo, así como referencias a estrategias que son empleadas en ambas etapas para el desarrollo de las competencias relacionadas. Además, se hace referencia al material que se emplea durante el curso, los criterios en relación al uso del cuaderno, sobre la elaboración de escritos cortos, el tratamiento de los libros de lectura y aspectos relativos a las faltas de asistencia. Una vez más, las columnas no guardan sentido compartido, cada una presenta la información relativa al curso propio pero no existen referencias conjuntas ni evidencias de haber sido elaboradas en conjunto.

-Criterios de evaluación: aquí se recogen un conjunto de criterios de evaluación para el área de lengua castellana que han sido extraídos de diferentes documentos y artículos presentes en la web. Algunos de ellos tienen carácter oficial, mientras que otros derivan de documentos de otros centros como programaciones didácticas. Lo que una vez más no se aprecia es continuidad entre la redacción de los mismos. En cada columna se hace referencia a un número determinado de criterios que, necesariamente, tienen relación con los de la otra columna. Sin embargo, dicha relación es una consecuencia previsible, ya que ambas columnas describen criterios sobre la misma área. Si se leen detenidamente no pueden encontrarse similitudes que evidencien un trabajo colaborativo o enfocado a dar continuidad entre los cursos.

-Continuidad curricular: en este caso se exponen los objetivos del área, así como los contenidos y las competencias correspondientes a los cursos de sexto de primaria y primero de la ESO. De nuevo, la información expuesta proviene de diversas fuentes presentes en la red, no se producen referencias a la continuidad entre ambas columnas. Por último, se adjunta información relativa a la prueba final de evaluación de sexto de primaria y a la inicial de primero de la ESO del área de lengua castellana.

Hemos hecho referencia conjunta a las tablas de convergencia de ambas áreas, lengua castellana y valenciana, debido a que son prácticamente las mismas. De hecho, en ocasiones determinados puntos están únicamente traducidos a la lengua correspondiente manteniendo la misma estructura e idéntico contenido.

En ocasiones, especialmente en los contenidos del primer ciclo de la ESO, hacen referencia a la necesidad de trabajar determinados contenidos o habilidades en EP. Esto hace evidente que no ha existido contacto o comunicación alguna entre los que elaboraron las tablas de convergencia,

ya que, si lo hubiera habido, las recomendaciones que se hacen en la ESO habrían sido añadidas entre los contenidos y objetivos a trabajar en la EP.

En cuanto a las evidencias surgidas en las tablas de convergencia del área de matemáticas cabe señalar que la estructuración es muy similar a las áreas de lengua castellana y lengua valenciana. Por ello no vamos a definir, como en el caso anterior, cada uno de los contenidos presentes en los puntos en que se estructura. Lo que haremos será exponer aquí las diferencias con las tablas de convergencia anteriores y las evidencias significativas detectadas.

La información sobre objetivos, contenidos y competencias básicas se presenta del mismo modo que en el caso anterior, estructurada en dos tablas que recogen contenidos que provienen de diversos documentos y espacios en la web. Sin embargo, a partir del punto de metodología se utiliza un formato extendido, sin hacer uso de la estructura por tablas que venía empleándose. En los puntos de metodología, evaluación final, criterios de evaluación, materiales educativos y organización de los grupos, la información se presenta de forma más comprensible y haciendo referencia al contexto específico para donde se plantean las estrategias. Cabe señalar que, aunque se presupone que el texto ha sido redactado entre dos o más profesionales de ambas etapas, existen evidencias que llevan a considerar que todos estos contenidos han sido redactados por una misma persona, y que esta pertenece al equipo educativo del IES. Las evidencias son claras: suele hacerse referencia a la etapa de la ESO únicamente, se plantean de nuevo necesidades respecto a la EP, no existe información sobre la prueba final de EP (se muestran en su lugar cuáles son los contenidos mínimos a alcanzar en la etapa), en cambio sí que existe sobre la prueba inicial de la ESO y por lo general, el estilo en que está redactado sugiere que ha sido elaborado por un docente de la ESO.

Cabe señalar que, entre los contenidos sobre el área de matemáticas, se aprecia un acercamiento al concepto de continuidad como cohesión entre ambos espacios educativos (Gimeno, 1996), y no únicamente como un factor académico. Ninguna de las tablas de convergencia que han sido analizadas sugiere un trabajo en común entre los profesionales de ambas etapas. De hecho, por lo general, los datos hacen referencia a objetivos, contenidos, criterios de evaluación, entre otros aspectos, extraídos directamente de los documentos legislativos que regulan las etapas del EP y la ESO. Esto sugiere que los profesionales de ambas etapas han trabajado de forma individual, produciéndose posteriormente la unión en la plantilla que enfrenta los contenidos en dos columnas. Ante esta contrariedad y durante un tiempo, nos planteamos centrar nuestra observación en los centros en identificar a las personas que habían realizado dichas tablas, a los que se pidió o participaron en su construcción. Sin embargo, parece

que su elaboración se produjo hace tiempo y los responsables ya no continúan en los centros o no recuerdan haber colaborado. Esto hace evidente, además, que los aspectos relativos a la convergencia curricular y metodológica no se actualizan periódicamente.

Matriz 5. Continuidad Curricular (Memoria PGA del CEIP).

	Concepción de la convergencia	Agentes involucrados	Evidencia de la convergencia
Categoría 3. Continuidad curricular	2- La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos.	-No se hallan evidencias.	-Puntos positivos de la transición entre ciclos y etapas: Es necesario mejorar la resolución de conflictos a nivel de aula, a través de herramientas consensuadas a nivel de centro. Es fundamental buscar estrategias para mejorar la colaboración familiar y el interés por la educación de sus hijos/as. Siguen existiendo un número de familias que a pesar de las insistencias de los tutores/as no se implican en la educación de sus hijos/as.
	2- La cohesión y continuidad en los ambientes, las normas, demandas e incentivos.	-No se hallan evidencias.	-Aspectos a mejorar en la transición entre ciclos y etapas: Establecer más reuniones entre ciclos y equipos docentes, para establecer criterios comunes, comunicar y compartir información importante relacionada con metodologías, criterios de evaluación e información general sobre los alumnos. Habría de hacerse al menos una reunión trimestral para analizar carencias y propuestas entre los tutores y las tutoras de los diferentes ciclos. Pensamos que facilitaría este proceso el establecimiento de un ideario o metodología común a todo el centro, al menos en las asignaturas troncales, para que no hubiera incoherencia entre las metodologías de diferentes tutores/as que imparten clase a un mismo grupo. Del mismo modo, consideramos la importancia de realizar alguna actividad más entre ciclos con los alumnos y las alumnas que cambian de ciclo y etapa.

Nota: Recuperado de la Memoria de la Programación General Anual del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

La Matriz 5 recoge las evidencias que fueron encontradas en la Memoria de la PGA como parte de los epígrafes *puntos positivos de la transición entre ciclos y etapas* y *aspectos a mejorar en la transición entre ciclos y etapas*. Ambas referencias son el resultado de una evaluación del proceso del curso académico anterior, las cuales se registran en los apartados correspondientes de la Memoria de la PGA. Sobre la primera referencia, a pesar de que el epígrafe se titula puntos positivos, se recogen dos recomendaciones sobre convivencia e implicación familiar que podrían emplearse tanto para implementar en el CEIP como en el IES, ya que ambos comparten dicha problemática. Respecto a la segunda referencia, esta expresa la necesidad de una mayor continuidad entre ciclos y equipos docentes para que no se produzca incoherencias. Consideramos esta una reflexión muy adecuada para el contexto en el que se realiza, ya que es destacable la falta de continuidad respecto a determinados aspectos, especialmente a nivel metodológico. Por último, señala también la necesidad de realizar más actividades para los estudiantes que conlleven participación entre ciclos, hecho que concedería mayor continuidad al proceso de cambio a la ESO y grandes beneficios a los estudiantes.

Cabe señalar aquí que en el documento Memoria final de curso. Autoevaluación 2017-2018 del IES se recoge algo parecido en relación a una mejora entre los departamentos didácticos, contenidos y metodología. Sin embargo, no se hace referencia a alguna mejora en relación con el CEIP, la información que exponen hace referencia a propuesta relacionadas con la organización y funcionamiento del IES específicamente, sin relacionar alguna con el CEIP ni con el momento de transición entre etapas.

En adelante, nos servimos de las aportaciones que realizaron los profesionales de ambos centros en relación a la concepción sobre continuidad y a las estrategias y dinámicas que ellos identifican como favorecedoras de continuidad.

3.2. Consideraciones sobre la continuidad y su presencia entre centros

Como hemos expuesto, los documentos oficiales de ambos centros no nos han aportado información relevante sobre la consideración de la continuidad ni de cómo se plasma en su intervención y planificaciones. Por ello, durante el trabajo de campo nos centramos en obtener información relacionada con la continuidad a través de entrevistas y preguntas específicas.

En esta categoría, la participación de las familias y los menores ha sido limitada, ya que el concepto de continuidad resultaba algo demasiado abstracto para ellos. Mientras que este ha de ser un concepto relevante para todo profesional de la educación, resulta complejo para las

familias y estudiantes. No obstante, también colaboraron en el proceso de recogida de información sobre la continuidad, ya que tanto familia como estudiantes nos han transmitido información que nos ayuda a interpretar las respuestas que nos han dado los profesionales. Con el fin de contrastar la información, tras realizar las entrevistas a los profesionales recurríamos a los estudiantes tutorizados por estos, así como a sus familias, para preguntarles de forma indirecta por lo que nos transmitía el profesional, y así verificar la veracidad y exactitud de su testimonio.

Respecto a las concepciones sobre continuidad que tienen los profesionales, como indicábamos, en muchos casos no se habían parado a reflexionar sobre ello hasta el momento en que realizamos la pregunta. Para algunos, la continuidad es entendida desde ese primer nivel en que se consideraba como el orden entre los contenidos que aseguraba una progresión en el aprendizaje.

La continuidad curricular yo creo que se tiene que dar desde el año cero. Es decir, la continuidad curricular viene desde el infantil hasta que uno acaba el bachillerato, pienso yo. Después ya en la universidad es cuando más se diversifica esos currículos. No quiero llegar tan lejos, pero en realidad es así. La continuidad curricular ha de llegar mientras los alumnos tengan un temario en común, o un currículum en común. Por lo tanto, tiene que haber continuidad curricular hasta que ya en tercero, me parece, o en cuarto, ya les hacen poder elegir alguna asignatura y librarse de matemáticas, luego está el bachillerato de ciencias, pero vamos, continuidad curricular es un hecho. No hay diferencia entre la primaria y la secundaria en eso. Nosotros tenemos que seguir con lo que haya, por supuesto (ET1BIESM, 101-109).

Pues que los contenidos de un sitio se relacionen, que los contenidos con los que vienen se relacionen con los que tienen aquí. Que tengan una progresión, que no haya un salto demasiado grande, que puedan asumirlo, que el miedo con el que vienen de ir al instituto que es algo que les impresiona mucho, que vean que no es algo tan inaccesible (ET1CIESM, 114-117).

A esta concepción académica de la continuidad, la complementa una concepción del término currículum como el conjunto de contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc. Por lo que, en muchos casos, el término continuidad curricular derivaba directamente a la comprensión del mismo como aquella relación fluida que ha de darse entre los elementos del currículum. Esto se distancia de nuestra propia concepción de currículum y de aquellas alteraciones en la dimensión

pedagógica que señalábamos en el Capítulo 1 como fuentes de discontinuidad. Desde nuestro punto de vista, ha de considerarse parte del currículum todo aquello que regula de forma significativa la vida escolar, que influye en su funcionamiento y se concreta en la existencia de normas, prácticas metodológicas específicas, formas de funcionamiento, presencia y relevancia de contenidos, etc. Después de realizar el trabajo de campo, podemos señalar que las concepciones sobre currículum entre los profesionales del centro se limitan a su versión más normativa, por lo que sus aportaciones sobre continuidad han de ser entendidas desde ese posicionamiento.

En el siguiente testimonio se puede apreciar el enfoque normativo desde el que la profesional expone contrariada las dificultades que existen para que se produzca continuidad. Ante la pregunta ¿qué significa para ti la continuidad curricular?, la profesional nos responde lo siguiente:

Una gran mentira. Matemáticamente hablando, estamos dando lo mismo, te diría que, desde quinto, hasta cuarto de la ESO. Lo que se hace es ampliar un poco el tema, se amplía un poco el tema. Pero lo que es el título del tema se está repitiendo permanentemente. No sé cómo encajarlo, porque repetimos siempre lo mismo, vamos poco a poco, tenemos poco tiempo, por lo cual ese avance es escaso, escaso y malo ¿Sabes? Porque como no conseguimos que aprendan mucho hay que empezar casi siempre desde cero, avanzas muy poco, números naturales, desde el principio. Claro, a final, pasas algunas porque si no, no te daría tiempo a dar fracciones, ecuaciones... Pero algebra, empezamos siempre desde los monomios, en primero desde los monomios, en segundo, los monomios, en tercero igual. Y es que como no empieces desde ahí no saben sumarlos, no saben multiplicarlos. Quiero decirte que yo, en los programas curriculares tengo serias dudas de cómo se puede. Lo hemos intentado, en el departamento nos hemos organizado, empezamos por otro sitio, no sé yo dónde está la solución. Pero hay chavales que funcionan muy bien. Pero aquello de engancharlos, de decir, bueno de otra manera a ver si los enganchas. No tengo yo ese reto (ECESOIISM, 107-120).

Este testimonio representa una actitud común entre varios profesionales del IES hacia la propia función educadora. Como expresábamos anteriormente, en ocasiones convendría incidir más en lo pedagógico de la propia acción docente, tener en cuenta lo que Van Manen (1998) denominaba como tacto pedagógico, ya que no suelen concebirse otros aspectos, factores y circunstancias en el proceso de aprendizaje que no estén relacionados con lo académico. En el caso de la intervención anterior, la profesional no llega a cuestionarse su función como

profesional de las matemáticas. Consideramos que es necesario como profesional reflexionar sobre su propia función como docente de las matemáticas, y no basarse principalmente en el cuestionamiento de la capacidad de los estudiantes y la estructuración de los programas curriculares.

Ya que definir directamente el concepto de continuidad resultaba complicado y daba lugar a similares contribuciones sobre la progresión entre elementos normativos, decidimos orientar el enfoque de las preguntas hacia la importancia que tenía la continuidad para cada uno. De este modo obtuvimos testimonios como los siguientes:

(...) nosotros, cada vez menos, pero durante algún tiempo sí que se ha trabajado como compartimentos estancos el centro de primaria y el centro de secundaria. Entonces, al haber una fusión mayor entre actividades, entre incluso formas de ideario y de entender la educación. Sobre todo, tanto uno como otro, somos agentes de servicio al barrio que debemos estar muy coordinados para organizar esa tarea desde infantil hasta segundo de bachiller o hasta la incorporación al mundo laboral del alumnado (EJEIESM, 44-48).

(...) la continuidad es algo que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos tal y como llega aquí al centro (EJEIESM, 92-93).

En este caso, las aportaciones anteriores pertenecen al jefe de estudios de la ESO, que como ya indicábamos, es uno de los agentes con mayor responsabilidad y poder en el proceso de cambio de la EP a la ESO. Es remarcable la referencia que hace a la fusión entre formas de ideario y de entender la educación, así como a cuando se refiere a los profesionales como agentes al servicio del barrio que han de prestar ayuda desde el inicio de la escolarización hasta la incorporación al trabajo. El jefe de estudios se está refiriendo a través de estas aportaciones a la situación de vulnerabilidad que suele caracterizar a los estudiantes del barrio y que ha condicionado la evolución del propio instituto. Resulta una evidencia manifiesta la intención del jefe de estudios por mantener una oferta formativa asequible y atrayente para los estudiantes que acuden al instituto, así como para que permanezcan en la institución hasta alcanzar algún tipo de formación que les facilite su incorporación al mundo laboral. Este enfoque es, sin duda, una estrategia favorable para responder ante las necesidades que demanda el contexto. Sin embargo, cabe mantener la alerta sobre el grado en que se están dando por hecho unas condiciones de vulnerabilidad que no afectan de igual modo a todos los estudiantes. Nos referimos aquí concretamente a los peligros que pueden derivar en la categorización de los estudiantes cuando las expectativas de los profesionales respecto al alumnado son bajas.

La siguiente aportación la realizó la jefa del Departamento de Orientación del IES en relación a la importancia de la continuidad. Como se aprecia, en su testimonio hace referencia al documento puente, documento que facilita la concreción curricular de los contenidos del currículum oficial de la Comunidad Valenciana, así como a las medidas específicas de atención a la diversidad que desarrollan en el IES en la actualidad. Esta aportación recoge el enfoque normativo al que hacíamos referencia al inicio de este epígrafe, cuando la profesional limita la continuidad a la consideración del documento puente, así como también se recoge la actitud ante las circunstancias del alumnado y las bajas expectativas cuando relaciona directamente las dificultades con los programas específicos de atención a la diversidad.

Es importante claro. Es que como ya ha salido legislado el documento puente. Por eso se llama puente. Para mí tiene ese significado. Basándose en lo mismo, con grado de dificultad mayor. Hay un puente ahí para que los alumnos no tengan esa brecha. Así y todo, ellos comentan “hay mucha diferencia entre la escuela y el instituto”. Por eso los alumnos que tienen dificultad de aprendizaje, pero que tienen interés y que tienen expectativas de título, se les presenta unos programas estos del PMAR que la estructura es muy parecida a la de la escuela. Tienen profesores de ámbito que les dan más asignaturas, o sea que hay menos profesores, menos alumnos. Porque parece ser que, así está demostrado, que para el que tiene dificultad y tal, la estructura de la escuela es más pedagógica que la estructura del instituto (EJOEIESM,159-167).

El relacionar de forma tan directa las dificultades en el aprendizaje con los programas específicos de atención a la diversidad es una dinámica peligrosa que puede conllevar procesos de segregación encubiertos. Tal como recogíamos en el Capítulo 4, estos programas son para estudiantes con dificultades importantes de aprendizaje que no son atribuibles a la falta de esfuerzo o estudio. Sin embargo, suelen ser empleados como forma de derivación del alumnado que presenta una conducta conflictiva, ya que como muchos docentes expresaban de manera informal, necesitan poder continuar trabajando contenidos con el resto de estudiantes y no dedicar gran parte del tiempo a los conflictos que derivan de unos pocos estudiantes.

Tal como exponíamos en la parte teórica de esta tesis, nos interesa que las aportaciones realizadas sobre determinados aspectos educativos se realizaran tanto en clave curricular como metodológica. Una vez que hemos presentado las referencias a las aportaciones centradas en la parte curricular, pasamos ahora a hacer referencia a aquellas en clave metodológica. Así, la profesional de orientación del CEIP compartía el siguiente testimonio:

(...) la falta de esa continuidad que hablábamos al principio. O sea, a veces yo creo que no se hace un buen barrido de los contenidos que hay en sexto sobre todo cuando pasan. Por ejemplo, en inglés lo achacan mucho que a lo mejor aquí están trabajando por proyectos y están trabajando unas metodologías a lo mejor más interactivas y cuando llegan allí vuelven otra vez a la clase magistral y aprenderte los verbos de memoria y eso supone, pues sí, una barrera para ellos porque es un cambio de metodología, un cambio de espacio físico y una adaptación. Y todo en una edad de crisis total de adolescencia que tienen que asumir responsabilidades nuevas, pues eso, puede ser una posibilidad o puede ser una barrera, pero sí, el cambio de metodología y el cambio de grupo, a veces para muchos niños es una barrera en vez de una posibilidad (EEOECEIPRC,192-201).

Cabe señalar que esta profesional es la que ha realizado propuestas más acordes con los planteamientos que recogemos en la primera parte de esta tesis. Su concepción es más global, yendo más allá de la propia concepción de la continuidad como progresión entre los contenidos. Se enfoca también en cómo afecta al ambiente y la metodología, quizá incluso de manera crítica, al dificultar un cambio metodológico el desarrollo satisfactorio de los contenidos. Sobre el contenido de esta aportación, la profesional de orientación expone que el cambio de metodologías en la asignatura de inglés suele provocar alteraciones que dificultan el avance, académico en este caso, de los estudiantes, ya que en primaria se trabaja desde otro enfoque. Esta aportación contrasta drásticamente con el testimonio de la orientadora del IES, la cual expone que la profesora de inglés del IES acude al CEIP para observar cómo se desarrollan las sesiones y así adaptar las propias de primero de la ESO.

Bueno sí, y todas las coordinaciones que hacen los profesores. La profesora de inglés yo sé que va allí y mira qué es lo que hacen para luego ella, la suya, encaje y parta de los conocimientos previos del alumno. Entonces eso lo hacen. Los profesores contactan sobre todo el departamento de matemáticas, los de lenguas tal. Y ellos ya, a nivel individual, que es lo que yo te decía, van haciendo todo eso durante el curso. Vamos se supone (EJOEIESM,176-181)

Después de investigar sobre esta contrariedad, llegamos a la conclusión de que el testimonio de la orientadora se basa en una conversación mantenida durante un encuentro, no existe certeza pues de que se llevara a cabo. Parece ser que, en algún momento, la profesional de lengua extranjera planteó la opción de visitar el aula de inglés del CEIP, sin embargo, esa dinámica no se lleva a cabo en la actualidad. De hecho, tanto las familias como los estudiantes exponen que

el cambio entre metodologías es acusado en relación al área de inglés, tal como exponía la orientadora del CEIP.

La tutora de sexto de EP muestra un alto interés por favorecer la continuidad, tanto curricular como metodológica entre el CEIP y el IES. Cabe señalar que la profesional se esfuerza por conocer qué metodología y estrategias van a utilizar en el IES para comenzar a introducir a los estudiantes en la EP. No existe pues una convergencia curricular, sino que la profesional adapta su propia metodología a lo que al año siguiente se van a encontrar los estudiantes. Sin embargo, no se ha producido un acuerdo entre los profesionales de ambas etapas para fijar unos métodos comunes. En este sentido la metodología y estrategias de la EP quedan subordinadas a lo que se desarrollará posteriormente en la ESO. Al contrario, no se produce un ajuste, desde la ESO no se considera modificar la metodología para adaptarse a lo que se ha venido haciendo en la EP. En este sentido, parece darse una relación de poder entre ambas etapas, también entre los profesionales, por la que parece que todo lo relativo a la EP ha de estar subordinado a lo que se produce en la ESO. Es así muy difícil que en la ESO se reformulen metodologías o estrategias para adaptarse a lo que se realiza en EP. Estas diferencias afectan también a nivel profesional entre los miembros del equipo educativo de ambos centros, dificultando una relación horizontal y la comunicación efectiva entre los mismos.

(...) yo siempre les estoy diciendo que ellos no están en sexto, ellos están en presecundaria. Entonces dicen que están de la presecundaria hasta el gorro. Porque yo les digo, yo mis técnicas de estudio, mis metodologías, van enfocadas a que ellos puedan desenvolverse con éxito en la secundaria. Por ejemplo, yo que sé, una chorrada, pero la manera de resolver un ejercicio siempre, siempre, les digo por ejemplo en las ecuaciones. Nunca les dejo hacerlo como está en el libro de sexto, en plan flechitas, porque ya les digo yo que si lo hacen así cuando lleguen a secundaria va a ser de otra manera y se van a liar. Entones yo directamente, les digo que deben de copiarlo todo y, en lugar de hacer flechitas, lo copian todo resolviendo una operación, copiamos todo resolviendo otra. Es decir, el procedimiento que utilizo, como yo también, en matemáticas, he sido muy de secundaria. Luego en naturales y sociales lo mismo. Yo no les dicto, el primer trimestre sí que les hago yo los esquemas, pero en el segundo lo que hacemos es que, por grupos, ellos tienen que aprender a resolver las cuestiones que plantean en el tema. Con lo cual ya hacen ellos, les enseño a que ellos son los que se elaboran el esquema, aunque sea en grupos. Entonces paso, intento pasar, de una

metodología más guiada, que es la que tenemos en primaria, a una más autónoma que es la que tienen allí (ETSDCEIPRC, 60-75).

Para mí tiene importancia. Además, siempre, ahora que me acuerdo de la pregunta, en la reunión de padres del segundo trimestre, hablo muchísimo... O sea, todas las reuniones de sexto, así como en quinto yo nunca nombro el instituto, no nombro a secundaria, en sexto, desde la primera reunión, estoy haciendo referencia a los hábitos que van a tener, que van a necesitar para secundaria. O sea, para mí sí. Pero de la misma manera que yo sí, se de maestros que ni lo nombran (ETSDCEIPRC, 77-82).

Retomando el tema sobre las actitudes de los docentes ante el propio proceso de enseñanza, hacemos referencia ahora a una aportación donde la profesional plantea el origen de los límites existentes a la hora de realizar un mayor seguimiento y conocer el grado de continuidad que se da entre etapas. Como veremos, los límites derivan del paso del estudiante al instituto y de la dificultad que supone realizar un seguimiento sobre el mismo. Esta es una de las actitudes que existen ante el cambio, en la que se considera que una vez que se produce el paso a la ESO, el individuo deja de ser alcanzable, por lo que la responsabilidad como profesional en relación a su desarrollo también.

Debido a la especialidad que tengo yo de PT, lo que he visto en otros centros es que los alumnos que van a PT ya no sé cómo los organizan. Ya no sé si, porque hay algunos que no deben ir a PT y van a compensatoria, no sé... (...) En el instituto, una vez que pasan yo no sé la organización que llevan allí. (...) Los alumnos que tienen ACIS, está claro, llevan allí su organización. Pero los alumnos que tienen otro tipo de trastorno como puede ser dislexia, una falta de atención o tal, ya no sé cómo la organización (EEPTCEIPRC, 36-45).

En relación con la aportación anterior, la orientadora del CEIP expone que se debería haber realizado una reunión para analizar y realizar los seguimientos de los estudiantes que han transitado a la ESO, sin embargo, dicha reunión no se realizó.

Y se supone que se debería hacer una reunión posterior para ver el seguimiento. No se ha hecho. Sí la primera que se habló un poco en general. Preguntas por niños: qué tal, sí se ha adaptado, pero una cosa oficial con acta no se ha hecho (EEOECEIPRC, 103-105).

Esto nos plantea diferentes y variadas dudas sobre si se producen o no seguimientos de los estudiantes. Así como si los profesionales de EP han sido consultados en alguna ocasión para conocer información sobre ciertos casos específicos. Las evidencias nos llevan a entender que sí se produce contacto entre los profesores del IES y el CEIP para el intercambio de información, sin embargo, existen dos criterios que condicionan dicho encuentro: los profesionales que expresan haber contactado con otros del CEIP para recabar información se conocen entre ellos e incluso comparten amistad, además, el paso de información se suele producir de forma informal en momentos que no han sido reservados con tal fin.

Como resaltan las evidencias, los enfoques y concepciones de la continuidad, tanto curricular como metodológica, son diversos entre los profesionales del centro. Esta no es entendida como una constante entre los diferentes elementos que constituyen el hecho educativo, sino que es considerada de manera más puntual y como causa de determinados procesos, como lo es el de la transición de primaria a secundaria. En adelante, nos centramos en los procesos que se llevan a cabo entre el CEIP y el IES, estrechamente relacionados estos con el grado de continuidad curricular y metodológica.

4. Coordinación entre etapas

Los procesos de coordinación entre etapas suponen intentos por conferir una mayor continuidad a los procesos educativos entre el CEIP y el IES. Generalmente, la coordinación entre centros supone el intercambio de información relevante sobre los estudiantes, los procesos, las circunstancias, entre otros aspectos. Dicha información queda, en gran medida, registrada en documentos o informes a la disposición de aquellos profesionales que puedan necesitar consultarlos. En esta tesis, nos centramos en todos aquellos procesos de coordinación entre ambos centros y, especialmente, en dichos documentos, historiales y expedientes académicos, en sus contenidos y en el uso que se hace de los mismos.

El objetivo que marcamos respecto a esta categoría consistía en identificar las estrategias de comunicación y de coordinación que se llevan a cabo entre los profesionales de ambos centros educativos como parte del proceso de transición de la EP a la ESO. Nuestro interés residía también en analizar el sentido en que la información se transmitía, es decir ¿qué intención sugiere la lectura de la información para el docente y cómo es interpretada por este? Como evidencian los resultados, en ocasiones, la información transmitida supone la categorización del

estudiante, lo que repercute en las expectativas del profesorado sobre su evolución y posibilidades.

De forma general, los entrevistados suelen referirse a las reuniones entre profesionales como estrategias propias de la coordinación entre los centros. Como se muestra, las opiniones varían respecto a las reuniones que se realizan y a la asistencia de los involucrados a las mismas. Existen pues dos discursos con contenidos diferenciados. Por un lado, varios profesionales, especialmente aquellos con una responsabilidad organizativa mayor, como los jefes de estudios, señalan cuáles son las reuniones que suelen celebrarse, así como los participantes que acuden a las mismas. En base a sus testimonios las reuniones de coordinación se realizan periódicamente y la asistencia es generalizada. Por otro lado, varios profesionales, entre ellos algunos de los tutores de primero de la ESO, exponen que dichas reuniones no se han llevado a cabo, especialmente aquellas en las que habrían de coincidir los tutores de sexto y primero de la ESO de ambas etapas. Las evidencias llevan a concluir que no existe un contacto periódico entre los tutores de ambas etapas, así como tampoco entre el resto de profesionales. Sí que se produce, en cambio, entre los que ostentan mayor poder organizativo, jefes de estudio y dirección de los centros.

La información que se produce y se manipula en dichos encuentros queda registrada en documentos como los historiales y expedientes académicos. Sin embargo, los documentos tardan en transferirse al IES o parecen no estar al alcance de los profesionales, ya que no suelen hacer uso de los mismos. Estos exponen que, en su búsqueda de información sobre determinados estudiantes, suelen emplear otras estrategias como la comunicación con los profesionales de PT y orientación o la comunicación con la familia. En uno de los casos, las estrategias también consideraban el contacto con el centro de procedencia de los estudiantes.

Una preferencia común entre el conjunto de profesionales de ambos centros a la hora de valorar el proceso de trasvase de información, es el hecho de que la información sea compartida personalmente entre los profesionales implicados, que conlleve el encuentro físico y la conversación entre los mismos. Exponen que, por el contrario, la información escrita no suele reflejar la realidad y depende de la interpretación que cada profesional hace (Figura 36).

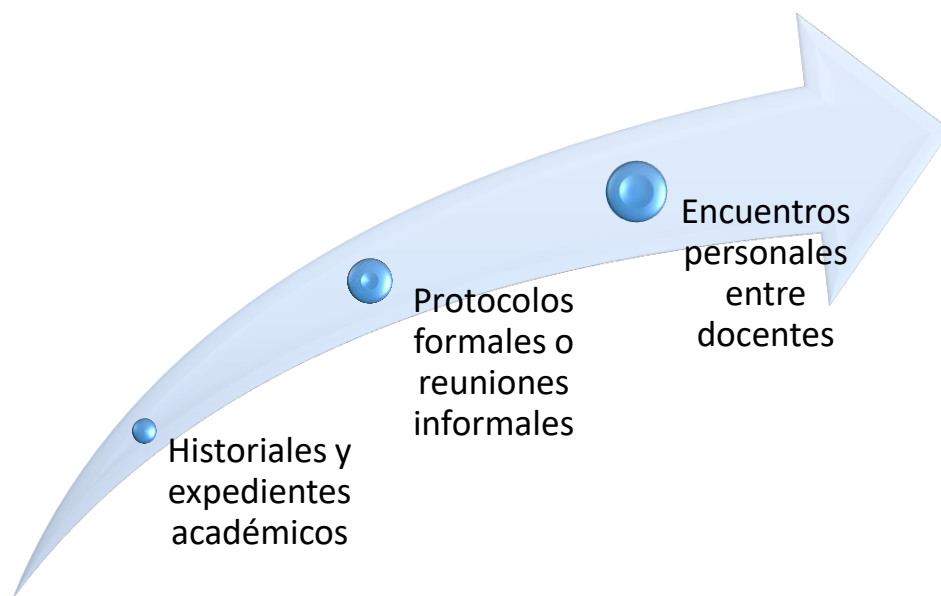


Figura 36. Jerarquía de estrategias preferidas por los docentes para el intercambio de información. Elaboración propia.

En las evidencias que presentamos a continuación se producen varias contradicciones sobre las que investigamos para poder concluir cuál de las aportaciones era la verídica. Consideramos que los profesionales han podido verse de algún modo presionados ante nuestras preguntas sobre las estrategias de coordinación, ya que sus testimonios se centran en justificar que el proceso de coordinación, concretamente las reuniones que se realizan, se han producido, tal y como ha de ocurrir. Inferimos así que dichos profesionales, los que defienden la correcta organización y gestión del cambio sin realizar una reflexión crítica sobre posibles aspectos a mejorar, son aquellos que ostentan mayor responsabilidad y poder en el mismo. Consideran que lo que ocurre como parte del proceso de transición depende directamente de su gestión, por lo que les resulta difícil admitir posibles dificultades en los procesos de coordinación. Cabe señalar aquí que, a pesar de estas contradicciones, los profesionales con mayor responsabilidad se esfuerzan por facilitar la coordinación entre las etapas. Sin embargo, los docentes implicados más directamente, como por ejemplo los tutores de sexto y primero de la ESO, no actúan de forma autónoma a la hora de contactar o exponer necesidades de coordinación, ya que esperan que se les indiquen las tareas relativas a esto desde los órganos directivos.

Al ser el enfoque de la coordinación sobre el que trabajamos un aspecto específico que se da entre los profesionales de los centros educativos, la participación de las familias y los estudiantes en esta categoría se limita a los efectos que sobre ellos pueden tener las estrategias de coordinación del centro. Como veremos a continuación, las familias son uno de los puntos sobre

el que ambos centros han de coordinarse para llevar a cabo la intervención con las mismas en relación al tránsito de los estudiantes.

4.1. Resultados del análisis de los documentos

Sobre el análisis de contenido realizado a los documentos oficiales de ambos centros (Tabla 24, Capítulo 6), una vez más, comprobamos que los aspectos relacionados con la transición son tratados únicamente en dos de los documentos de los centros: el PT y el PADIE. Encontramos otra única referencia en el denominado por el IES Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional Plan de Acción Tutorial. Sin embargo, esta última se enmarca como un objetivo de los tutores en el marco de la acción tutorial y se refiere a que se habrán de coordinar con los centros de EP para obtener la información del alumnado que se incorpora. No se menciona de nuevo nada relacionado en el documento, por ello no lo hemos incluido en la Matriz 6.

El hecho de que no se recojan referencias sobre la coordinación entre etapas en otros documentos es indicativo de que el cambio entre la EP y la ESO es considerado de forma individual y no en relación con el resto de aspectos y planes educativos del centro. La no transversalidad de sus contenidos, al menos en cuanto a su registro en los documentos del centro, conlleva una menor implicación y mayor desconocimiento sobre el proceso entre los profesionales de ambos centros.

La información recogida en esta categoría localizada en el PT y PADIE hace principalmente referencia a las reuniones de coordinación que se planifican y desarrollan entre los miembros del equipo de transición.

Respecto a la información extraída del PT, se recoge la temporalización general de las reuniones a realizar. La estructura de la Matriz 6 para la recogida de datos sobre coordinación entre etapas hace referencia a tres aspectos: las estrategias de coordinación que emplean en el IES y el CEIP en relación al cambio a la ESO, el canal de comunicación en el que se producen, específicamente si se produce el contacto personal entre los profesionales o no, y por último, los protocolos que surgen de dichas estrategias y que serán la base de la intervención en relación a cada profesional.

Matriz 6. Coordinación entre etapas (PT).

	Estrategias	Canal de comunicación	Protocolos
Categoría 4. Coordinación entre etapas	<i>-Reuniones presenciales (en la primera quincena de octubre, al final del primer trimestre, en la primera quincena de febrero, en junio).</i>	-Las convoca el jefe de estudios del IES mediante llamada telefónica al CEIP.	-No se hace mención a ningún protocolo a la hora de convocar reuniones o contactar entre los centros.
	<i>-Constitución del equipo de transición: formación y funciones de las comisiones de trabajo, información de las actividades realizadas en los cursos anteriores, programación y calendario de trabajo (primera reunión).</i>	-Reunión presencial en el CEIP Rosa Chacel.	-Formación de comisiones de trabajo. -Programación y calendario de trabajo.
	<i>-Coordinación de aspectos pedagógicos de las diferentes materias (segunda reunión).</i>	- Reunión presencial en el IES Montesclaros.	-No se hace referencia. Se infiere que el formato que se emplea en el Plan para recoger la coordinación entre etapas (tabla de dos columnas: primaria y ESO) será realizada en este momento.
	<i>-Coordinar el proceso de admisión y la visita al IES Montesclaros, así como el procedimiento de información a las familias (tercera reunión).</i>	-Reunión presencial en el CEIP Rosa Chacel.	-No se hace referencia expresa a los protocolos de actuación (llamamiento, circulares...).
	<i>-Transmitir la información relevante entre los tutores de sexto de primaria y primero de la ESO (cuarta reunión).</i>	- Reunión presencial en el IES Montesclaros.	-Deducimos que en este momento se utilicen informes académicos y expedientes de los estudiantes.

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Matriz 6, las referencias relacionadas con la coordinación entre etapas se basan en las reuniones que se realizan. En la matriz se recogen en cursiva los extractos literales que provienen de los contenidos del PT. Salvo la primera referencia, en la primera fila de la matriz, el resto se presenta en el PT como parte de una tabla donde se recoge toda la información relativa a las reuniones que se celebrarán como parte del tránsito.

La primera referencia expone cuál es la temporalización y número de las reuniones que serán celebradas durante el curso escolar. La estructura y organización temporal de las reuniones responde a los requerimientos de la Orden 46/2011, en la cual se establece como mínimo una reunión inicial y tres más, una por trimestre. Tras el trabajo de campo, sabemos que es el jefe de estudios del IES el que convoca las reuniones contactando telefónicamente con la dirección o jefatura de estudios del CEIP. Así era expuesto en la primera reunión celebrada durante el curso escolar 2018-2019:

En quinto lugar, se trata el tema del calendario para organizar la siguiente reunión. El jefe de estudios se dirige directamente a la jefa de estudios del colegio y le dice que eso es cosa suya, que la llamará y propondrán la fecha para la siguiente reunión (Diario de campo, septiembre 2018).

La información que se recoge sobre las siguientes reuniones, de la primera a la cuarta según enumeran, hace referencia de forma general a los contenidos que deberían ser tratados en las mismas, siendo un reflejo de lo que nuevamente se recoge en la Orden 46/2011. Sin embargo, como hemos podido comprobar, los objetivos propuestos para cada reunión pueden no llegarse a alcanzar. Es el caso de, por ejemplo, la formación de las comisiones de trabajo, las cuales son mencionadas en el PT, pero no forman parte de los temas a tratar en las reuniones de transición. Las reuniones a las que hemos asistido se caracterizan por su corta duración y su pragmatismo. Se centran en aquellos asuntos y acciones específicas que cabe gestionar debido a su pronto desarrollo: concretamente la visita al IES de los estudiantes del CEIP y la visita de los familiares al IES. Estos temas son gestionados entre el jefe de estudios del IES y la dirección y jefatura de estudios del CEIP.

Respecto a los aspectos de coordinación pedagógica entre los profesionales, en las reuniones se da por hecho que serán los profesionales los que concreten sus respectivos encuentros. La responsabilidad depende pues de cada uno de los tutores y especialistas para contactar con los compañeros que resulte preciso. Durante las reuniones del equipo de transición realizadas, a excepción de la cuarta, no se ha dedicado un espacio para el diálogo entre tutores o

especialistas. Las reuniones son un espacio donde principalmente el jefe de estudios transmite información relacionada con el tránsito, sobre cómo se está gestionando entre los órganos directivos de ambos centros, y donde se ofrece un espacio para la intervención de los profesionales asistentes. Como pudimos observar, durante la reunión no suele producirse contacto entre los profesionales del IES y del CEIP, estos asisten ya que son convocados, pero salvo escasas ocasiones, no suelen tener contacto entre los profesionales de ambos centros.

La cuarta reunión del equipo de transición, celebrada en el mes de junio, cuando los estudiantes ya no acuden al centro, se focaliza en el trasvase de información entre los profesionales de ambos centros. A esta reunión acuden gran parte de los profesionales convocados, aunque no todos. El interés de este encuentro radica en el trasvase de información, especialmente desde el CEIP al IES, en relación a los estudiantes que cambiarán a primero de la ESO. Participan de forma más destacada las especialistas de PT, de orientación, así como los jefes de estudios y directores. Los tutores de sexto y primer curso de la ESO son convocados y asisten de forma desigual. Esto se debe a que gran parte de ellos no serán docentes del centro el curso escolar próximo debido a su situación de interinidad.

Esta inestabilidad en el equipo educativo, especialmente en los cursos de sexto y primero de la ESO, es una de las causas por las que los órganos directivos del CEIP y del IES se responsabilizan en mayor grado de la gestión y organización del tránsito de los estudiantes. Las políticas laborales que afectan a los docentes en el país no favorecen la continuidad, ni la coordinación, entre las dos etapas educativas. Esto deriva en consecuencias negativas respecto a la realización de proyectos y acciones a largo plazo en los centros y entre los mismos, ya que no existe un equipo continuo que desarrolle los proyectos a lo largo del tiempo.

Respecto a la Matriz 7, las dos evidencias recogidas en la matriz hacen referencia a la necesidad de coordinación entre todos los profesionales que trabajen con los estudiantes con NEE, así como la coordinación entre las tres etapas que conforman la educación básica obligatoria. Dichas referencias constituyen básicamente una evidencia de algo que resulta necesario realizar en relación a la atención a la diversidad.

Matriz 7. Coordinación entre etapas (PADIE CEIP).

	Estrategias	Canal de comunicación	Protocolos
Categoría 4. Coordinación entre etapas	<i>-La detección y atención de los estudiantes con NEE se realizará a partir de evaluaciones iniciales y finales, observación directa... Se hará especial incidencia en los cambios de infantil a primaria y de primaria a secundaria.</i>	-No se hace referencia a alguno.	-Información presente en el expediente académico del estudiante.
	<i>-Coordinarse con todos los profesionales que intervienen en la educación del alumnado con NEE (Maestro de Pedagogía Terapéutica y Maestro de Audición y Lenguaje).</i>	-No se hace referencia a alguno.	-No se hace referencia a alguno.

Nota: Recuperado del Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del CEIP Rosa Chacel. Elaboración propia.

Una vez descritas las referencias encontradas en el PT sobre coordinación entre etapas, pasamos a relacionar los testimonios parte de la observación con los resultados y hallazgos en relación a la categoría sobre coordinación entre etapas.

4.2. Las reuniones, la principal estrategia de coordinación

En base a la concepción de los profesionales del IES y el CEIP, la coordinación entre etapas se vincula directamente a la realización de reuniones entre el equipo educativo de ambos centros. Por ello, las aportaciones que realizaron y registramos durante el trabajo de campo han de ser entendidos desde ese enfoque. Además, como ya hemos venido exponiendo, los profesionales de ambos centros consideran que los máximos responsables de la organización y gestión del periodo de transición entre EP y la ESO son los miembros de los equipos directivos. Especialmente, la figura del jefe de estudios del IES es la más señalada y considerada entre los profesionales de ambos centros como principal agente organizador del periodo de transición. Partiendo de ambas consideraciones pasamos a continuación a hacer referencia a las evidencias surgidas durante el trabajo de campo. Comenzamos por el testimonio del jefe de estudios sobre las reuniones que se celebran como parte del proceso de coordinación entre centros:

Tenemos reuniones de diversa índole. Mira, tenemos una primera de planificación, luego hay unas reuniones entre PTS, luego hay unas reuniones entre los psicopedagogos, hay reuniones de tutores, hay reuniones generales con los padres, hay

reuniones con equipo directivos. Es decir, cada una aborda una casuística diferente y singular en ese momento (EJEIISM, 120-123).

Como veremos en adelante, muchas de estas reuniones no se celebran por diferentes razones, principalmente, porque nadie indica que se lleven a cabo. No obstante, la concepción del jefe de estudios es correcta, ya que él mismo cede la responsabilidad para reunirse entre profesionales a los mismos. De ahí deriva su actitud positiva cuando realiza la aportación.

Como ocurre en otras ocasiones, determinados profesionales suelen destacar la labor que realizan los centros, especialmente el IES, respecto a la gestión del tránsito. En su testimonio se recogen referencias positivas que ensalzan la labor de gestión realizada, hecho que en muchos casos no refleja las dificultades existentes y que no es coherente con ciertos aspectos de la organización.

(...) la verdad, como ya lo veníamos haciendo desde antes de que saliera la ley digamos, esta resolución de Conselleria, que me parece muy bien por otra parte. La verdad que es una continuidad fluida. Y bueno, las instituciones son las personas que las hacen, esto es así. Por qué una tienda vende mucho y por qué la misma tienda de la misma franquicia, vendiendo el mismo producto, vende menos. Pues porque claramente el personal que lleva esa tienda lo está haciendo mejor, es más amable o lo sabe vender mejor, tiene mejor técnicas de venta. Aquí pasa lo mismo, aquí según los equipos directivos, hay que decir que el equipo directivo de nuestro centro, de transición digamos, el equipo del centro de primaria, del Rosa Chacel, ha cambiado en estos últimos años, y ha cambiado para mejor, según mi criterio. No sé si es gente más joven o más preparada pero claramente es más fluida la relación. Es decir, que esto va también con las personas, está más claro que el agua (ET1BIESM, 113-123).

La transición resulta más fluida desde que el equipo directivo del CEIP cambió, tal como expone el profesional entrevistado. Sin embargo, nuestro largo periodo de trabajo y observación en el CEIP nos ha permitido comparar precisamente cómo era la relación entre ambos centros con diferentes equipos directivos. Las estrategias de gestión y organización del tránsito de la EP a la ESO no han variado prácticamente en ningún aspecto. En cambio, sí lo ha hecho el ambiente de trabajo en que se producen los contactos y reuniones del equipo de transición. Cabe señalar, que muchos de los profesionales parte del equipo de transición, tanto del CEIP como del IES no respaldaban a la anterior dirección del CEIP. Esta contaba con el mínimo apoyo de los profesionales del CEIP y se producían, ocasionalmente, situaciones donde la directiva empleaba

la autoridad como medida impositora de decisiones. Lo destacado de todo ello es que en el testimonio anterior se alude a una relación mucho más fluida entre centros, sin embargo no hemos podido comprobar que esto haya influido en la organización y gestión del tránsito entre la EP y la ESO.

La cercanía física y contar con un único centro adscrito al IES, facilitan que se produzca una relación fluida entre los centros. Así lo expone uno de los profesionales entrevistados cuando le preguntamos por su opinión sobre la coordinación que se produce entre el CEIP y el IES:

Muy buena. Nosotros nos llevamos muy bien. Yo pienso que si el instituto tuviera más colegios tendríamos más problemas, pero creo que nuestro caso es un caso particular y que favorece mucho esto. Porque, es que, lo tenemos todo, incluso para cualquier cosa nos llamamos. Lo tenemos todo en bandeja, hay una relación muy buena entre nosotros. Y bueno, nos cuesta reunirnos porque tenemos un montón de trabajo, pero siempre está el interés, nunca hemos fallado a ninguna. Siempre se ha cumplido todo el calendario y siempre ha habido muy buena disposición. Espero que te hayan contestado lo mismo (ETSDCEIPRC, 151-157).

Sin embargo, que la relación sea fluida no significaba en este caso que se produjera una comunicación fluida que favorezca el tránsito de los estudiantes entre los centros. Podemos asegurar, tras la investigación realizada, que la relación entre los centros es fluida, que los canales de comunicación favorecen la coordinación, así como las circunstancias contextuales. También, que dicha fluidez no está siendo explotada con el fin de favorecer la coordinación y gestión del cambio de la EP a la ESO.

Como exponíamos anteriormente, en las reuniones del equipo de transición se deriva la responsabilidad de coordinarse entre profesionales a cada uno de ellos, siendo estos los que han de contactar y trabajar con los compañeros necesarios. Consideramos que dicha transferencia de responsabilidades no es de igual modo entendida por el conjunto de profesionales, ya que después de nuestro periodo en los centros, podemos señalar que muchos docentes esperan a lo largo del curso el requerimiento por parte de la dirección de reunirse con los tutores o compañeros específicos. Como dicho requerimiento no se produce, muchos de los momentos de coordinación entre profesionales no se producen. La siguiente aportación la realiza la orientadora del IES y se centra en la labor de coordinación que realizan los profesionales entre ellos:

Coordinando, y sobre todo por especialidades, por ejemplo, los profesores de lenguas, inglés, tal, contactan con estos. Luego ya se van haciendo reuniones ya más de especialidad para que coordinen programaciones y haya un pase. Como está el documento puente de primaria a secundaria, a nivel de programaciones se intenta que sea lo menos brusco posible ese cambio (EJOEIESM, 48-51).

Entonces eso lo hacen. Los profesores contactan sobre todo el departamento de matemáticas, los de lenguas. Y ellos ya, a nivel individual, que es lo que yo te decía, van haciendo todo eso durante el curso. Vamos se supone (EJOEIESM,179-181).

Tal como al final expone la profesional, se supone que los docentes se reúnen y organizan entre ellos para realizar reuniones de coordinación. Sin embargo, esto no suele ocurrir por los motivos que anteriormente exponíamos.

Existen también miembros del equipo educativo que comparten cierta incertidumbre sobre las reuniones de coordinación, reuniones del equipo de transición, que se celebrarán durante el curso escolar. Recordemos que, como miembros del equipo de transición, los profesionales implicados han de asistir y participar activamente en estas. Ante la pregunta sobre cómo crees que se produce la coordinación entre el CEIP y el IES, la profesional de PT del CEIP responde lo siguiente:

¿Aquí? Pues supongo que tutores o tal, o sea, tutores de primero de la ESO nos juntaremos con tutores de sexto, PT, AL también y equipo directivo ¿No? Jefatura (EEPTCEIPRC, 114-115).

Por su parte, la profesional especialista de PT del IES expone lo siguiente respecto a la misma pregunta:

Pues creo que hay dos o tres reuniones al año, es que yo de momento solo he ido a una. Primero sí que Emilio, que es el jefe de estudios, igual que el director, sí que han ido más veces. Pero nosotros hicimos una el trimestre pasado, que fuimos los que te he dicho, haremos otra y, sobre todo, a final de curso, vamos, que ahí ya yo el año pasado estuve, intercambiamos información sobre todos los niños, a todos. A todos, no solo los de PT, cada niño, a sexto. Y un poco, además de su nivel, nos centramos en las características personales. Quiero decir, hablamos un poco de carácter, esto y lo otro, también de los logros por supuesto. Y también, ahondamos en el nivel, si tienen ACIS o no, eso es significativo e importante, también están las orientadoras de los dos sitios y también

dicen cosas que creen más adecuadas, que puedan ser más relevantes (EEPTIESM, 58-67).

La contribución anterior, muestra también la importancia que señalábamos anteriormente sobre la cuarta y última reunión celebrada en junio. Es en esta reunión donde sí se realiza un trasvase de información destacado con el fin de facilitar el cambio a la ESO de los estudiantes. Además, como destaca la profesional, el trasvase de información no es puramente referido a características académicas, sino que se tratan también aspectos sobre la conducta y circunstancias específicas de los menores.

En el siguiente testimonio, la profesional tutora de un grupo de primero de la ESO admite que no ha tenido contacto con los docentes del CEIP y se muestra contrariada ya que algunos de los estudiantes llegan a la ESO acostumbrados al trabajo memorístico. Sin embargo, tras nuestro periodo de observación y las preguntas que hemos realizado a los docentes del CEIP ninguno favorece este tipo de trabajo académico memorístico. Esto nos lleva directamente a concluir que resulta esencial y necesario que los profesionales de ambas etapas dialoguen y compartan impresiones sobre la metodología en que se basan y el enfoque que dan a sus sesiones. Existen alteraciones significativas y evidentes cuando dos profesionales comparten un enfoque metodológico específico pero las evidencias indican lo contrario.

No he hablado con los profesores de allí, eso es cierto. Sé lo que me cuentan los alumnos. Lo que pasa es que la forma de trabajar en un sitio y en otro es diferente. Entonces, allí, esto depende también de colegios, en algunos colegios le dan más importancia a la capacidad memorística, entonces tú te sabes algo si eres capaz de memorizarlo. Entonces vienen muchas veces los chavales con ese lastre, porque ellos intentan memorizar cosas sin sentido y en las demás asignaturas me imagino que también. Pero yo en la mía lo que intento es que lo entiendan, porque si no, memorizar por memorizar es horroroso. Que vean que hay algo más que memorizar, que puedes entenderlo y que eso no se te olvida. A la que empiezan a incorporar eso, normalmente cuando llegan, es verdad que bajan mucho las notas en los primeros exámenes o así, las notas son bajas, porque es que no les preguntas, no lo sé ¿En qué consiste la salida del sol? Sino ¿Por qué sale el sol? a lo mejor (ET1CIESM, 123-133).

Esta misma profesional, en la aportación anterior expone que no se ha reunido con los profesionales del CEIP, sin embargo, sí lo hizo con los compañeros tutores de los otros grupos de primero de la ESO:

No tenemos muchas, pero los tutores sí. Los tutores para unificar criterios y eso sí. Antes de cada evaluación tenemos una reunión fija y bueno, luego se hacen poquitas, pero se hacen (ET1CIESM, 145-146).

Tras nuestro periodo de observación, podemos indicar que las reuniones entre los tutores de la ESO son más comunes ya que comparten el mismo espacio y los encuentros son habituales. Al investigar más a fondo sobre las reuniones a las que hace referencia la profesional anterior, llegamos a la conclusión de que se refiere a las reuniones de evaluación propias de cada trimestre escolar. Estas no surgen de la necesidad de atender al estudiante en tránsito ni como medida de coordinación entre etapas, tampoco entre cursos. En ningún caso se convocaron o celebraron reuniones específicas para unificar criterios. En todo caso, en las reuniones de evaluación se comentaron aspectos a unificar entre los cuatro grupos de la ESO sobre normas y el estilo de trabajo de los estudiantes en sus cuadernos de aula, tal como se expone en el siguiente testimonio:

Pues mira, en los grupos normales, cada maestrillo tiene su librillo. Quiero decir, aunque se hacen reuniones de coordinación y se intenta puntualizar desde los departamentos de orientación distintos puntos. A veces se dan tres pautas: todos vamos a no dejarles entrar si llegan tarde, todos vamos a usar la agenda, todos vamos a poner las fechas del calendario, a principio de la evaluación marcamos todo. Eso se hace y eso funciona. Hay algunos compañeros que no lo cumplen, pero bueno (ECESOIISM, 124-129).

En muchos casos, los profesionales relacionan la coordinación, y de forma específica, las medidas relacionadas con la coordinación, con medidas de atención a la diversidad, centradas en las NEE y NEAE. Para ellos, lo relevante durante el tránsito y en relación con la coordinación, es la atención de las necesidades específicas de los estudiantes, concretamente a través del trasvase de información que realizan en las reuniones. En este sentido, suelen identificar varias estrategias de atención a la diversidad como comunes:

Nosotros cuando tenemos estas reuniones también compartimos las medidas. Por ejemplo, sabemos que el desdoble que hacen aquí, allí también lo hacen. Las reuniones de PT de orientación son precisamente para que la forma de trabajar del alumno con ACIS, sepan el nivel en el que está, cómo se trabaja con él, los grupos de refuerzo. De hecho, algo muy importante es que nosotros, en la última reunión, la optativa de primero de la ESO ya la cogen en función de lo que nosotros, los tutores de sexto, les decimos que fallan. Por ejemplo, si matemáticas o castellano las llevan suspendidas, o

les decimos que necesitan mucho refuerzo, no les dejan elegir una optativa que no sea “taller de refuerzo en...” esa área. Entonces está todo ya organizado (ETSDCEIPRC, 91-99).

En esa última reunión celebrada en junio a la que se refieren en el testimonio anterior, los docentes deciden cuáles son las asignaturas optativas más recomendables para los estudiantes. Además, se comienzan a diseñar los grupos de estudiantes que pasan al IES. Las opiniones de los diferentes profesionales sobre el alumnado facilitan la labor de organización por aulas. Se centran en prever las posibles consecuencias negativas que podrían derivarse de determinadas agrupaciones, aunque esto no siempre es posible:

Pues de cada niño decíamos, hablábamos un poco también de las familias, por si tenían que saber, pues: padres separados, está un poco en abandono, absentista... estas cosas que son muy importantes o, por ejemplo, cuando hagáis los grupos, yo me acuerdo que el año pasado recalqué mucho, y he de decir que no se me ha hecho caso. Porque dije, por ejemplo, Álvaro y Mario juntos no, porque yo sé que no funcionaban el año pasado en sexto. Eso lo sabía yo como experiencia, y seguí diciendo en la primera evaluación “no los pongáis juntos”, cuando dijeron esto... (suspira). También es verdad que no se me ha hecho caso porque hay cuatro clases y en todas las clases van entrando niños, en todas las clases saldrían un poco de alumnos conflictivos. Es que es muy difícil agrupar esto y hacer esto (EEPTIESM, 71-79).

Sí, se me ha olvidado comentarte que hacemos al final de curso, cuando ya no tenemos alumnos y los niños ya tienen todas las notas, tenemos todos una reunión con los futuros tutores de los alumnos. Entonces ya les comentamos, niño por niño, qué tipo de situación tienen, si llega un problema de diversidad, capacidad intelectual, si aquí recibe recursos. Entonces ya les decimos un poco que alumno, estos no deberían seguir juntos, entonces ahí es donde intentamos dar las pautas para el curso siguiente. De cara a agrupamientos y todo, porque claro, ten en cuenta que nosotros tenemos, en sexto aquí, en este centro, es donde más problemas hay. Niños que llevan una trayectoria más o menos tranquila en sexto se destapan y entonces les decimos, que evidentemente, empieza la etapa de adolescencia (EJECEIPRC, 78-86).

Una vez hemos hecho referencia a las reuniones como el principal mecanismo de coordinación entre el CEIP y el IES, pasamos a centrar nuestro trabajo en el análisis de la información recabada sobre los historiales y expedientes académicos, así como en aquellas otras formas que existen de transmitir la información relacionada los estudiantes en tránsito entre el CEIP y el IES.

4.3. La información sobre el estudiante y los cauces del intercambio

El trasvase de información entre el CEIP y el IES es un proceso que se realiza durante la transición de los estudiantes entre las etapas, pero regulado mucho antes que surgiera la Orden 46/2011. El intercambio de informes e historiales académicos es un procedimiento obligatorio entre los centros, ya que estos documentos acompañan al estudiante a lo largo de su etapa de enseñanza obligatoria. Entre los informes podemos encontrar aquellos que hacen referencia al nivel y destrezas académicas de los estudiantes, así como otros que se refieren a circunstancias específicas del estudiante relacionadas con la atención psicopedagógica, psicológica, médica, entre otros. En este momento pasamos a presentar los testimonios de los profesionales que hacen referencia a dicho trasvase de información. Como se puede comprobar, muchos de ellos hacen referencia a las reuniones de coordinación, de nuevo, como el momento en el que dicho trasvase se lleva a cabo. Siendo, como indicábamos anteriormente, la última reunión de junio en la que se produce un contacto significativo entre los profesionales respecto a coordinación entre etapas.

Tal y como lo describen los jefes de estudios del CEIP y el IES, podemos señalar que el trasvase entre el CEIP y el IES se realiza por dos cauces principales, a través de los historiales e informes académicos y mediante las reuniones y encuentros personales entre los profesionales.

Sí, en una reunión que tenemos al final el curso, de junio, cuando ya no hay niños tenemos programada esa reunión. Y luego también a través de los informes que tengo yo todas las carpetas de compensación educativa, de PT, las traspasamos todas las carpetas (EJECEIPRC, 114-116).

Hay un trasvase formal que se produce y así lo tiene normativizado la administración. Luego hay un trasvase digamos ya profesional en el cual hay una entrevista personal entre el tutor cesante y el tutor que va a tener sus alumnos al año siguiente. Hay una intervención pues ya, con otros datos. Datos que no son estrictamente... sí son académicos, pero también son de intencionalidad, personales, etc. (EJEIESM, 127-130).

Como se mencionaba anteriormente, en la última reunión no se trata únicamente de intercambiar información sobre el desarrollo académico de los estudiantes, sino que se hace referencia también a ellos y a su realidad personal, social y relacional. Es relevante aludir a los aspectos más personales sobre el estudiante y su contexto, ya que como exponíamos en el Capítulo 7 sobre el contexto del barrio, las circunstancias de los estudiantes y sus familias no suelen ser ventajosas para que se produzca una buena comunicación entre el centro y estas. Además de estos aspectos, durante la última reunión se tratan de forma específica las medidas y estrategias de atención a la diversidad que se desarrollan con determinados estudiantes. Sobre esto y la participación a través del SPE, la profesional de orientación del CEIP expone:

Pues nuestra participación desde la orientación siempre es en respuesta a la diversidad, o sea, hay actuaciones muy puntuales que son por ejemplo trasvase de información. En eso este SPE sí que hace una coordinación que se hace en el mismo SPE, donde los orientadores del instituto y nosotros quedamos, tú llevas una tabla donde explicas las necesidades de los niños que tienen informe o que tienen ACIS, los que están básicamente en Ítaca. Luego hay otra reunión en la que ya están los tutores y las PT, en la que se habla del listado y a lo mejor orientaciones sobre quien no debería estar con quien sentado porque ya han tenido algún problema de convivencia en el centro o a quién le favorece que no lo separen porque tiene mucha dependencia emocional de este niño o de esta niña o se siente muy arropado. Entonces todo este tipo de cosas se hacen en reuniones (EEOECEIPRC, 82-90).

Existen además otras estrategias que facilitan el trasvase de información. En este caso, la orientadora del IES nos comenta que suelen emplear un documento en el que se recogen diferentes referencias al nivel académico y actitud del estudiante. Tal y como expone, este documento es cumplimentado por los tutores de sexto en relación a los estudiantes que cambian a la ESO.

Se intenta siempre mejorar. Yo estos años que he estado, he ido allí, con un, por ejemplo, con un documento donde los tutores tienen que rellenar cuando acaba el curso de cada niño, por ejemplo, niveles de competencia, nivel de actitud, de comportamiento. En fin, cositas así de cada alumno y se recoge de cada alumno. Yo me preocupé porque vi que eso era importante, luego lo clasifiqué y tal, en qué grupo está de primeros, y cuando ya inicia el curso se tiene, por ejemplo, a cada tutor que ya está nombrado los tutores les digo mira “de tu grupo de primero que tal, me dio la tutora esta información de cada niño una ficha” y ya ellos tienen de cara a la evaluación cero,

que aquí empezamos, ya tienen información, en fin, de si ha repetido, si no, si tiene dificultad en algún área en concreto (EJOEIESM, 57-65).

Respecto al documento al que hace referencia la profesional, durante nuestra estancia en los centros nos interesamos por conocer más acerca del uso que se hacía del mismo. Considerábamos que resultaba de gran ayuda y que facilitaría mucho el trasvase de información, por ello comenzamos a preguntar e indagar sobre su uso a los tutores de ambas etapas. Si bien es cierto que existen un conjunto de documentos de registro y evaluación de competencias actitudinales y académicas en el PAT del CEIP, estos no suelen ser empleados por los tutores de sexto con el objetivo de transferirlos posteriormente al instituto. Tras preguntar acerca del documento, llegamos a la conclusión de que la orientadora del IES ha empleado algún tipo de documento de registro durante otros cursos académicos y en relación a determinados estudiantes que presentaban comportamientos disruptivos o NEE. Los tutores de sexto no cumplimentan ningún otro documento que no sean los relativos a historiales académicos e informes, siendo estos últimos gestionados siempre por la PT y la orientadora del CEIP. Consideramos que la orientadora del IES utiliza dicho documento en situaciones específicas en las que considera preciso un registro complementario. No podemos dar una explicación específica, ya que no llegamos a poder comprobar que dicho documento haya sido empleado por algún profesional del centro. Como se muestra más adelante, los profesionales no hacen referencia a este documento cuando nos informan sobre los mecanismos que ellos emplean para obtener información sobre los estudiantes.

El cambio de los estudiantes del CEIP al IES no conlleva el intercambio de los informes e historiales académicos. Es decir, en base a las evidencias, los informes e historiales son enviados a los IES a lo largo del primer trimestre, siendo el intercambio entre los centros públicos mucho más rápido que entre otros. Por lo que, en muchas ocasiones, los profesionales del IES no pueden recurrir a los mismos como fuente de información que les ayude a planificar y organizar su práctica docente.

A ver, el problema que tenemos precisamente es que los expedientes no suelen llegar a tiempo cuando vienen de la escuela pública. Cuando vienen de la escuela concertada, esto es algo que hay que corregir, tardan muchísimo en llegar. Y yo he preguntado y al parecer me dicen que al parecer no hay normativa al respecto, ni nada que les obligue. En fin, yo creo que con un alumno ha de llegar su expediente, si no de qué estamos hablando. Bueno, pues en el caso de la escuela pública suele ser así, vamos, no suele ser así, es así. Y bueno, nosotros que tenemos el Babel aquí, estamos en la misma calle, así

de claro, ahora estamos recibiendo bastante alumnado del Babel, bueno pues bien sin expediente y suelen tardar entre dos y tres meses en llegar los expedientes, lo cual es un hándicap. Luego, a principio de curso, tenemos una tutoría, yo tengo 7-8 alumnos de, 7 para ser exactos, de la escuela concertada, y he pasado todo el primer trimestre sin los expedientes, lo cual me ha hecho ir muy de calle y tener que hacer muchas llamadas (ET1BIESM, 127-138).

Cuando los profesionales se encuentran con estas circunstancias, tal como nos expresaban, suelen intentar ponerse en contacto con las familias de los estudiantes, así como con el antiguo centro educativo, para realizarles las preguntas específicas que necesita que le responda. Esto depende del profesional, ya que la implicación del mismo hace que dicho contacto se lleve a cabo. Existen otros profesionales, que tal como argumentan, no tienen por qué contactar con otros centros, ya que estos están obligados a realizar el trasvase de información dentro de un plazo razonable. Mientras que los expedientes llegan al instituto, los profesionales trabajan sin la información del alumno y, en el mejor de los casos, tratan de conocer al estudiante para poder personalizar su intervención. En otros casos, menos beneficiosos para el estudiante, el docente se centra en la dinámica de trabajo académico que generalmente conlleva la exclusión progresiva de aquellos menores que más dificultades presentan. Se hace así más difícil el tránsito a la ESO, siendo un factor determinante el estilo docente, tal como exponen Monarca, Rappoport y Fernández (2012).

Los profesionales coinciden en que prefieren que el trasvase de información se realice de forma personal, teniendo contacto directo con el responsable educativo del alumno:

A mí me resulta mucho más efectivo una entrevista cara a cara, ir al centro de procedencia y hablar con los tutores o con jefatura de estudios, esto me resulta mucho mejor que cualquier correo electrónico y que cualquier cosa. El cara a cara, para mí, sigue siendo mucho más enriquecedor que mediante la tecnología (ET1BIESM, 143-147).

Sí, aunque de forma oral me resulta más... Me gusta más que con un informe (EEPTCEIPRC, 122).

Bueno sí, nos enviamos las actas de un sitio a otro, pero mira, esta es una aclaración personal, y esta aclaración personal es insustituible. Nosotros tenemos que hablar, tenemos que sentarnos, tenemos que poner los nombres de las personas y tenemos que hablar de personas. Entonces eso, siempre tiene que producirse en un contexto de relación personal (EJEIISM, 135-138).

De hecho, varios profesionales, concedores de las dificultades que supone la organización de encuentros para conversar sobre cada estudiante, coinciden en que les gustaría que la información presente en los informes e historiales académicos se complementara con un encuentro o una aportación de carácter más personal, de los tutores previos del estudiante.

Si acaso, algún escrito real, de puño y letra, explicando la evolución del alumno. Porque a veces las notas no reflejan al 100% si hay un problema de fondo. Por ejemplo, que saque cincos y realmente es que se esfuerza mucho pero no llega, o simplemente saque cincos un alumno brillante, pero que en su casa no recibe ningún tipo de apoyo. Por tanto, algo más de información sí que vendría bien (ET1AIESM, 151-156).

Como se puede observar, los documentos que suelen utilizarse como mecanismos de trasvase de información no llegan a contemplar la realidad educativa del estudiante. Pudiendo ser decisivos respecto a las decisiones y orientaciones que un profesional pueda tomar respecto al estudiante. Como dificultad añadida para que se realice un intercambio personal de información entre los profesionales, existen ciertos límites a la hora de expresar determinados contenidos. Esto se representa en una actitud restrictiva de los profesionales a la hora de describir ciertas situaciones en los documentos informativos sobre el estudiante. Así lo expresa la siguiente profesional:

En la reunión, eso es lo bueno. Yo creo que es completa, porque, es que también, todo lo escrito tiene mucho peligro, más ahora con la Ley de Protección de Datos. Entonces yo creo que lo que te mandan, si yo pongo más datos, yo creo que la privacidad del alumno no la estoy llegando a interpretar. Entonces yo soy muy defensora de que... a mí me gusta mucho lo que hacemos. Yo le doy la información a quien se la tengo que dar de la manera que se lo tengo que dar, y lo que queda por escrito, es lo que tiene que quedar (ETSDCEIPRC, 169-174).

Respecto al uso de los informes e historiales, después de realizar las entrevistas y preguntarles específicamente a los tutores del primero de la ESO por su utilidad, llegamos a la conclusión de que constituyen una herramienta relevante para conocer aspectos relativos al comportamiento y desarrollo académico de los estudiantes. No obstante, los profesionales prefieren el contacto personal con otra persona que les pueda dar información sobre los estudiantes en cuestión.

En este caso sí es verdad que yo he tenido más información porque he hablado con Conchi, la chica de PT. Yo cuando entré aquí le dije: “mira, yo no conozco nada de estos alumnos” y me dijo que no había ningún problema porque justamente ella había

trabajado en el Rosa Chacel. Entonces ella me dijo: “mira yo tanto en PT como fuera de PT se trabajan estos contenidos”. Entonces ella me ha dado acceso a los libros y a las fotocopias, entonces ya sabía más o menos dónde se quedaban. Eso y con una prueba inicial que les hice, ya pude tantear más o menos en qué nivel estaban. Entonces no he tenido ningún problema al adaptarme.

De las evidencias mostradas, podemos inferir que los profesionales no consideran los historiales académicos e informes como una opción de la que extraer información relevante. Recordemos que dichos historiales e informes contienen información muy precisa sobre calificaciones, dictámenes, diagnósticos, etc. pero no hacen referencia a cómo se comporta el estudiante en el día a día, así como tampoco a las necesidades que este puede tener y que han de ser consideradas por el docente.

Son muchas las limitaciones que se dan en la coordinación entre etapas, específicamente en el trasvase de información. La profesional de PT del IES se refiere a todas ellas en la siguiente aportación, donde expresa, de forma generalizada, que la información no se trasmite a quien se debería por determinados factores. Entre ellos, vuelve a destacar la situación itinerante del profesorado, que hace que muchos docentes se incorporen sin haber asistido a las reuniones previas que se realizaron y sin conocimiento alguno sobre el centro y sus habitantes.

Menos Ferrán, hay cuatro grupos de primero, pues los tres están de paso que van a estar un año. Y ellos, no estaban cuando la reunión. Quiero decir, que esa información la tengo yo, la tiene el jefe de departamento, por ejemplo, es que claro, eso son cosas que yo he dicho, esto no está bien. La jefa de departamento de matemáticas, no da matemáticas en los primeros, por ejemplo, que es la que vino allí. La jefa de departamento de lengua que vino allí, no da lengua a los primeros. Quiero decir, es que esto no me cuadra, porque esa información ellos... Sí que es verdad que esa información la apuntaron toda, Susana luego a mí me dijo, se dio cuenta y me dijo, luego si quieres te doy lo que he apuntado. Pero yo ya me lo sabía porque había estado allí, pero que, si yo no soy la que estoy aquí, no me entero. Porque ha coincidido, que la PT es la PT y que yo los conozco, pero a ver, viene otra PT, si aquí hubiera venido otra PT o un PT, no sé si le hubieran dado la información. Sí que es verdad que la tienen, a ver, no quiero hablar mal, la tiene el jefe de estudios, lo apuntó todo, el director. Sí que es accesible, pero es lo que te cuenta él, y es lo que él le va a contar al otro, luego pasa ya por tres. Y sabes lo que pasa cuando tú dices una cosa, que esto va degenerando y degenerando. A lo mejor yo digo “pues este no” pero lo que yo digo igual se coge en otro contexto. O sea, yo sé lo que

quiero decir, pero cuando me llega a mí... O a lo mejor no me va a llegar, yo no sé si el tutor Jesús ha cogido esa información, te lo digo de verdad, yo no lo sé. Yo me ofrecí a todos para hablar con ellos, con Pedro, por ejemplo, tengo mucha relación, pero con el tutor de primero D te digo que no, y con la tutora de primero C, también es verdad que un poco más pero tampoco. Claro, la tutora... Otra cosa que pasa es que, por ejemplo, cuando tienen una adaptación, las instrumentales son lengua, matemáticas y valenciano, la tutora da biología, no sé cómo decirte. Creo que se pierde un poco la información (EEPTIESM, 95-116).

Tal como expresa la PT, la información, aunque es accesible, no resulta fácilmente alcanzable, y cuando se logra tal vez el mensaje se haya visto alterado debido a las personas por las que ha pasado. Como vemos, el interés por conocer dicha información depende principalmente del profesional, siendo en el caso del IES, una mayoría los profesionales que no recurren a ningún tipo de información para llevar a cabo su intervención.

Para concluir este epígrafe sobre la categoría 4, coordinación entre etapas, queremos enfrentar dos testimonios que transmiten dos realidades diferentes basadas en dos concepciones. La primera hace referencia a una idea más positiva sobre el cambio, aunque con cierta incertidumbre sobre la continuidad de los estudiantes en el IES. La segunda, es crítica con la realidad de la transición, así como con los aspectos organizativos de los centros educativos.

En un principio sobre todo este instituto, si hablamos del que nos corresponde, los profesores cuando les estamos diciendo un montón de problemas que pueda tener un niño, pues a nivel de aprendizaje, no sé cuánto, los ves muy optimistas y dicen que ellos tienen allí agrupamientos que les dan ese refuerzo, que les dan esto, no sé qué. Entonces, nos lo facilitan todo mucho, luego no sabemos la realidad, pero aparentemente en esta reunión nos quedamos muy tranquilas de que van a intentar incluirlos a todos. Este instituto tiene muchos recursos (EJECEIPRC, 92-98).

Que es mala. Que todos conocemos el decreto y al final se quedan en la reunión del principio de curso por firmar el acta, no hemos vuelto hacer otra. Que hay otras experiencias y otros centros que lo llevan mejor, sí, pero que realmente se empezó muy fuerte haciendo grupos de trabajo y se empezó trabajando mucho sobre la transición y no se ha hecho nada, pero es que realmente de infantil a primaria tampoco. O sea, pues es mala (EEOECEIPRC, 209-213).

De la primera contribución puede concluirse que el CEIP confía en el IES la gestión del tránsito, pero no son realmente conscientes de lo que ocurre en el mismo una vez que los estudiantes pasan a la ESO. De la segunda, que existen muchos puntos que han de mejorarse, principalmente la implicación de ambos centros para la coordinación y gestión del cambio de la EP a la ESO.

Una vez hemos hecho referencia a todos los aspectos que surgieron en el periodo de observación sobre coordinación, a continuación, pasamos a exponer las evidencias e interpretaciones relacionadas con la categoría 5, atención a la diversidad.

5. Atención a la diversidad

En esta categoría profundizamos en las concepciones derivadas de las medidas de atención a la diversidad que tienen los profesionales, en la presencia de contenidos propios del programa de desarrollo competencial, así como en las propias estrategias de atención a la diversidad que suelen darse entre CEIP e IES en el momento de cambio entre etapas. Relacionaremos estas últimas con determinados procesos de segregación que cabe considerar en base a la estructuración del sistema educativo y en relación a las estrategias que se llevan a cabo.

Durante el trabajo de campo, los objetivos de esta categoría consistían en identificar cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se relacionan con la transición entre la EP y la ESO a partir de los testimonios de los profesionales y del análisis de contenido de los documentos oficiales. Además de conocer cómo se gestionan las medidas específicas de atención a la diversidad que se desarrollan en la EP y que se mantiene en el cambio a la ESO y describir que impresiones e ideas tenían los profesionales, familiares y estudiante sobre el programa de desarrollo competencial y sus contenidos.

Desde el inicio de esta tesis venimos remarcando la importancia de considerar la dimensión personal de los estudiantes en su propio proceso de desarrollo académico y social, especialmente centrados en el momento del cambio de la EP a la ESO y en el éxito escolar de los mismos (Calvo y Manteca, 2016). En base a los resultados y evidencias que hemos venido exponiendo, podemos comprobar que son escasas las referencias que se hacen a la necesidad de atender las circunstancias personales en las que se está desarrollando el individuo en ese preciso momento de cambio entre etapas. Dedicamos una de las categorías a los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, ya que como parte específica y destacada entre los contenidos de la Orden 46/2011, se recoge la necesidad de creación de un programa de desarrollo competencial. Este, ha de contener entre otros, contenidos relacionados con las competencias interpersonales e intrapersonales de los estudiantes, así como sobre la

autoestima, la resolución de problemas, de conflictos, empatía, asertividad, etc. En definitiva, un conjunto de contenidos que consideramos muy destacado trabajar en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los jóvenes y que, por otro lado, es requerimiento obligado por la regulación oficial.

A medida que la investigación progresaba, que el periodo de observación daba lugar a mayores evidencias, pudimos comprobar que dicho plan no es considerado en ninguno de los centros. No existe como tal dentro del PT, a pesar de que debería ser parte del mismo, y no es conocido entre los profesionales del CEIP ni del IES. Cuando nos centrábamos en preguntar sobre el programa de desarrollo competencial, comprobamos que los profesionales no lo conocían o pensaban conocerlo. No obstante, la mayoría optaba por respondernos en relación a las medidas de atención a la diversidad que se consideran en cada uno de los centros. Las únicas referencias al programa de desarrollo competencial son las que se recogen en la Tabla 31, las cuales han sido localizadas en el PT y hacen referencia a los contenidos que se contemplan dentro del Programa:

Tabla 32.

Contenidos en relación con el programa de desarrollo competencial localizados en el PT.

<p>-Programa de desarrollo competencial (Primaria)</p>	<p>-Manual de Tutoría en Enseñanza Primaria Tomo I (pag.195-232) -Programa Decide Tú II (Tercer Ciclo). M. Segura. -Manual de tutoría en E. Primaria. TomoII (Pag.117-195) -Programa de Desarrollo del Autoconcepto. (J.Luís García Castro) -Técnicas de modificación de conducta (Gabinete SPE del centro).</p>
<p>-Programa de desarrollo competencial (Secundaria)</p>	<p>-Contenidos: 1. Competencia intrapersonal. 2. Competencia interpersonal. 3. Estrategias de aprendizaje, conocimiento y control metacognitivo.</p>

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

Respecto al propio concepto de diversidad, entre los profesionales de ambos centros, especialmente los del IES, abunda una concepción diagnóstica de las posibles representaciones de la diversidad en el aula. Es decir, centrada en los posibles trastornos diagnosticados y decisiones de los docentes especialista. Partiendo de nuestra concepción de diversidad como algo que caracteriza a todos los individuos de diferentes formas y que resulta positivo para el proceso educativo, nos impresionan algunas actitudes que observamos durante la estancia en los centros. Especialmente cuando se refieren a las diferencias en el logro y rendimiento entre alumnado y los grupos en que se encuentran. La diversidad cultural es un factor muy presente en ambos centros, sin embargo, su representación en el día a día, en los eventos señalados o en la propia publicidad que el centro hace, es muy reducida.

Respecto a la propia concepción sobre lo que conlleva la diversidad consideramos que, por lo general, los profesionales de ambos centros se encuentran en un proceso de evolución respecto a lo que la diversidad supone y significa. Proceso por el que día a día van aprendiendo formas y maneras de atender e incluir de formas beneficiosas para todos dichos aspectos relacionados con la diversidad. En este sentido, revisamos cuáles habían sido las formaciones recibidas por el profesorado en los últimos cursos. Observamos que la mayoría se centra en temas relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia escolar, por lo que se presupone que hayan existido contenidos sobre la diversidad en dichas formaciones. Sin embargo, tal como exponemos en las conclusiones, consideramos que en las dinámicas de formación al profesorado suelen trabajarse temas desde un enfoque pragmático, sin profundizar en las concepciones de los profesionales sobre determinados significados.

Las estrategias específicas de atención a la diversidad que contempla la normativa en educación, especialmente aquellas que se desarrollan en la ESO, son en muchos casos medidas que toman los profesionales respecto a determinados estudiantes que contribuyen a la segregación escolar. La dificultad del docente por atender las necesidades individuales del estudiante en grupo, conlleva la valoración de estrategias en las que los estudiantes son divididos para la constitución de grupos homogéneos. La concepción generalizada se basa en la idea de que así se facilita el desarrollo académico tanto del grupo homogéneo favorecido como del grupo homogéneo menos favorecido. Sin embargo, esta reestructuración de los grupos no conlleva de por sí mejores logros en los resultados de ninguno de los grupos, ya sean más o menos favorecidos (Slavin, 1990). Las investigaciones demuestran que las diferencias en el logro de las diferentes agrupaciones que suelen hacerse en los contextos educativos dependen de las condiciones específicas en que se atiende a los alumnos en cada tipo de grupo (Gamoran, 1992). Entre los factores que cabría considerar se encuentran aquellos relativos al clima de aprendizaje, la calidad de la instrucción, el entusiasmo del docente, el tiempo que dedica a la preparación de las sesiones, etc. Los resultados evidencian que los contextos suelen ser óptimos para los grupos de alto nivel y pésimo para los de bajo nivel.

Una vez señalados los temas principales que constituyen este punto, pasamos a presentar los resultados como en el caso de las categorías anteriores. Mantenemos la misma estructura, por lo que en primer lugar exponemos los resultados del análisis de contenido de los documentos oficiales.

5.1. Resultados del análisis de los documentos

Los contenidos que presentamos como parte de la Matriz 8 han sido extraídos del PT. Hemos seleccionado estos contenidos por ser los que se recogen en el documento propio que regula el periodo de transición, sin embargo, son contenidos que hacen referencia específica a las estrategias de atención a la diversidad que se desarrollan en ambas etapas. Como se observa en la matriz, no existen referencias cruzadas entre las estrategias, a pesar de que son prácticamente las mismas en ambas etapas. Consideramos que no es relevante recoger aquí todas las estrategias de atención a la diversidad a las que se hace referencia en los diferentes documentos, ya que no hemos encontrado relaciones entre las mismas ni con el tránsito de los estudiantes de la EP a la ESO. Es innegable que existe cierta conexión, ya que muchas de las medidas de atención a la diversidad se mantienen con el paso de los estudiantes. Ambos centros trabajan de forma individual, contemplando las medidas y estrategias propias de su contexto, pero sin que se produzca la coordinación con las medidas del otro centro.

Los contenidos de la matriz han sido extraídos del punto D.4. Comisión de asignaturas instrumentales. Son recogidos como parte de las tablas de convergencia curricular y metodológica en las que, como mencionábamos anteriormente, parece no existir relación alguna entre sus contenidos.

Esta matriz fue dividida en cuatro columnas con la finalidad de organizar los datos que fueran localizados. En la primera se recogían las estrategias específicas de atención a la diversidad que se contemplaban, así como su carácter (integrador, inclusivo o asistencialista) si fuera posible detectarlo. En relación con cada estrategia, en la segunda y tercera columna se recogen los responsables de la misma, así como los fines y objetivos con que había sido contemplada. Por último, en la cuarta columna se hace referencia a las necesidades específicas que suelen ser contempladas por los centros en relación con cada una de las estrategias.

Matriz 8. Atención a la diversidad (PT).

	Estrategias de atención a la diversidad	Responsables	Fines y objetivos	NEE Y NEAE
<p>Categoría 5. Atención a la diversidad</p>	<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: Grupos Flexibles (tercer ciclo de primaria).</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>-Trabajar contenidos relacionados con la comprensión y la expresión oral.</p>	<p>-El alumnado que recibe este tipo de apoyo es el que ha repetido algún curso, o tiene problemas para seguir la marcha de la clase.</p>
	<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: Grupos Flexibles (1º ESO).</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>-Se sigue la misma programación de los grupos normales de primero, pero adaptada a las necesidades de los alumnos y con un ritmo de enseñanza-aprendizaje más lento. Para los alumnos que están en este grupo flexibles se ha creído conveniente que no lleven el libro de texto establecido para el grupo normal, sino un cuaderno de actividades que simplifica el material que el libro ofrece.</p>	<p>-En el grupo flexible de primero de ESO se han incluido aquellos alumnos que presentan deficiencias en su proceso de enseñanza-aprendizaje por causas muy diversas: tienen pendiente la asignatura de lengua y Literatura Castellana, si son repetidores, presentan deficiencias en cuanto a la propia organización de su proceso de aprendizaje: no saben realizar solos las actividades propuestas, en sus casas no tienen un orden que favorezca la realización de tareas, no tienen cubiertas unas mínimas necesidades de atención familiar, etc. Hay también alumnos que proceden de minorías étnicas o sociales en situación o riesgo de conflicto.</p>
	<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: Plan de acogida (Primaria).</p>	<p>-Supone la implicación, no sólo de los docentes de Compensatoria, sino del Equipo Directivo, Claustro y Servicio Psicopedagógico Externo.</p>	<p>-El Plan de Acogida es una medida de atención a la diversidad destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una primera fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de Enseñanza-Aprendizaje del centro. En una segunda fase, ofrece apoyo al alumnado con dificultades en áreas instrumentales para facilitar su integración escolar.</p>	<p>-La presentación de este Plan de Acogida surge ante la necesidad de sistematizar la atención educativa del alumnado incorporado al centro durante el curso académico y que se encuentra en alguna de estas situaciones: - Desconoce la/s lengua/s oficial/es del centro ya que procede de otra comunidad o país - Conoce una de las lenguas oficiales del centro, pero muestra un desnivel educativo respecto a su edad ya que procede de otro sistema educativo.</p>

<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: Programa de Compensatoria (ESO).</p>	<p>-La Administración dota a los centros que escolarizan un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa de profesores de apoyo y recursos materiales.</p>	<p>-Garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, con este programa se atiende al alumnado que debe permanecer largos períodos de hospitalización o convalecencia.</p>	<p>-El IES Montesclaros tiene un elevado número de alumnos inmigrantes que desconocen total o parcialmente la lengua castellana. A ellos se dedican las horas de compensatoria.</p>
<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: ACIS (Primaria).</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>-Los alumnos que requieren ACIS acuden entre tres y cinco sesiones semanales, en función de sus necesidades (Acuden al aula de PT). Algunos alumnos también acuden al aula de Audición y Lenguaje.</p>
<p>-Comisión de asignaturas instrumentales: ACIS (Secundaria).</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>- No se hallan evidencias.</p>	<p>-Los alumnos que requieren ACIS acuden uno o dos días a la semana, según sus necesidades, a PT. El resto del tiempo se incorporan al grupo de referencia.</p>

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

Como se observa en la Matriz 8, en el PT se hacen referencia a dos medidas de atención a la diversidad comunes en ambos centros: los grupos flexibles y las ACIS. En cuando a los contenidos sobre los grupos flexibles, al no poder hacer referencia a aspectos sobre su continuidad o coordinación, más allá de la evidencia de que no existe relación entre los mismos, nos centraremos en las concepciones que se transmiten en las diferentes referencias. Por ejemplo, mientras que el CEIP comparte que los grupos flexibles son para el trabajo de habilidades de comprensión y expresión y están dirigidos a alumnado repetidor o con dificultades, el IES hace una descripción más específica de la que podemos extraer varios significados.

En primer lugar, definen los grupos como grupo flexible y normal, estableciendo así una marcada diferencia que se acusa aún más cuando indican la diferencia en el uso de los materiales. En el grupo flexible se considera que no es necesario el libro de texto, ya que emplean un cuadernillo con material simplificado, luego los contenidos no son los mismos y se reducen de forma considerable. Respecto a las NEE que se atienden con esta estrategia, señalan que están dirigidas a estudiantes con deficiencias, que no dificultades, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así como a aquellos que presentan la serie de circunstancias que enumeran, las cuales no tendrían por qué estar consideradas como criterios para participar en esta medida, ya que por sí mismas no significan una dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las ACIS, las cuales son consideradas también en ambas etapas, no se detectan significados atribuibles a concepciones sobre la diversidad, ya que como se observa, la referencia es breve y específica. Igualmente ocurre con el plan de acogida de primaria y el programa de compensatoria del IES, los centros exponen que su origen tiene lugar tanto en una necesidad como en la realidad del contexto del centro. Entre las NEE contemplan el desconocimiento de la lengua vehicular, un desfase curricular importante y realidades en desventaja social.

5.2. Procesos y medidas de atención a la diversidad

Hacemos referencia ahora a todas aquellas aportaciones que realizaron las personas que participaron en el estudio de casos. A partir de ellas extraemos significados e interpretamos lo que supone el sentido de cada una en relación con el resto, así como en relación con la organización escolar y funcionamiento del propio centro con su centro adscrito.

Nos referimos, en primer lugar, a la opinión que tienen las familias sobre las medidas de atención a la diversidad. Para estas, la necesidad de que existan medidas específicas de atención a la diversidad se debe principalmente al elevado número de familias de culturas diferentes. Esta concepción proviene, en parte, de la idea negativa que comparten sobre el barrio y la venida de inmigrantes. Es común que, tanto familias inmigrantes como las españolas, aleguen diferentes motivos por los que ceden la responsabilidad de los problemas en educación de sus hijos a otros. Existen también familias, en este caso principalmente inmigrantes, que exponen que su principal dificultad radica en la imposibilidad de ayudar a sus hijos con su proceso educativo por razones tales como desconocimiento del idioma, insuficiente alfabetización, largos periodos fuera del contexto familiar, entre otros.

Durante el periodo de observación, cuando conversábamos con alguna familia sobre alguna de las medidas de atención a la diversidad a la que asistían sus hijos, solían mostrarse muy agradecidos por el esfuerzo e implicación que demostraban los tutores, especialmente en el caso del CEIP. Sus concepciones sobre la diversidad son, en ocasiones, excluyentes para aquellas personas que muestran diferencias a lo que viene considerándose dentro de la normalidad. Sin embargo, también existen otras concepciones más beneficiosas y evolucionadas, como la de la siguiente madre:

Y luego encima, la clase de mis hijos es la mesa de la ONU, al contrario, estoy súper contenta porque mis hijos el día de mañana no tendrán ningún tipo de diferencia ante nadie y ante nada. Y eso es lo que más me gusta (EFAMPACEIPRCIESM, 435-438).

Respecto a la concepción que tienen los estudiantes sobre las medidas específicas de atención a la diversidad en las que participan podemos exponer que, entre los estudiantes que no forman parte de las medidas de atención a la diversidad, es común que se tenga una concepción negativa, y en parte despectiva, hacia estos programas y estrategias. Consideran que participar en los mismos conlleva presentar graves problemas de aprendizaje y esto suele ser motivo de confrontación, ya que lo usan como ataque entre los estudiantes. Nos interesó conocer concretamente la opinión de aquellos que formaban parte de las mismas, para que no existiera esa carga prejuiciosa de las medidas que aportaban aquellos que no formaban parte de ellas. Entre las opiniones de los estudiantes, muy pocas hacen referencia a los beneficios que participar en un programa específico conlleva para su desarrollo. Los jóvenes que participan del plan de acogida en algún recurso para el aprendizaje de la lengua, muestran mejores opiniones que todos aquellos que participan como parte de medidas de atención específica para el desarrollo académico. De hecho, los jóvenes que trabajan habitualmente con la PT suelen hacer

comentarios jocosos sobre su propia participación en las medidas. Es habitual que describan su participación en los diferentes recursos como algo que les permite no asistir al aula y donde, además, no se les exige esfuerzo aparente.

Cuando preguntamos tanto a familias como a estudiantes sobre el programa de desarrollo competencial, haciendo referencia a los diferentes contenidos para que les resulte más familiar, estas nos responden que desconocen si se trabajan contenidos de ese tipo. Los estudiantes responden de igual modo que no recuerdan haber trabajado algo así. No obstante, en algunos casos, sí recuerdan haber trabajado algún contenido sobre el comportamiento, emociones, la resolución de conflictos y mediación. Consideramos que algunos de los contenidos propios del programa de desarrollo competencial podrían haber sido parte de esas acciones específicas a las que se refieren. Al no ser capaces de recordar la acción, no es posible obtener una descripción que nos permita identificar en qué grado podrían considerarse parte del plan.

Continuamos haciendo referencia a los testimonios de los profesionales parte del equipo educativo de ambos centros. Comenzamos directamente presentando las referencias a las medidas de atención a la diversidad que el conjunto de entrevistados considera como parte del cambio entre la EP y la ESO. Es decir, una vez se situaba al entrevistado en relación a nuestro objeto de estudio, la transición a la ESO, le preguntábamos por las medidas y estrategias de atención a la diversidad que considera destacadas y constituyentes del propio proceso de cambio. Algunas de las aportaciones más relevantes son las siguientes:

Bueno, las medidas de atención a la diversidad las heredamos de alguna manera. Es decir, los ACIS y el trabajo que está haciendo pedagogía terapéutica es el que continuamos aquí. De hecho, antes de esto de la transición, en pedagogía terapéutica ya estaba esta dinámica. Los informes de las adaptaciones curriculares ya nos venían. De hecho, fíjate, eran los únicos profesionales, profesores y profesoras, que sabían un poco lo que nos iba a venir, eran los de PT, porque ya se habían pasado esos informes. Por lo tanto, ya tenía prioridad anteriormente, pero vamos, heredamos un poco todo. Y luego, hay que decir que aquí (IES) surgen también. Es decir, ya se habían hecho adaptación y también se las hacemos aquí. Vamos, que heredamos lo que llevan y si se da algún caso nuevo, pues aquí se hacen (ET1BIESM, 64-72).

Pues las adaptaciones curriculares, las no sé ¿qué más? (...) Sí, sí, todo esto dentro de las adaptaciones, todas las adaptaciones que hay. Sí, a ver en qué grupo lo pones, sí (ET1CIESM, 66-69).

(...) desde el momento en que digo yo que tanto orientadores como PT participan en este proceso, cualquiera que pueda suscitarse: adaptaciones curriculares, ACIS, significativas o no significativas, problemas conductuales, problemas familiares. Todo aquello que nosotros sepamos y, como decía al principio, que sepamos y que sea relevante para que no haya discontinuidades en el trabajo (EJEISM, 62-66).

Sí, a ver, los ACIS son lo que mejor van a gestionar. Pero luego lo que pasa es que cuando hay un TDAH o un TDA, ya no sé cómo lo gestionarán. Lo gestionarán súper bien también, pero, no sé si también estos alumnos salen a PT. Lo que me refiero, no lo sé (EEPTCEIPRC, 60-62).

Como puede observarse, las consideraciones sobre cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se consideran durante el cambio, se centran en las adaptaciones curriculares como las únicas o más destacadas que han de tenerse en cuenta. En la concepción de los docentes entrevistados, las medidas de atención a la diversidad se identifican directamente con aquellas estrategias diagnósticas que se han realizado en la EP y que han de continuar en la ESO. En esta concepción, existe una idea que fundamenta estas respuestas y que se basa en la asunción de que los estudiantes mantendrán los diagnósticos por el resto de su etapa de escolarización.

Las aportaciones anteriores evidencian que existe cierto desconocimiento sobre lo que suponen las medidas de atención a la diversidad, lo que conlleva que como profesionales no se planteen los recursos existentes para apoyar y facilitar a los estudiantes su desarrollo. La responsabilidad de la atención a la diversidad se cede a las PT y orientadoras de ambos centros, siendo estas las únicas que acaban teniendo la suficiente información como para fundamentar una decisión educativa con los menores.

A ver, esa sí que es la parte que mejor funciona. Los chicos que están atendidos por PT en el cole, que nosotros ya lo sabemos, desde el minuto uno aquí se derivan a la atención del PT. Sí, además, a la hora de organizar los grupos esa información es fundamental. Para repartirlos, para crear los grupos según decidamos que sean heterogéneos o bien que decidamos que sean homogéneos. Porque depende del número a veces se actúa de formas diferentes, buenas buenas no hay ninguna. Malas esperamos que tampoco, nunca se sabe muy bien. Pero vamos, que la diversidad es lo que quizá mejor funciona. Porque en la reunión está el psicólogo, y del nuestro también va el psicólogo. Si empezamos las clases el día 7 de septiembre, en ese caso el 7 de septiembre ya

sabríamos en ese caso Mercedes y yo, ya sabríamos que alumnos venían de sexto con retraso, con dificultades (ECESOIISM, 62-71).

Como expone la profesional anterior, la función de las PT en relación a la atención a la diversidad es fundamental. A pesar del convencimiento que expresa sobre el buen funcionamiento de los procesos de atención a la diversidad, en su aportación pueden detectarse varias expresiones con sentidos contradictorios. Especialmente, se refiere al valor de la información transmitida para organizar los grupos de forma homogénea o heterogénea, según el número de estudiantes y sus circunstancias. Consideramos que la justificación posterior sobre la bondad de la homogeneización es el resultado de la propia contradicción que como profesional presenta al plantear formas de organización que pueden conllevar la segregación de los estudiantes.

5.3. Programas de derivación y segregación escolar

A lo largo de los últimos años se han producido dinámicas de escolarización que han hecho posible la concentración de grupos con características sociales homogéneas en centros educativos como los que son parte del estudio de casos. En el barrio donde se encuentran ambos centros, tal como indicábamos en base a las cifras en el Capítulo 4, se han desarrollado procesos tanto de elitización como de guetización de la estructura social, y concretamente, en los centros educativos. El escaso nivel de instrucción de las familias, su situación socioeconómica desfavorable, las circunstancias contextuales y afectivas propias del hogar, los aspectos culturales, el idioma, entre otros, son parte de la variedad de factores del mecanismo de los procesos de segregación que han afectado a los centros parte del estudio de casos. Tanto el CEIP como el IES son centros educativos receptores de familias con situaciones diversas derivadas de factores como los que mencionamos. En ambos centros no se garantiza la igualdad de oportunidades, tal como hacíamos referencia respecto la investigación de Bonal (2018).

La segregación escolar dificulta que los estudiantes lleguen a tener trayectorias educativas exitosas. Según Alegre (2017) los procesos de segregación conllevan tres consecuencias negativas estructurales, las cuales forman parte de los procesos de segregación que se producen en los centros en que se realiza esta investigación:

1. El incremento de la desigualdad educativa. Un estudiante con mayores o menores dificultades educativas obtiene peores resultados cuando acude a un centro mayormente desfavorecido que a uno heterogéneo o mayoritariamente favorecido.

2. La asimetría de la propia desigualdad. La escolarización de un alumno considerado favorecido en un centro mayormente favorecido o heterogéneo no tiene tanta repercusión en su desarrollo como la escolarización de un alumno desfavorecido en un centro mayoritariamente desfavorecido.
3. Los centros con una población de estudiantes con alto grado de NEE, con una composición desequilibrada, no son elegidos por las familias del entorno. Si el desequilibrio no se corrige, aumenta cada curso escolar.

Exponemos aquí una serie de evidencias relacionadas con los procesos de segregación que actúan en conjunto con aquellos que exponíamos en el Capítulo 4 y que tienen su origen en los procesos de escolarización. Consideramos que muchas de las estrategias específicas de atención a la diversidad que son nombradas por los profesionales de ambos centros conllevan la segregación educativa y social de los estudiantes. Se debe principalmente a la derivación de estudiantes con comportamiento disruptivo y dificultades para el trabajo académico y la promoción a programas específicos de atención a la diversidad. En muchos casos, los estudiantes no cumplen uno de los criterios de acceso principal, presentar dificultades no atribuibles a falta de esfuerzo o estudio. Sin embargo, los programas acaban constituyéndose con una mayoría de estudiantes con perfiles disruptivos o en situaciones de desventaja social que han sido orientados hacia la elección de ese itinerario.

Utilizando estas estrategias lo que se hace es ignorar la existencia de diferencias individuales. Se tiende así a dividir la heterogeneidad para homogenizar los grupos y poder de ese modo atender presuntamente la individualidad. Además, los profesionales expresan la necesidad de trabajar de forma separada con determinados estudiantes para así permitir el avance del resto.

Otro mecanismo de segregación que es especialmente relevante mencionar respecto a la labor del IES, consiste en organizar los grupos en base a su futura derivación a itinerarios diferenciados. Esta dinámica conlleva la asignación precoz de un futuro laboral a determinados estudiantes que no son conscientes de lo que supone la elección de un itinerario u otro en relación con las posibilidades que permite o limita. Los jóvenes y las familias, son orientados por los profesionales educativos para que, una vez se han rebajado las expectativas respecto al futuro académico del menor, se decidan por cursar uno de los programas de FPB que ofrecen el centro. De este modo, tal como argumentan algunos de los profesionales del IES, los jóvenes no abandonan el sistema educativo. Además, permanecen en el mismo IES, hecho que beneficia al centro ya que número de estudiantes no se reduce y todos, o la mayoría, consiguen obtener el graduado en ESO.

Nos referimos específicamente a los programas PMAR de segundo y tercero, al PR4, al PAC y a los programas de FPB. Durante nuestra estancia en los centros, específicamente en relación con el IES, hemos podido comprobar que los profesionales están muy satisfechos ante el hecho de poder ofrecer varios itinerarios formativos a los estudiantes. De hecho, uno de los objetivos principales que suelen exponer respecto a los estudiantes es conseguir que no abandonen el sistema educativo, lo que suele conllevar la matriculación de estos en los programas específicos a los que nos referimos.

La siguiente aportación recoge el testimonio de la profesional de orientación del IES, la cual hace una breve mención al conjunto de estrategias que consideran en el centro:

Está el programa de PMAR que tienen segundo, tercero y cuarto. O sea que ahí hay ya un camino. Luego hay unos programas que se llaman de aula compartida que eso es ya para el absentismo, se llama aula compartida porque vienen aquí unos días y luego a una entidad. Luego tenemos los PR4, en fin. Luego tienen por la tarde los PAE, que es para los chavales que en casa no pueden trabajar solos o no saben, la familia no les puede ayudar. Y siempre son propuestas que se hacen desde el profesorado, desde las juntas de evaluación. Claro pensado que lo van a aprovechar. Siempre hay candidatos, por eso. Igual que el PMAR se hace un perfil. Luego tenemos FPB. Antes de que se vayan, a lo mejor están en tercero, o tercero no lo van a acabar y tal y tienen el requisito que van hacer 16 años, y aquí tenemos dos programas de FPB de Informática y Jardinería que así también los canalizas. Se hace el máximo para que el alumno no... Y si no le gusta la especialidad que tenemos, se busca la especialidad en otros centros, de FPB y todo eso. Ahora he estado mirando el calendario que ha salido ya para hacer las preinscripciones. Entonces tenemos todo eso. Incluso aquí en este centro tenemos un aula de chavales TEA que se llama CYL y este año se ha creado un programa formativo de cualificación básica adaptada de jardinería para alumnos con necesidades educativas especiales. Todo, todo, basado para que no abandonen el sistema educativo. Todo eso se pone en marcha. Y luego eso, lo que es muy importante para que eso también funcione es el compromiso de las familias. Que es lo primero que se pide. Ellos entran voluntariamente y las familias también lo aceptan voluntariamente, y se firma todo un documento. Lo que queremos es compromiso porque si no, ni PMAR ni nada, si dejan de venir al instituto tú das paso a servicios sociales, que si la hoja de desprotección, que si no sé qué. Pero hay algunos así que, poniendo todo eso en marcha, este mecanismo pues, claro que hay absentistas. Viene una persona del ayuntamiento a controlar todo

el porcentaje de faltas y poner recursos ya a nivel de servicios sociales, o sea que es otro mecanismo también (EJOEIESM, 134-157).

Primero de la ESO es el único curso de la ESO sin programas complementarios, lo que supone que cada curso escolar el número de repetidores sea elevado. Al promocionar a segundo de la ESO, muchos estudiantes tienen una trayectoria educativa marcada por factores como el bajo rendimiento o la poca participación, lo que conlleva su asignación preferente a los programas mencionados. Respecto a las medidas de atención a la diversidad que suelen considerarse en primero de la ESO, el jefe de estudios del IES expone lo siguiente:

Hasta ahora hacíamos siempre desdobles, grupos flexibles... este año lo que hemos hecho es la novedad de que hemos subdividido los primeros en grupos más pequeños, por lo tanto, todas las asignaturas tienen grupos reducidos de trabajo que nunca sobrepasan los 15 alumnos, pero tenemos también la ayuda del PT y luego todo lo que es el PAM. El PAM, nosotros ofrecemos especialmente a primero y a segundo, ayuda individualizada por las tardes con un profesor de ciencias y otro de letras. Ofrecemos también talleres para alumnos que tengan necesidades de mejora, que vayan por encima del currículum, como inglés oral, los talleres de biología, de tecnología y de música. Tenemos también talleres que ayudan a adquirir capacidades lingüísticas, para aquellos alumnos que son extranjeros o que han venido hace poco aquí a Valencia, clase de valenciano y castellano. Básicamente es una oferta bastante rica y, además, muy adecuada a las necesidades de nuestro alumnado (EJEIESM, 99-109).

La ratio de alumnado por aula es un factor muy destacado a la hora de poder responder de forma personalizada ante las necesidades de los estudiantes. Respecto a las referencias a los talleres que imparte el profesorado del centro, consideramos que son una estrategia muy beneficiosa para la compensación educativa de habilidades que necesitan un mayor refuerzo y apoyo. Sin embargo, suelen ser talleres de tiempo muy reducido, a pesar de las ventajas que suponen para el desarrollo de los estudiantes. En el caso de los talleres de habilidades lingüísticas, el docente que los imparte realiza la siguiente aportación:

Doy un taller los jueves de oralidad, que es por las tardes, de cuatro a seis, y bueno, aquí en el centro se hacen varios talleres y yo doy ese. Y, por ejemplo, sí que tengo todos los alumnos aquellos que vienen de fuera y tienen problemas con el idioma a nivel oral o escrito, o los dos. Entonces, tengo varios grupos de refuerzo, por ejemplo, tengo un par de chicos ucranianos, que entienden un poco el idioma porque tienen amigos, pero no saben escribirlos, entonces hacemos dictados, escritura, lectura (ET1AIESM, 80-85).

Como veníamos indicando, los programas específicos se contemplan a partir de segundo de la ESO, pero el proceso de derivación comienza ya en primero de la ESO. El siguiente testimonio hace evidente que el curso de primero de la ESO es decisivo en cuanto a la orientación del estudiante respecto a los programas específicos de atención a la diversidad.

Aquí, la verdad es que, como hay FP esto y lo otro, aquí sí que se diversifican mucho las cosas. Pero a partir de segundo... Vienen en primero, en primero suelen repetir muchos, bueno hay muchos repetidores, pero sí que, a partir de ahí, en las evaluaciones, esto sí que lo estoy viendo yo, esto un poco positivo. Que dices “este no aprovecha el recurso, este no tiene capacidad, a este le podíamos acompañar para una FP de jardinería, este es bueno en informática a lo mejor lo podemos encaminar, pues...”. Aquí sí que funciona PMAR 4, PMAR 3, incluso PMAR 2, en segundo, esto sabes lo que es, ¿no? (...) Pues también hay un grupo de segundo, es que no sé si se llamaría PMAR, pero es un grupo un poco más específico. Quiero decir, ya, hasta en segundo, empiezan a hacer eso. Lo que ya no sé si está dentro del marco legal, que yo creo que sí, pero vamos que ya forman grupos que están bien (ET1AIESM, 162-173).

Como se observa en las aportaciones, los profesionales del IES se esfuerzan por conseguir que los estudiantes no abandonen el sistema educativo. Las estrategias que utilizan se basan en las medidas de atención a la diversidad a las que hemos hecho referencia hasta ahora. Su intención en ningún caso es la de facilitar la segregación educativa. Consideramos que dichas estrategias facilitan y limitan de formas diversas la propia acción educativa de los profesionales del centro. Por un lado, resultan el único recurso al alcance para intervenir de forma específica ante las necesidades de determinados estudiantes. Constituyen herramientas que el profesional emplea para en última instancia, atender de mejor forma al estudiante. Por otro lado, supone la asunción, consciente o inconsciente, de que la trayectoria académica de un estudiante va a estar en muy alto grado condicionada por la derivación o el diagnóstico realizado.

La profesional de orientación educativa del CEIP identificaba varios problemas relacionados con la atención a la diversidad en el contexto del cambio entre etapas educativas. Específicamente, se refería del siguiente modo a la falta de continuidad y coordinación entre CEIP e IES respecto a actuaciones y planes personalizados:

Pues que hubiera una coordinación de los proyectos, porque aquí hay muchos niños que llevan un plan de actuación personalizado, que sí, que es verdad que luego a través del informe psicopedagógico que yo lo actualizo, llevan su plan de trabajo, pero cuando

llegan allí es como si empezaran de cero, o sea realmente hay una desconexión porque no va más allá (EEOECEIPRC, 123-126).

Luego nosotros tenemos un plan de atención a la diversidad, entonces, otra de las cosas en la que nosotros formamos parte es en la transición de ese plan de la atención a la diversidad. Lo que pasa que, es verdad, que hasta normativamente es muy diferente, porque la respuesta que se da desde primaria, incluso en metodología es muy diferente. Cuando ellos llegan allí tienen la optatividad que aquí no tenemos, entonces es una forma de respuesta de atención a la diversidad. Luego tienen el PR3 el PR4 (EEOECEIPRC, 90-97).

Además de esto, y en relación con las dificultades que suponía el trasvase de información que comentábamos en el punto anterior, dos de los profesionales del IES exponen que dichas dificultades se agravan cuando los estudiantes provienen de otros países. Lo exponen como un factor determinante relacionado con el nivel de logro académico, los problemas con el lenguaje y los desfases curriculares:

Se ve la diferencia cuando te viene un alumno de otro centro, que ese no lo teníamos controlado porque no es de referencia y no lo hemos podido hacer. Sabes tú, el típico que o cambia de país y viene, claro, no tienes esa información y cuesta. Eso canaliza bastante. Si ha llevado adaptación curricular significativa, si no... Porque a partir de ahí también se hacen los grupos luego con la profesora de pedagogía terapéutica que tenemos aquí, ver cuántos irían y según el número, por ley, si pasan de un número en concreto, se puede pedir más recursos, una segunda PT (EJOEIESM, 66-71).

Sí, porque por ejemplo en mi curso, en primero B hay muchos de estos casos. Porque digamos que el ochenta, setenta por ciento de los alumnos no es que ya vengan de la primaria, sino que además vienen de otros países. Por ejemplo, tengo un chico de Pakistán, una chica de Bolivia, tres de Venezuela, y encima, tengo también cuatro ACIS. Estos ACIS también es porque o bien repiten primero de la ESO o bien porque han repetido un curso en primaria o porque directamente vienen de sexto de primaria sin repetir, pero con un desfase curricular bastante importante (ET1AIESM, 33-39).

Como se puede observar, no existen referencias al programa de desarrollo competencial, a pesar de ser este parte de nuestros objetivos a investigar dentro de esta categoría. La razón se debe a que no hemos podido encontrar una referencia válida de algún profesional que conociera el plan ni sus contenidos. Si bien es cierto que puede considerarse que ciertos contenidos se trabajan a

través de otros planes, especialmente del PAT, consideramos que existe un desconocimiento generalizado sobre las medidas de intervención a nivel de desarrollo personal y social con los estudiantes. Esto se debe a que son muy limitadas y a que, de forma general, no constituyen un objetivo para los profesionales de los centros. Estos priorizan el desarrollo académico, siendo los contenidos más próximos al programa de desarrollo competencial aquellos que trabajan en relación a la resolución de conflictos. Sin embargo, el enfoque desde el que se trabaja y su eventualidad no permiten considerarlo una intervención satisfactoria para el desarrollo personal y social del menor.

Continuamos haciendo referencia en el siguiente epígrafe al conjunto de estrategias comunes que se desarrollan entre el CEIP y el IES como parte de la categoría de análisis número 6.

6. Estrategias comunes

En la categoría número 6 se recogen todas aquellas evidencias y referencias encontradas durante el trabajo de campo realizado en ambos centros educativos que están relacionadas con acciones y estrategias que ambos centros comparten. Nos centramos en aquellas que se desarrollen en el momento de cambio de la EP a la ESO y que tengan como objetivo de algún modo facilitar el tránsito de los estudiantes. Se trata de identificar aquellos procesos que se lleven a cabo en los centros y que puedan influir en un mejor desarrollo social, personal y académico de los estudiantes.

Las acciones conjuntas o comunes entre ambos centros conllevan el contacto y que los agentes implicados se organicen para llevar a cabo la intervención. La estrategia más común es la realización de reuniones entre los centros, siendo en este caso específico, las reuniones del equipo de transición en las que se organizan las acciones. Consideramos relevante describir las relaciones entre los involucrados en las estrategias comunes, ya que hemos podido detectar que los profesionales actúan en función de determinados roles con menor o mayor poder dentro de la organización escolar de ambos centros. Analizamos también las relaciones de poder que hemos podido detectar en determinados momentos en que las familias y los estudiantes se reúnen con los profesionales de los centros como parte de estas estrategias comunes.

No haremos referencias a aquellas estrategias que se basen en la continuidad curricular y metodológica, ya que ya lo hicimos en el punto correspondiente sobre continuidad curricular de este capítulo. Nos centramos en las estrategias que supongan acciones específicas. En base a

nuestra experiencia y la opinión de otros profesionales de otros centros, buscamos acciones como pueden ser las visitas a los centros, reuniones informativas, celebraciones conjuntas, intercambio de lecturas, eventos deportivos entre centros, etc.

Analizamos la información recibida desde una posición en la que consideramos destacado saber en qué grado existe un trabajo colaborativo entre los centros para la planificación y desarrollo de las intervenciones. Ante las evidencias que surgían nos planteábamos las siguientes preguntas para valorar en qué grado podían considerarse estrategias conjuntas o comunes ¿Supone la estrategia un trabajo conjunto entre el CEIP y el IES?, ¿se ha desarrollado un trabajo colaborativo durante su planificación?, ¿existe participación e implicación de ambos centros en las estrategias planteadas?, ¿existen diferencias en el grado de responsabilidad que adquiere cada centro? Todas estas preguntas tienen el objetivo de conocer si las estrategias llegan a ser conjuntas, realizadas colaborativamente por ambos centros, o comunes, realizadas por alguno de los centros y replicadas o desarrolladas de forma individual.

Comenzamos siguiendo la estructura definida, por lo que a continuación presentamos los resultados obtenidos después de realizar el análisis de contenido de los diferentes documentos oficiales de ambos centros.

6.1. Resultados del análisis de los documentos

Los contenidos que incluimos en la Matriz 9 han sido extraídas en su totalidad del PT, ya que son muy escasas las referencias sobre estrategias comunes en el resto de documentos analizados. Cabe mencionar que en el caso del Proyecto Lingüístico del CEIP, encontramos una descripción de un programa de intercambio de libros de lectura entre los alumnos de sexto y los de primero de la ESO. Sin embargo, dicha medida parece que fue implementada en el pasado y, a pesar de seguirse concibiendo en el Proyecto, no es una acción que hoy en día se desarrolle o que los tutores contemplen. Lo mismo ocurre con un plan de formación de estudiantes mediadores para intervenir en la resolución de conflictos entre compañeros. Existió hace años y continúa habiendo referencias en el PAT, sin embargo, es una acción que ya no se contempla. Encontramos también una referencia en el PAM a un programa de tutoría compartida entre estudiantes del IES y el CEIP, sin embargo, no hemos podido comprobar que se haya llevado a cabo ninguna acción al respecto. Como se pudo comprobar durante el análisis de los documentos, no existen más referencias válidas que las que hemos mencionado y se contemplan en el PT.

Las partes en que se estructura la Matriz 9 se explican a continuación. En la primera columna se recogen aquellas iniciativas y propuestas específicas que tienen relación con la mejora del proceso de tránsito y el desarrollo de los estudiantes durante el cambio. En la segunda columna se recogen los responsables e implicados en las estrategias planteadas anteriormente. Por último, la tercera columna recoge todas aquellas referencias relativas al funcionamiento de las iniciativas y propuestas comunes.

Matriz 9. Estrategias comunes (PT).

	Iniciativas	Responsables	Procedimientos
Categoría 6. Estrategias comunes	<i>-Participar y propiciar la realización de jornadas de acogida.</i>		<i>-Actuación a realizar en el primer y tercer trimestre.</i>
	<i>-Informar a los padres de todos los asuntos que afectan al proceso educativo y de transición al instituto de su hijo/a.</i>		<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>
	<i>-Asegurar el paso de información de un grupo de alumnos al tutor/centro/departamento de orientación del centro de destinación. Aportando a los profesores la información relativa a las características y necesidades de cada alumno o grupo.</i>		<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>
	<i>-Los tutores y las tutoras, con el apoyo de los departamentos de orientación, atendiendo a la normativa vigente, y a las características y posibilidades organizativas del centro, confeccionarán los agrupamientos de alumnos.</i>	<i>-Acciones tutoriales conjuntas entre el CP Rosa Chacel y el IES Montesclaros.</i>	<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>
	<i>-Los tutores y las tutoras de los dos centros, con el apoyo de los departamentos de orientación, asesorarán a los alumnos en la elección de las materias optativas a cursar en el primer ciclo de ESO.</i>		<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>
	<i>-Los tutores y las tutoras de los dos centros, con el apoyo de los departamentos de orientación y los jefes de departamento, ajustarán los posibles desdobles en las materias instrumentales.</i>		<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>
	<i>-Los tutores y las tutoras de los dos centros, colaborarán con los departamentos de orientación en el proceso de asesoramiento y toma de decisiones sobre los alumnos.</i>		<i>-Actuación a realizar en el tercer trimestre.</i>

-Queda patente la intención de trabajar al año siguiente sobre la convivencia, homogeneizar en la medida de lo posible las normas básicas de comportamiento y convivencia. Se incidirá en aquello que hace referencia a aquellos aspectos que favorecen un desarrollo positivo de la sociabilidad y el uso y conocimiento de los derechos y obligaciones del alumno.

Se trabajará especialmente:

-Funcionamiento del aula.

-Uso de las instalaciones del centro.

-Respeto de los horarios y normas de permanencia, absentismo y salidas del centro.

-Participación activa en el funcionamiento del instituto a través del Consejo Escolar/elección de delegado o asamblea de aula.

-Respeto de los derechos y libertades de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

- No se hallan evidencias.

- No se hallan evidencias.

-Programa de acogida dirigido no solo al alumnado nuevo, sino a todo el que se incorpora al centro por primera vez.

- Coordinadores de la ESO, Departamento de Orientación y jefe de estudios.

1. Al comienzo del curso:

Con las familias:

- Se convoca una reunión previa a las madres y padres del colegio adscrito CEIP Rosa Chacel, al aula de usos múltiples del Instituto.

- Durante el mes de marzo-abril para los centros de primaria adscritos.

-Durante la primera quincena de septiembre para el resto de alumnos que se incorporan (individualmente).

-Durante la primera quincena de octubre con todas las familias.

Con los estudiantes:

-Convocatoria de reuniones informativas y de bienvenida.

-Jornada de acogida con los tutores y tutoras.

2. A lo largo del curso:

-Información inicial

-El primer día que el alumnado nuevo se incorpora (enfocado a alumnado extranjero desconocedor de la lengua oficial).

Nota: Recuperado del Plan de Transición del CEIP Rosa Chacel y del IES Montesclaros. Elaboración propia.

El primer gran bloque de referencias, aquellas que son consideradas como acciones tutoriales conjuntas entre el CP Rosa Chacel y el IES Montesclaros, es un conjunto de objetivos que se plantean como parte de una tabla en la que se recoge la temporalización de actuaciones a lo largo de todo el curso. Centrándonos, como indicábamos, en aquellas estrategias específicas que no hayan sido ya contempladas y descritas en puntos anteriores, pasamos a interpretar las referencias que se refieren a acciones específicas y puntuales estrechamente relacionadas con el proceso de tránsito.

Sobre las jornadas de acogida a las que se refieren en la primera referencia, no hemos podido comprobar durante el tiempo que hemos pasado en los centros que existan acciones específicas a este respecto. Se realiza una intervención específica con el alumnado nuevo, sin embargo, nada que tenga relación con una acción conjunta entre el CEIP y el IES.

Respecto a la información a las familias sobre los aspectos que afectan al proceso de transición, podemos exponer que dicha acción se hace evidente en diferentes reuniones con los profesionales de ambos centros. Específicamente, se realizan dos reuniones destacadas en relación con la transición. Una en el CEIP, donde se informa sobre los procedimientos de matrícula y demás información básica sobre el paso al instituto. Otra en el IES, donde se convoca a las familias para ampliar la información que les han aportado en el CEIP, centrándose más en las dinámicas de trabajo y funcionamiento del IES. En ambos casos, las reuniones se celebran y convocan por cada uno de los centros de forma individual. No se produce un encuentro de profesionales de ambos centros para la planificación de estas, así como no asisten los unos a las reuniones del otro centro.

Entre las medidas a las que hacen referencia en último lugar dentro de las acciones tutoriales (funcionamiento del aula, uso de las instalaciones del centro...), podemos indicar que no conllevan la colaboración entre los centros. De hecho, son medidas que cada centro trabaja de forma independiente y sobre las que no existe un criterio unitario. En relación a esto, se recoge la intención de trabajar el año próximo sobre medidas de comportamiento y convivencia positivas, sin embargo, no hemos podido comprobar que esto se haya llevado a cabo.

La última fila de contenidos de la Matriz 9 hace referencia a los contenidos del PT que hacen referencia al plan de acogida. Como se puede observar contempla un conjunto de acciones para informar tanto a padres y madres como a estudiantes. Durante el periodo que hemos realizado el estudio de campo, hemos podido comprobar que se ha llevado a cabo una reunión en el IES con las familias de los estudiantes del CEIP. Este es el único caso en el que ha existido contacto

entre los centros para convocar la reunión y que las familias asistieran al IES en la fecha planteada. Hemos querido incluir los contenidos de este último punto en la Matriz 9, ya que consideramos que resultan significativos al contrastarlos con lo que significan en la práctica.

No es posible hacer referencia a actuaciones conjuntas ya que, como puede observarse, las estrategias que contemplan como conjuntas entre CEIP e IES, se realizan de forma autónoma, sin la colaboración de la otra, por cada una de las instituciones. Para comprender mejor cómo se organizan y desarrollan las acciones comunes pasamos a hacer referencia a las aportaciones y testimonios de los miembros de la comunidad educativa.

6.2. Estrategias comunes o estrategias conjuntas

A partir de este momento haremos referencia a este conjunto de acciones como comunes, dejando de utilizar el término conjuntas, ya que no son representativas de un trabajo entre ambos centros. Las consideramos como comunes en base a que suelen contemplarse en ambos centros, sin embargo, en cada uno se desarrollan de forma independiente.

Los profesionales de ambos centros muestran su desconocimiento sobre las actuaciones que se hacen entre el CEIP y el IES. De hecho, ante nuestras preguntas son varios los que responden directamente que no conocen ninguna, siendo muy pocos los que se atreven a aventurar la existencia de las mismas:

Que yo sepa no, pero no sé si a lo mejor luego realizan alguna visita o tal, que supongo que sí (EEPTCEIPRC, 164).

Otros profesionales exponen su opinión respecto a las estrategias comunes, evidenciando la escasez de propuestas y los problemas que surgen alrededor de las que existen. Así, la PT del IES expone lo siguiente en relación a la celebración del día de puertas abiertas que realiza el IES para el nuevo alumnado.

(Dudando) Es que creo que no se llevan. Yo intento enterarme de todo, pero porque soy yo, quiero decir, por ejemplo, la semana pasada aquí se hizo puertas abiertas el sábado, pues yo sé que el director, bueno, el equipo directivo fue al colegio. Yo me enteré ese día. Y dije, che, que yo he estado en el colegio también, conozco muchos padres, yo que sé, hubiera... Pero no me lo dijeron, pero a ver, no me lo dijeron porque tampoco lo pensaron y porque no habían pensado que, en este caso, como la PT nunca había ido.

Yo les decía: “es que no soy PT, es porque conozco a la gente, conozco a muchos padres y su...” a lo mejor lo hubiera hecho. Por eso dije: “yo el sábado vengo, porque conozco muchos padres”. Pero ellos están acostumbrados también a que los profesores tampoco se les pide, tampoco les piden a los profesores que vinieran a las puertas abiertas. A ver, nosotros estamos más acostumbrados a trabajar mucho y todos, como en el colegio. Yo veo esta un poco la diferencia. Que aquí no se les pide, no se les exige tal, tú no puedes pedir (EEPTIESM, 320-331).

Una de las razones por las que los profesionales desconocen si se llevan a cabo estrategias comunes responde a lo que la PT expone en el testimonio anterior. El equipo directivo del IES suele trabajar de forma autónoma respecto a lo que concierne a la transición. Como indicábamos en otro momento, el jefe de estudios tiene una responsabilidad destacada en relación con la gestión del tránsito y la organización escolar. Este hecho, junto a la escasa implicación individual de los docentes en relación con el tránsito, hace que se produzcan situaciones como la anterior. No se plantearon la colaboración con la PT, siendo esta la que más podría conocer a las familias, ya que el curso escolar anterior trabajaba como PT en el CEIP.

En el caso de la profesional de orientación del CEIP, esta comparte con nosotros la siguiente aportación cuando le preguntamos por las estrategias comunes que se llevan a cabo entre centros:

Es que no se ha hecho nada (...) Eso es postureo, o sea, eso no sirve para nada. El que tú por ejemplo tengas una iniciativa de hacer unas tertulias dialógicas donde niños de 2º de la ESO vengan al cole a relacionarse, que hagas una tutoría afectiva entre iguales, el que hagas una maratón, un día de paella o que hagas una actividad, un trabajo conjunto en el que... En ciencias naturales vosotros conocimiento del medio tenéis que hacer un trabajo conjunto. Dos niños de allí dos niños de aquí. Eso son herramientas que suponen que los padres te firmen autorización, que los niños de la ESO puedan venir aquí y... o sea tendría que ser una jornada de una semana. Entonces se volvería a quedar en algo puntual. Cuando por ejemplo los centros que tienen primaria y secundaria, que eso pasa mucho en los concertados, a veces esa herramienta es muy útil, porque tienen espacios comunes. Cuando no existen esos espacios comunes, a veces ese tipo de actividad siempre se queda en algo puntual. Siempre se queda en una semana que hacemos de investigación, ¡la semana de la ciencia! Y vamos allí con nuestro proyecto, lo exponemos, ellos se sienten arrinconados porque como están en secundaria, porque hemos decidido que sea allí para que así conozcan los espacios... Lo que se hace es como una cosa

puntual. ¡La semana de la transición! Y esa semana lo damos todo, pero luego durante el año que haya una proyección, una continuidad y una preparación a las familias, no (EEOECEIPRC, 279-296).

La orientadora comienza la aportación refiriéndose a la jornada de puertas abiertas que realiza el IES. Como expresa, no existe una continuidad que posibilite el trabajo conjunto entre el IES y el CEIP. Argumenta que la falta de espacio y la separación de los entornos físicos, más los requerimientos legales que supone el traslado de los estudiantes, dificultan la tarea. Respecto a las jornadas de puertas abiertas, no vamos a profundizar en su desarrollo, ya que las jornadas no tienen relación con el tránsito de los estudiantes, sino con la exposición de las instalaciones y la publicidad del IES ante las familias del barrio. El día que se celebró no estaban presentes ninguno de los profesionales del CEIP y en general, toda la intervención realizada se dirigió a convencer a los asistentes para que eligieran el IES como centro educativo para sus hijos.

El jefe de estudios del IES, al contrario que las compañeras anteriores, expone una serie de acciones que considera como conjuntas con el centro educativo de primaria. Específicamente hace referencia a la visita de los estudiantes del CEIP al IES, salida que se realiza durante el segundo trimestre en horario escolar. Respecto a la visita, cabe mencionar que una vez más, los contenidos y planteamiento de la misma es tarea única del IES. El grupo de sexto del CEIP acude acompañado de los profesionales responsables, los cuales son parte estática durante la visita, ya que el desarrollo de la misma se produce por el jefe de estudios del IES y el director.

Desde las jornadas de puertas abiertas, el ir allí y hablar con los padres para hacer una reunión y se explica los cambios que van a haber, el sistema educativo, se habla también del reglamento del régimen interno. En fin, todas estas cosas se intercambian con familias, profesores. Luego los alumnos vienen aquí una mañana y estará el instituto en funcionamiento con alumnos y verán las aulas, los laboratorios, lo que es el centro y todo eso (EJOEIESM, 238-242).

Hacemos referencia ahora a la implicación y participación de las familias y estudiantes en las estrategias comunes que podemos contemplar dentro del reducido número de ellas que existen. Nos centramos en las reuniones celebradas con alumnado y familias. Según el testimonio de la jefa de estudios del CEIP, las familias y los estudiantes participan activamente en el desarrollo de las mismas:

Sí, sí, están invitados. El día de la reunión general, que es para las familias, pueden estar los niños. El día de puertas abiertas es para los niños, pero los padres también pueden ir (...) Aquí participan todos los que vienen ese día al colegio al 100% (EJECEIPRC, 151-154).

Como participación, en este caso, la jefa de estudios entiende la asistencia presencial de los implicados. Hemos podido comprobar que el resto de profesionales a los que preguntamos sobre si las familias y los estudiantes participan en dichas acciones, suelen compartir esta concepción. Sin embargo, y después de asistir a algunas de las reuniones celebradas, podemos indicar que el único momento en que las familias o los estudiantes participan, en un sentido democrático, es cuando les plantean la posibilidad de realizar preguntas al finalizar la reunión. Durante la sesión, los miembros del equipo directivo son los que dirigen la exposición de contenidos, no habiendo propuestas en las que las familias o los estudiantes puedan interaccionar y participar activamente.

La opinión de las familias sobre las reuniones realizadas es buena. Consideran que se les informa de lo preciso y cuando les preguntamos si sienten que pueden participar en el propio proceso de toma de decisiones respecto a la transición de sus hijos, nos responden que lo hacen durante el turno de preguntas. Por su parte, los estudiantes suelen valorar negativamente estas reuniones, ya que en ellas se produce una imposición indirecta de un conjunto de normas y reglas que han de aceptar para continuar su proceso educativo en el IES. Los estudiantes no forman parte, al igual que no lo hacen las familias, de la toma de decisiones o el establecimiento de las normas. Esto, junto al rol autoritario que suele desempeñar el líder de las reuniones, define en qué grado cada miembro de la comunidad educativa participa en dicho centro educativo.

A pesar de que el ambiente en las reuniones suele ser tranquilo, hemos podido identificar que en todas ellas existen roles definidos que surgen de la cotidianidad y la micropolítica escolar del contexto específico (Ball, 1989). Es especialmente el jefe de estudios el que demuestra un mayor poder y autoridad con las familias, estudiantes y profesionales. Cuando nos referimos a normas y procesos impuestos, estamos indicando la falta de participación, o la posibilidad de que se participe de algún modo, en la planificación y organización del propio tránsito. En relación a esto, el centro no desarrolla ningún plan específico de intervención con familias, a pesar de las grandes dificultades que se derivan de la falta de relación y poca implicación de estas en la vida de los centros.

Para concluir, a continuación haremos referencia a la categoría 7 en la que incluimos un conjunto amplio de aportaciones de los involucrados en la investigación sobre creencias y concepciones muy relacionadas con lo educativo y el tránsito de los estudiantes entre la EP y la ESO.

7. Creencias y concepciones de los participantes

En la categoría siete recogemos un conjunto de referencias y aportaciones personales de los profesionales de ambos centros relacionadas con creencias, opiniones, propuestas, experiencias, reflexiones y críticas. En definitiva, un conjunto de contenidos con valor subjetivo que consideramos destacado incluir en esta tesis por las evidencias que nos aportan.

Durante el proceso de codificación, el conjunto de contenidos que presentamos aquí dio como resultado un conjunto de veinte códigos, cuyas referencias ocupaban más de ochenta páginas. Debido a la extensión, decidimos organizar y sintetizar los contenidos de las aportaciones para no resultar reiterativos y poder hacer referencia específica a lo que es significativo en relación con esta investigación. Por ello, la estructura de este epígrafe es diferente a las anteriores. En este caso introduciremos los apartados con preguntas que hacen relación a aquellas que se realizaron durante el trabajo de campo y que dieron lugar a los testimonios recogidos aquí.

La información que se expone a continuación complementa a toda la que hasta el momento ha sido presentada. En este caso, no nos centramos en interpretar los testimonios, sino en tratar de compartir cómo se sienten las personas que los producen. Esta categoría 7 permite acercarse a las actitudes y creencias más interiorizadas de los profesionales, lo que facilitará entender muchas de las interpretaciones de resultados que hemos realizado previamente. Comenzamos haciendo referencia a las concepciones que tienen los profesionales sobre ciertos aspectos relacionados con el tránsito de los estudiantes de la EP a la ESO.

7.1. ¿Qué significa para los profesionales el programa de desarrollo competencial?

Para la mayoría de miembros del equipo de transición el programa de desarrollo competencial es algo desconocido. Podemos indicar también que esta afirmación puede ampliarse y referirnos a la mayoría de profesionales educativos del centro. Cabe volver a señalar que este programa es parte de los requerimientos de la Orden 46/2011 y ha de formar parte del PT.

Pero yo lo trabajo a nivel particular, yo no sé si el resto de profesorado hace eso. De verdad que no lo sé (...) Te digo que no, yo no lo conozco, yo voy a hablar bien poco en este sentido. Ni lo sabía (EEPTIESM, 303-304).

Ante la pregunta específica sobre el programa de desarrollo competencial y el desconocimiento del mismo, los docentes entrevistados solían referirse a las competencias básicas para realizar la explicación. No llega a relacionarse el programa con los contenidos específicos a los que ha de hacer referencia (competencias personales, interpersonales, resolución de conflictos, entre otros).

Esto se está trabajando hace muchísimo tiempo. Ahora lo que pasa es que a ver... La terminología hace mucho, desde las evaluaciones en competencias, que están en los últimos años, esto se está haciendo ya desde antes. Lo que pasa es que cuando cambian la terminología impone un poco esto, pero siempre se ha tenido en cuenta. Toda la transversalidad al currículum se ha tenido siempre en cuenta y, por supuesto, los aspectos emocionales de los chavales. Esto es lo que más, por ejemplo, con las entrevistas con los padres, más hincapié hacemos a principio de curso. Porque claro, importa mucho que leas un informe y te pueda dar indicaciones, informes psicológicos. Normalmente los informes psicológicos vienen de los casos más externos, lo que han pasado por PT. Del alumno, digamos que lleva el currículum sin ninguna alteración, no tenemos demasiada cosa. Por eso es importante hablar con su tutor, su extutor, su extutora, es cuando averiguas un montón de cosas, eso está más claro que el agua (ET1BIESM, 152-162).

Vamos a ver, todas las asignaturas tienen una programación que debe entregarse antes del treinta de septiembre. Todas ellas deben de contemplar en los objetivos el grado de asunción de las competencias, trabajamos todas las competencias. De hecho, a final de curso se hace una evaluación competencial de todos y cada uno de los alumnos. Por lo tanto, nosotros sí que trabajamos en todas las asignaturas todas las competencias. Y cuando nos vienen de primaria, dentro de la entrevista que hacemos con los tutores, sí que hay un trasvase de información, no solo numérica, sino de competencias. Es fundamental (EJEIESM, 146-152).

Uno de los profesionales afirma conocer el programa, sin embargo, este no está contenido en el PT del centro educativo en que trabaja como tutor de primero de la ESO. En este caso, confunde el programa de desarrollo competencial con el PAT.

Sí, conozco el plan, más que nada porque como estoy preparando oposiciones me afecta para la programación y tal, sí que lo he tocado un poco. Lo trabajo, digamos, a mi manera, porque sí que veo que es un poco farragoso, un poco extenso. Sí que es verdad que, junto a la PT, lo hemos hablado un poco, lo trabajamos dependiendo de las carencias que vemos nosotros en el aula (ET1AIESM, 185-188).

Resulta habitual que otros profesionales confundan el programa de desarrollo competencial con el PAT, debido a la similitud entre sus contenidos:

Sí, hay un plan de acción tutorial del que nos informa el departamento de orientación de vez en cuando, hacemos reuniones para eso. Y sí, lo que pasa que eso está muy limitado también por el grupo que se tiene (ET1CIESM, 175-177).

La profesional de PT del IES expresa lo relevante que es educar en relación a la dimensión emocional de los estudiantes y se refiere al proceso que ha observado que se produce entre ambos centros:

Sí, yo siempre, siempre. Pero vamos a ver es que las emociones, es que eso lo hemos hecho. Pero es porque yo lo he hecho siempre, también en el colegio y desde pequeños, desde infantil con el monstruo de los colores. O sea, porque las emociones, nosotros, a ver yo soy muy expresiva y muy así porque lo hemos trabajado mucho, pero aquí no, aquí la gente... aquí (IES) cada uno es un profesor, cada hora viene a dar su materia. Entonces, sí que es verdad que hay una hora de tutoría, pero a ver, yo, por lo que veo que hace: ver películas, hablar de pocas cosas, yo no sé si el componente emocional... También es verdad que no se puede trabajar con algunos alumnos, o que es muy difícil llegar porque te boicotean la clase, es que es difícil. Es tanto cambio. No lo sé (EEPTIESM, 309-317).

La profesional de PT del CEIP, por otra parte, expone del siguiente modo su desconocimiento sobre el programa de desarrollo competencial, así como sobre si se trabaja algún contenido relacionado con las emociones en el CEIP.

Pues a ver, lo están trabajando los maestros, pero yo no estoy en ese... Yo no lo estoy realizando. Pero no lo dudo, seguro que lo están trabajando (EEPTCEIPRC, 157-158).

Por último, la profesional de orientación del CEIP hace la siguiente referencia a la situación del CEIP cuando le preguntamos por el programa de desarrollo competencial y por los contenidos del mismo relacionados con emociones, competencias personales, etc.

Aquí lo que no sé es si ese trabajo... O sea, se debería haber creado una comisión y decir, estáis todos vosotros trabajando la asertividad, la autoestima. O sea, cómo se trabaja. Si funciona, que haya una continuidad. Entonces aquí por ejemplo ha habido una movida de otros cursos sobre una asociación que vino, LAMBDA, y se montó un follón... Pues todas esas cosas se tienen que ir puliendo, se tienen que incluir en los planes de transición y que además este programado, firmado, pasado por la PGA, tienen que formar parte de la formación del centro y que tenga una continuidad. ¿Se está haciendo? No, pero todas esas competencias interpersonales e intrapersonales forman parte en los dos sitios en el PAT. Y luego también de la transversalidad, porque si tú la trabajas puntualmente, pero luego en el contenido que estás dando en el enunciado de un ejercicio pues “mientras la mama planchaba, el papa fumaba” o sea, todo es lenguaje tienen que desaparecer. Entonces se tiene que trabajar también de una forma transversal, en cada enunciado, en cada texto, en cada libro que elegimos, en la actitud que tú tienes ¿Se está trabajando? No (EEOECEIPRC, 262-274).

7.2. ¿Cuál es la concepción que tienen los profesionales sobre la exclusión y la inclusión?

Cuando a los profesionales de ambos centros les preguntábamos si consideraban el tránsito de los estudiantes entre etapas como un proceso inclusivo o excluyente respondían de forma unánime que en ningún caso este cambio conllevaba procesos de exclusión. Detectábamos en sus testimonios un rechazo explícito al término exclusión y, al contrario, gran facilidad para utilizar el término inclusión. Consideramos que las respuestas están fundamentadas en una reflexión profunda sobre la propia pregunta.

No, para nada. Vamos, ni en eso ni en muchas cosas. La exclusión casi te diría que es una palabra, creo que prohibida, y si no prohibida, que no está en ningún lado. Por supuesto que el cambio es inclusivo, claramente (ET1BIESM, 75-77).

No, es absolutamente inclusivo. De hecho, nosotros cada vez hay menos diferencia entre lo que, tal como pueden entender la educación en sexto y en un primero de la ESO. Es absolutamente inclusivo, de hecho, nosotros volcamos muchos recursos precisamente

tanto en primero como en segundo, para que cuando hay más diversidad, esa diversidad esté más atendida (ET1BIESM, 69-73).

¿Qué se excluye? No. Porque siempre se trabaja sobre todos, los tienen a todos. Metemos a todos en el proceso, no. Yo creo que sí. Que se tiene mucho en cuenta, y más aquí, que todos son diversos y todos son diferentes, y todos tienen algún problema (ETSDCEIPRC, 102-104).

En otros casos, las opiniones, a pesar de negar la exclusión en el proceso de cambio, suelen derivar en un discurso por sí mismo excluyente para ciertos estudiantes con perfiles característicos.

No, yo creo que es inclusivo. Es exclusivo para aquellos que se autoexcluyen. Es decir, hay niños que ya les costó, que están en el colegio con 12 años. La etnia gitana tiene dificultades para las consecuencias, para aguantar. No tienen paciencia, no tienen espera. Les va más estar al aire libre. Y claro, si tú te encuentras con niños que han repetido sexto, luego no tienen 12 sino 13, y ya llevan un, digamos, un absentismo prolongado, cuando vienen aquí no pretendas que se centren. Y eso se nota mucho. Eso es muy complicado. De hecho, los grandes problemas que en el instituto tenemos, no solo son la etnia gitana, pero sí que son en ese perfil de alumnado, absentista del cole, padres con situaciones complicadas, familias, ahora se dice desestructuradas, pero en realidad son familias con problemas (ECESOIESM, 74-82).

Solo una de las profesionales, la orientadora del CEIP, reconoce que el proceso de cambio y en general, el proceso educativo, está condicionado por procesos de exclusión.

En el momento que tú ya llegas con un informe ya hay un proceso de exclusión (EEOECEIPRC, 135).

7.3. ¿Cómo describen los profesionales el AET y el fracaso escolar?

A medida que nuestra labor de investigación en los centros iba tomando profundidad, especialmente respecto al grado de honestidad con que los profesionales realizaban sus aportaciones, detectamos que existían varios aspectos comunes y otros diferenciadores sobre estos dos términos. En nuestro trabajo de campo, recurriamos a cuestiones sobre el fracaso escolar y el AET siempre que hablábamos de medias específicas de atención a la diversidad. Sin embargo, planteamos la pregunta sobre qué entienden por ambos términos de manera directa

para conocer exactamente en qué medida su actitud estaba relacionada con su concepción. Obtuvimos varias respuestas en las que se evidencian multitud de factores asociados a ambos procesos, en las que parece que no se diferencia entre fracaso y abandono, o se identifica el abandono como la consecuencia del fracaso:

Fracaso escolar y abandono escolar viene muchas veces ligado. Vamos a ver, el fracaso escolar está definido. Si nos limitamos a la definición digamos científica, es la no consecución de los objetivos. El fracaso escolar, en la realidad, pues tiene muchísimos factores, esto sí que sería otro tema. Esto es mucho más que la transición. El fracaso escolar viene por una falta de motivación, esa falta de motivación viene unida a las circunstancias que cada uno tiene en su casa, esto hace muchísimo, y luego, la sociedad y los cambios sociales también influyen en el fracaso escolar (...) Y luego, las nuevas tecnologías, hay que decir que lo que parecía que iba a ser una ventaja y una ayuda, está siendo un hándicap, está siendo una dificultad. Es decir, tenemos muchísimos chavales enganchados al móvil, a las redes sociales y a los videojuegos. No te creas que ayudan para nada. Como conjunto de ello, yo creo que el fracaso escolar está ligado al fracaso como sociedad, una cosa nos lleva a la otra (ET1BIESM, 79-89).

Un problema gordo. Pero no un problema para el que habla solo, sino un problema para la sociedad (...) Pues, a ver, en el cole no se puede fracasar, no está previsto que se fracase. Entonces donde se fracasa es en el instituto, pero digamos que el virus sí que actúa desde más temprana edad. Por lo tanto, yo creo que el fracaso escolar es un problema que no sé cómo se puede resolver, no tengo solución. He vivido cincuenta mil leyes de educación, ninguna lo ha resuelto. Y en estos momentos, mi punto de vista es que aquellos chicos que allí se portaban mal, que tenían dificultades, no estaban integrados, no entendían el estudio, aquí no solo no lo entienden, sino que además se agrava por la edad, la adolescencia, las hormonas y la indisciplina. Entonces aquí acaba siendo un problema. Donde, digamos a nivel sociedad me preocupa más, es que ese tipo de actitudes, de chicos con ese perfil, perjudican a otros que sí que podrían tener un rendimiento, digamos que no les llevaría al fracaso, si no fuera por esta mala influencia. Pero no una mala influencia de personas, sino de conjunto. Si hay unos que tienen un enfrentamiento con el profesor y de la clase se pierden diez minutos, hay otros niños que necesitarían esos diez minutos que no les tienen. Con lo cual, se acumula un retraso que, en algunos casos no son estos... Estos por supuesto van a fracasar, lo normal es que fracase, o al menos que no acaben todos los estudios, pero sí hay un grupito, que será

un 2-5 por ciento que a mí también me preocupa. El fracaso escolar es un problema, no sé si hay solución. Yo soy matemática y si un problema no se puede resolver no se tiene que plantear. Es un problema que no sé si tiene solución, pero sí que tendrá pequeños arreglos (ECESOIESM, 91-105).

La mayoría de los profesionales hace referencia a que son las circunstancias familiares las que influyen en el AET y el fracaso escolar, tal como hacen Arndt, Rothe y Werning (2013) en su investigación. Esto es, como indicábamos en otros momentos, consecuencia de la falta de implicación que tienen las familias tanto en el CEIP como en el IES.

Para mí significa, básicamente un reto. Porque sobre todo lo estoy viendo en este centro, sobre todo vienen a nivel de familia. No vienen porque los alumnos se sientan en clase desmotivados, sino porque hay un problema familiar, un problema económico, un problema incluso de amistades. Y que normalmente no solo se sufre el fracaso, en el rendimiento. El rendimiento es la consecuencia, el que no vengán a clase, sean absentistas, porque sus amigos les dicen “vamos para el parque”. O su padre, directamente se vayan a trabajar y no haya nadie en casa para despertarles. Ese es un motivo para el fracaso, más que el rendimiento, más que aprovechar las oportunidades, es porque viene de detrás el problema ese (ETSDCEIPRC, 281-289).

Yo creo que está más relacionado con la cultura, el entorno, el ambiente familiar... En otras clases, pues habrá uno o dos que abandone, que no les interese, que sean absentistas, pero esto no es lo normal. Lo que pasa es que aquí es que el entorno deprivado que tenemos, socioeconómico, el plan familiar, esto no mucho. Yo creo que está más relacionado con eso, o sea, tú a tu hijo lo vas a educar para que vaya al colegio, para que siga. Tus valores no son los mismos. A ver, a Mario, la mayoría de los que tenemos, sus padres son analfabetos también, es que esto me sabe mal decirlo... (EEPTIESM, 237-243).

Mira, yo creo que eso está relacionado con la implicación de los padres, con la implicación de las familias. Si una familia no le dedica, no le presta atención a los éxitos, a los logros, a los fracasos de su hijo, difícilmente el niño podrá seguir adelante. Hay de todo, hay casos excepcionales, por supuesto, pero no sé. No sé tú, en tu caso, pero yo en mi caso no sé si hubiera hecho una carrera universitaria si mis padres no hubieran estado detrás (ET1CIESM, 78-82).

No, yo creo que los que abandonan, yo creo que ya vienen desde pequeños. Yo creo que el fallo está desde el propio núcleo familiar en el que viven, la situación que viven. Los padres todavía no están preparados para ser padres y saber gestionar cómo educar a sus hijos, ni tienen claro que desde pequeños tienen que preocuparse por ellos y que el colegio es importante. Yo creo que es un fallo más bien educacional de la propia familia (EJECEIPRC, 188-192).

(...) hay niños que han fracasado desde aquí (CEIP), abandonados aquí, niños que fracasan allí (IES) y abandonados desde allí. Pero en el proceso de cambio no está el problema. A ver, el problema puede ser que cuando van allí, muchos ya tienen automatizado “instituto: ya no voy a ir, yo me voy a ir a la calle” porque han visto al primo, al hermano, pero yo creo que eso va implícito en los temas familiares, no en el proceso de transición que nosotros organicemos. Sino más en la familia, en la importancia que la familia le da al instituto de “va, ahí ya vas a poder pelártela” (ETSDCEIPRC, 115-121).

En ninguno de los testimonios recogidos se hace referencia a la responsabilidad del docente, así como de otros profesionales de la educación, en el fracaso y AET. La responsabilidad se atribuye a otros agentes, concretamente a las familias en este caso. Inferimos que esto también es debido a la falta de respuesta y colaboración que tantas veces han solicitado los docentes a las familias. Esto ha provocado que los profesionales se muestren resignados ante la realidad familiar del alumnado.

Existe, por último, una aportación que queremos destacar, ya que corresponde al jefe de estudios del IES, el cual, como hemos ido exponiendo, destaca en cuanto a poder y autoridad en la gestión y organización del tránsito. Opina lo siguiente sobre el fracaso escolar y el AET:

(...) aquí no hay fracaso escolar. Me refiero a ¿qué es un fracaso escolar? Fracaso escolar es cuando hay un alumno que no tiene un proyecto de vida. Aquí nosotros, desde hace muchísimo tiempo, decimos que este IES se adecua a las necesidades de cada alumno, ya sea que pasa a hacer una FPB, porque esa es tú decisión, como si vas a hacer una carrera o un grado superior ya sea de ciencias, de tecnología. Nosotros intentamos que el abanico de posibilidades no se cierre nunca, y que no hay aquí ningún alumno que digas: “no tengo nada para ti, aquí sobras”, no, eso no ocurre aquí (EJEIESM, 75-81).

7.4. ¿Consideran los profesionales que las familias y estudiantes participan en el tránsito de la EP a la ESO?

Respecto a esta cuestión se establecen dos posiciones claramente diferenciadas. Aquella en la que se considera que las familias y estudiantes participan por el hecho de asistir a las reuniones o tener la oportunidad de pedir atención en horas de tutorías. Y aquella otra que comprende que la participación es algo más que la mera asistencia a una reunión y que conlleva la expresión y planteamiento de opiniones y propuestas respecto a la propia organización del proceso educativo. En la Figura 37 se expone una muestra de lo que supone cada una de las dos concepciones respecto a la participación en el contexto escolar.

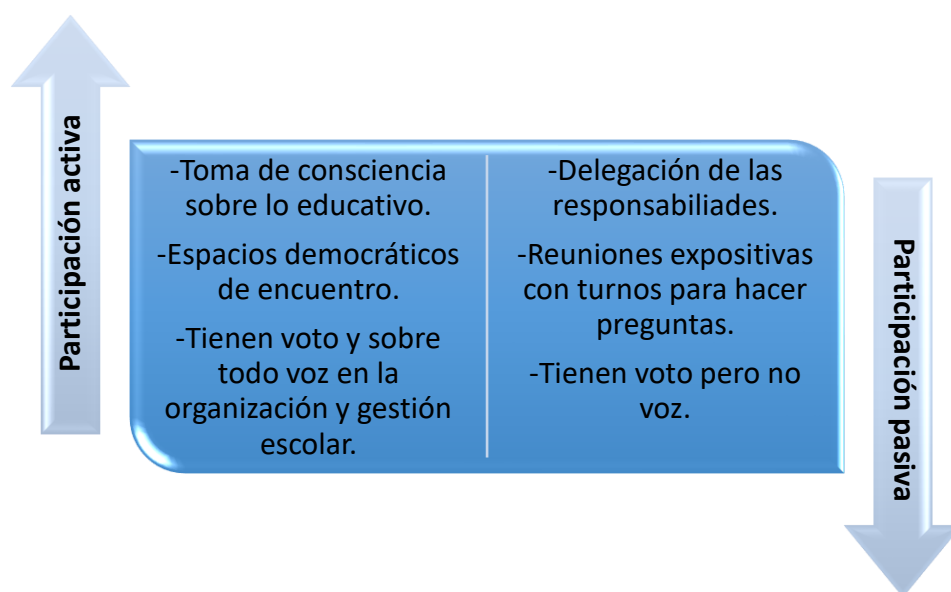


Figura 37. Dos formas de entender la participación respecto al contexto del estudio de casos. Elaboración propia.

Respecto a la posición sobre la participación en la que las familias y estudiantes son agentes pasivos, los profesionales expresan lo siguiente:

En mi caso es abrumadora. A ver, es que yo soy un poco pesado para esto. Yo doy un consejo primordial. Y digo que soy un poco pesado porque estoy ofreciendo tres horas de atención a padres. Tenemos una oficial, pero aprovecho huecos. Y aprovecho pues que me hacen venir por las tardes y me dan extraescolares, saco horas de mí (...). Saco horas de mi horario particular para atender a los padres por la tarde, no lo haría si no viniera por la tarde, no me quiero colgar la medalla. Pero ya que me hacen venir por la tarde, muchos padres trabajan por la mañana, no pueden venir por las mañanas y les ofrezco también horario por la tarde. Yo lo digo siempre, ocupado, sí, yo no paro de

hablar con las familias. Hay que decir que al principio son muchas y luego se reducen a las cuatro o cinco que son las que más problemática tienen, que ven que sus hijos están en peligro de repetición de curso, aquí es constante. Es decir, hasta en el mes de junio no se descansa de hablar con las familias. Yo es una cosa que... De hecho, llegamos a tener confianza, los padres y yo, cierta familiaridad, lo cual está muy bien. Pero vamos, es constante y fundamental, es primordial. Estando en contacto con la familia averiguas cosas y aspectos importantísimos de la educación que teniendo al alumno solo en clase sería imposible de averiguar Héctor. Es primordial. (ET1BIESM, 192-208).

Sí, porque a ver, las familias sí que es verdad que contamos mucho con ellas, tanto para las reuniones, como para esto del TokApp, para saber lo que opinan y para que ellos nos avisen de cualquier cambio o cualquier problema que vean en casa. Porque muchas veces aquí viene un alumno muy calladito y no hay un problema, pero luego va a casa y lo suelta todo. Entonces sí que estamos siempre en contacto para que cualquier cosa que necesiten, que avisen y que nos lo digan a nosotros, que estamos aquí para ayudar sin ningún problema (ET1AIESM, 235-240).

Claro, hombre. Eso está claro, cuando hacemos una reunión, nunca hacemos reuniones cerradas. Cuando vamos allí a presentarnos, es para que ellos nos comuniquen. Y luego, naturalmente, cuando vienen aquí lo primero que hacemos es darle medios de comunicación para los tutores, para los equipos. Nosotros somos un centro abierto. Y eso nada más tienes que verlo con la disposición arquitectónica del centro. Nosotros tenemos la puerta siempre abierta, enfrente de la sala de profesores, y en un pasillo por donde transitan padres, alumnos y demás. Tenemos puertas abiertas siempre (EJEIESM, 197-204).

Al contrario que en los testimonios anteriores, el resto de profesionales entrevistados consideran que las familias no participan en el grado que deberían. Lo expresan de las siguientes maneras:

No suelen decir nada, pero deberían tener voz y voto. Eso también depende también de cada familia y de cada tutor, pero yo agradecería que vinieran más y que se implicaran más (ET1CIESM, 196-197).

Yo no tengo percepción de que las familias participen. Pero es que nuestras familias son muy, muy especiales. Dependen del trabajo, son trabajadores de doce horas, el que tiene, para unos sueldos míseros, para poder pagar las libretas y el material escolar las

pasan mal. A veces nos empeñamos en que traigan una simple cartulina y probablemente no la traen porque el dinero de la cartulina se ha ido a comprar el bocadillo. Eso a veces se nos olvida, pero tampoco podemos estar pendiente y no pedirle una cartulina porque tiene que comprarse un bocadillo. Al final acabas o comprándole el bocadillo o comprándole la cartulina, una de las dos, pero acabas comprándolo tú. Pedirles a esas familias que, además, estén pendientes de la transición... Ellos han hecho muchas transiciones y la mayoría, no solo los extranjeros, también los españoles, esta es una zona deprimida tanto para unos como para otros. Unos lo tienen más difícil porque se han tenido que readaptar más, pero los que son españoles tampoco te creas que van sobrados (ECESOIISM, 243-254).

No participan, creo que no participan. Que deberían, sí claro, muy importante. Pero creo que no participan, ni que lo sepan, no lo sé (EEPTCEIPRC, 204-205).

No, la verdad que no tienen voz. Lo único que deciden los padres es a qué instituto quieren llevarlos. Aunque sea la adscripción del instituto esta, ellos tienen que decidir dónde los llevan (EJECEIPRC, 180-181).

Aquí en ninguno (...) Pasivamente. Aquí lo único que hace es ir el día de las jornadas de puertas abiertas y verlo, pero a día de hoy hacer una actividad conjunta de decir hemos trabajado este proyecto. No. Aunque sea un cineforum, ver una película y que luego haya un debate. No se ha hecho (EEOECEIPRC, 298-302).

Pues nada. No hay ninguna participación. En general la participación de las familias no va más allá de una charla que te dan, o si es en primaria, la tutora los reúne, los vas durante todo el curso con esa tendencia de que se pongan las pilas, un poco expectante todo el mundo de qué va a pasar cuando vaya allí. Luego sé que al principio o después de las jornadas de puertas abiertas, ese día les dan una charla que les pegan un peñazo sobre todas las etapas, la normativa, todas las cosas burocráticas, las normas del centro, si llegas 10 minutos después te vas a la biblioteca, los partes. Todo es así como muy árido, impuesto. Que genera mucho miedo, pero a no ser que sea algún centro que esté trabajando con una metodología diferente y que sean cooperativas o que lleven un proyecto de participación de familia, aquí no vienen. O sea, yo ahora mismo estoy contigo, pero debería de estar con una madre que tengo citada, y la ha pedido ella, la entrevista. Y no ha venido. No, no participan. Sólo participan puntualmente cuando no les gusta algo para montar una escandalera. Ellos igual la postura que tienen no es la

correcta, pero tampoco hay iniciativas por parte del centro de dejarles... a no ser en lo reglamentario, a través del AMPA o del consejo escolar, pero yo creo que su participación es mínima en la transición más allá de la charla o de alguna de una reunión específica con algún tutor. Pero formar parte de la transición en una reunión o que se incluyan en esa comisión que se crea al principio de curso, no se contempla desde la misma normativa (EEOECEIPRC, 340-346).

Retomando la experiencia de investigación de Sierra (2017), consideramos que resultaría especialmente relevante en este contexto dar voz y recoger los testimonios de todos los implicados en el tránsito de la EP a la ESO. Eso facilitaría la propia comprensión del cambio de forma contextualizada, ayudando al mismo tiempo a encontrar las prácticas y procesos que conllevan mayores beneficios para el conjunto de la comunidad educativa.

7.5. ¿Cuál es la opinión de los profesionales sobre el tránsito tras reflexionar sobre su propia experiencia personal?

Una vez realizadas las entrevistas al equipo de transición, les planteábamos la cuestión sobre su opinión sobre el tránsito entre la EP y la ESO basado en su propia experiencia personal. La mayoría compartía que el proceso es difícil, especialmente cuando existe un cambio de centro entre las etapas.

Lo veía un poco todo más difícil, porque en el colegio veía las mismas caras desde hace diez años. En el instituto eran todo caras nuevas, profesores que impartían asignaturas como física y química, que eso no lo había escuchado nunca, era una cosa rarísima, para mí fue una cosa chocante. Fue difícil en su momento (ET1AIESM, 202-205).

Cuando relataban su propia experiencia en el tránsito, la mayoría hacía referencia a las ventajas que conllevaba el modelo de BUP, ya que el cambio se producía a los catorce años, no a los doce.

En general, la opinión sobre el cambio es que supone un proceso importante y que puede resultar difícil para los estudiantes:

Yo creo que, es decisivo. La persona que sabe que no quiere estudiar ya lo sabe también ahora y se ve también en primaria, no sé. Las amistades con quien te juntas también depende mucho. Cambia mucho, no sé (EEPTCEIPRC, 190-192).

Finalmente, algo que se ha repetido en varias ocasiones y a lo que los profesionales solían referirse, es la responsabilidad que tienen ellos mismos a la hora de influir en que el tránsito sea más o menor positivo para el estudiante:

Pues cada colegio funciona de una manera y cada mundo es diferente. Pero yo sigo diciendo que esto es cuestión de voluntad y de lo profesional que tú eres (EEPTIESM, 355-356).

7.6. ¿Qué opinión les merece a los profesionales los informes e historiales académicos?

Gran parte de los profesionales entrevistados exponen que la información contenida en los informes e historiales académicos es útil y resulta relevante. Sin embargo, tras realizar el trabajo de campo e indagar más profundamente sobre los mismos, descubrimos que los historiales no suelen ser consultados. El cauce normal de consulta para obtener información es el contacto con algún otro profesional que conozca al estudiante en cuestión sobre el que interesa obtener datos. Los profesionales de PT y orientación educativa del IES expresan la falta de consulta de los historiales del siguiente modo:

Ahora falta que como en primaria, que los profesores se dignen a ver lo que hay en el expediente, porque muchos no se dignan a verlo, otros sí... pero todo está ahí. Yo creo que eso tiene que estar ahí, tiene que ser confidencial. Yo incluso, con Alba y Almudena, yo miraba ahí las cosas. Pero como me decía Alba siempre, la secretaria, es que eres la única que mira, yo, que soy la que más me conozco a los alumnos, la que menos debería de hacer (EEPTIESM, 276-281).

En teoría te tengo que decir que sí, en teoría. En la práctica no se miran, no se miran. Si no hay ese contacto personal que tenemos a principio de curso, que luego se elabora un documento, bueno, yo me hago mi resumen y en secreto nos hacemos un poco en conjunto, con Ferrán que siempre viene, o la otra tutora, que se ha jubilado este año y siempre venía. Eso lo transmito yo a los profes, yo y ellos. Pero si no fuera por esa pequeña hoja de coordinación, los historiales no los miramos. Porque es papel, estamos aborrecidos del papel, el papel es muy simplista, porque ponemos cruces. No solo la información de aquí, sino la de primero a segundo, de segundo a tercero. A lo mejor si usamos técnicas tipo internet, o redes o no sé qué, a lo mejor nos lo leemos, porque en papel... misterio (ECESOIESM, 162-170).

Por su parte, la profesional de orientación del CEIP es la única persona que afirma que los historiales académicos y los informes pueden conllevar peligros relacionados con la categorización y expectativas sobre el estudiante.

Que puede ser una herramienta de doble filo. Por una parte, puede ser un material bueno que se utilice como un reto del docente cuando llega para preparar sus herramientas para programar, o también puede ser, como ya pasó, la etiqueta y clasificar (EEOECEIPRC, 235-237).

En este caso, consideramos que al igual que ocurría al preguntar por los procesos de exclusión, los profesionales no llegan a reconocer que existen situaciones derivadas de los historiales y expedientes que dan lugar a la categorización de determinados alumnos. En ambos centros, las actitudes suelen ser muy reticentes a mostrarse vulnerables y reconocer una responsabilidad en aquellos procesos que conlleven consecuencias negativas para los estudiantes.

7.7. ¿Existen posiciones enfrentadas sobre la situación de primero de la ESO?

Las siguientes dos aportaciones sintetizan las actitudes de los profesionales ante el cambio de los estudiantes a la ESO. Concretamente refiriéndose a su evolución en el primer curso de la ESO. La primera aportación representa principalmente a dos de los profesionales entrevistados, al que realiza la aportación y al jefe de estudios. Ambos suelen esforzarse durante los encuentros por aportar siempre testimonios positivos que contrastan con la realidad que observamos, así como con el resto de testimonios de otros profesionales.

Lo que nosotros hemos observado, aquí, el tránsito del Rosa Chacel al IES Montesclaros es muy particular y muy específico, porque es el que conozco, no causa ningún trauma. Todo lo contrario (risas), me río un poco porque es verdad. Los alumnos cogen tanta confianza al principio de curso, se sienten tan a gusto en el instituto que excesos de confianza que hace que bajen el rendimiento y que se lleven sorpresas en el primero, y sobre todo, en el segundo trimestre, bajando el rendimiento escolar, de lo a gusto que se encuentran, de los amigos que hacen aquí y de lo libres y sueltos que se ven. No son traumas si no que hay exceso de confianza, eso es verdad (ET1BIESM, 92-99).

Desde la otra posición, los profesionales exponen las dificultades que suelen acompañar a los estudiantes de primero de la ESO en el proceso de adaptación y trabajo a lo largo de primero de

la ESO. Como representación de todas estas aportaciones, recogemos a continuación la de la profesional de PT del IES:

Vamos a ver, primero es la bomba, la bomba, yo estoy viendo porque no tiene nada que ver, es como si no los conocieras. Yo después de hacer el cambio, pero vamos a ver, si en junio trabajabas, en junio aprobabas, en junio no te comportabas así. Llegan aquí y copian, porque claro, se lo pasan mejor, están en un aula puente, o peleándose en las clases. O sea, aprenden conductas y copian todo lo malo. Entonces, primero es la bomba, todos lo dicen. Y después de estar aquí ya me estoy dando cuenta. Pasan primero y empiezan a aburrirse de esas conductas, porque claro esto está bien el primer trimestre, el segundo. Luego qué pasa, luego cuando ven que repiten y se juntan, que ahora van a venir otros, que hasta Mario dice “yo no me quiero juntar con estos que vienen de aquí...”. Ya empiezan a no molestar tanto digamos, entonces a lo mejor sí, repiten, pero ya no molestan tanto. Entonces aquí, aquí y en todos los institutos, por lo que yo he oído y hablado, es primero la bomba, a partir de segundo, también las hormonas es verdad, se van tranquilizando, ya son repetidores muchos, vuelven a repetir. Entonces se van haciendo más mayores. En segundo es otra cosa, mucho menos conflictivo, y ya tercero y cuarto es una cosa (EPTIESM, 198-211).

7.8. ¿Qué expectativas y prejuicios afectan a lo educativo?

Los profesionales de ambos centros han sido parte de un proceso de moldeamiento debido a las circunstancias contextuales desfavorables, lo que les ha llevado a dar por hecho determinados aspectos relacionados con la educación de los estudiantes. Las expectativas son las que más se ven alteradas, siendo estas muy bajas en relación con el futuro laboral de los estudiantes. De forma inconsciente, los profesionales expresan que algunas de las estrategias específicas de atención a la diversidad son la mejor de las opciones que pueden tomar y que pueden lograr los estudiantes. Nos referimos a que resulta inconsciente ya que es una concepción que se comparte también socialmente en relación al barrio. Las expectativas son mínimas para todos, jóvenes y adultos, por lo que las personas acaban amoldándose y cumpliendo la expectativa que tienen sobre ellas. En uno de los encuentros con la jefa de estudios del CEIP, hizo una referencia a los ciclos en los que es probable que acaben asistiendo muchos estudiantes de ambos centros:

Pues darles algo para orientarles para que puedan hacer la prueba de acceso para entrar a un ciclo que a ellos les guste, algunos tienen claro quiero ser esto, quiero ser tal.

Estudiar estética, maquillaje, mecánica. Es lo que yo creo que se debería de trabajar. Porque ya te has dado cuenta durante seis años que el fracaso escolar es ese, que todo esto no les interesa, ni la historia, ni las matemáticas cómo las das, nada (EJECEIPRC, 212-217).

Otro proceso que se da y que afecta de manera inconsciente a los profesionales está relacionado con el intercambio de información y los dictámenes que se realizan sobre determinados estudiantes. Como expresa la profesional de orientación del CEIP, el grado en que el proceso de tránsito es más o menos inclusivo, destacando las posibles categorías que existen para los estudiantes, depende del docente y su labor educativa:

En el momento que tú ya llegas con un informe ya hay un proceso de exclusión. Ya es un poco demagogia, porque si tú lo que quieres es anticipar para que allí tengan los recursos tienen que ir con el informe, pero en el momento que llega con el informe, los demás lo reciben como de una forma expectante. ¡Viene 4 dictámenes! Pero son funcionales, puedes trabajar. O sea, genera un poco de expectativa. O sea, la inclusión tal como la vemos y la continuidad en cuanto al acceso, la participación del alumnado, a día de hoy forma más parte de la función docente, de las expectativas que el docente tenga, de su preparación, de la visión que tenga de la diversidad y de cómo vaya a hacer la acogida para que sea más inclusiva que de un proyecto. Al final, hay una burocracia, una documentación que tú tienes que presentar, entonces ¿eso es inclusivo? (EEOECEIPRC, 135-144).

Por último, hacemos referencia a una creencia interiorizada entre los miembros de la comunidad educativa, sobre la que no podemos profundizar por ser un aspecto complejo que supondría una investigación independiente a esta tesis. Nos referimos al hecho de considerar que las líneas educativas que estudian en valenciano suelen obtener mejor rendimiento académico, además de contar con una mayor implicación familiar que en las líneas puras en castellano o duales.

Porque a ver, la línea, bueno, lo es, es mejor, por desgracia. Es decir, teníamos PP y PIL, ahora ya no, ahora va a ser PMIL, ahora esa discriminación ¿Qué pasaba? Los padres que, es que es así, que tienen cierto interés educativo, en este colegio, cuando los querían traer aquí, los apuntaban en línea en valenciano. Entonces hay un gran desnivel, hay una gran diferencia entre los alumnos que están apuntados a la línea en valenciano... He dicho bueno y malo de inercia, es decir, también hay alumnos buenos en castellano, pero el groso, es decir, los que están matriculados en la línea en valenciano, han sido

padres que de alguna manera han querido separarlos de los que van a la línea en castellano. No es que mis alumnos sean malos, yo tengo de todo. Pero tengo alumnos, grupos (ETSDCEIPRC, 272-280).

7.9. ¿Es el proceso de organización del tránsito gobernado por algún agente?

Hemos podido comprobar, y así lo hemos venido exponiendo en este capítulo, que la figura del jefe de estudios del IES aglutina un gran poder organizativo y de gestión respecto al tránsito de primaria a secundaria. Todos los profesionales en alguno de los momentos en que dialogábamos sobre algún aspecto del tránsito ha hecho referencia al poder del jefe de estudios. Este poder, así como la autoridad que ejerce derivado de él, es el resultado de la permanencia en un cargo directivo por varios años consecutivos con una actitud cerrada respecto a propuestas externas. Durante la observación, en muchos momentos, el jefe de estudios hizo referencia a las bondades que surgían del proceso de tránsito tal como se llevaba haciendo en la última década, sin considerar de forma crítica las posibles debilidades de este o estrategias de actualización. El poder que ejerce del jefe de estudios respecto a la gestión y organización del tránsito queda recogido en las siguientes afirmaciones:

Normalmente se suele hablar de los alumnos, de las características, se marca calendario de reuniones y eso lo dirige todo el jefe de estudios y dirección. Yo también voy, pero ellos son los que van marcando el orden del día, pero es todo relacionado con lo mismo. Con paliar cualquier cambio, cualquier obstáculo que pueda haber del paso de primaria a secundaria (EJOEISM, 190-193).

Aquí, es que, como es así pequeño y solo hay un centro y tal, pero en otros centros en los que he estado sí que es verdad que a las familias se las ha recibido en el instituto, se les ha dado información, se les ha explicado el sistema educativo... todo eso desde el departamento de orientación. Lo hacíamos así en un PowerPoint, incluso a veces hasta explicando los tipos de bachiller, para que se hicieran una composición de que trayectoria inician sus hijos cuando empieza la secundaria, que llega un momento que puede elegir un ciclo formativo o un bachiller o luego universidad. Aquí desde luego no lo he hecho, porque cuando hemos ido allí a la escuela, es más el jefe de estudios, claro es una escuela pequeña. Solo viene una clase o dos como mucho. Entonces él lo hace más. Pero que ya te digo, yo he estado en centros que el departamento de orientación

se ha montado ahí, una jornada ya más tipo, de más información y más multitudinaria y con padres de diferentes escuelas, más días y más todo (EJOEIESM, 244-254).

7.10. ¿Consideran los profesionales que las TIC pueden resultar útiles en el cambio de la EP a la ESO?

La gran parte de los profesionales se muestran interesados por el uso de las TIC para facilitar su labor educativa. Concretamente, se refieren a las ventajas que ofrecen las plataformas de mensajería instantánea y de envío de información. Son varios los que exponen que no se aprovechan como se deberían las posibilidades que ofrecen los dispositivos a la hora de establecer canales de comunicación con otros profesionales. Así lo exponen:

Sí, a mí a veces me han enviado todos los informes por un correo electrónico. Me dicen: “mira no está en el expediente, mira te lo envié”. Yo le doy el correo de aquí, el corporativo. Me lo escanean. Antes a lo mejor, pues si te lo envié por correo, no va, ya me paso, hablo contigo y te lo entrego en mano. Y ahora a veces te urge y a la media hora ya lo han enviado. Para nosotros hacer los informes también. Cada vez los podemos hacer más rápido. Nosotros tenemos que hacer mucha información por escrito (EJOEIESM, 222-227).

Sí, y además debería haber más fluidez en la comunicación entre profesores de aquí y los profesores de allí. Por ejemplo, no puedo pedir un informe de un alumno, a un colegio que no esté adscrito, que no sea el Rosa Chacel. Yo no puedo pedirlo como profesora, lo tienen que pedir desde el departamento de orientación. Pero a mí, me gustaría hablar con el profesor de ciencias del otro centro, con el profesor que le daba ciencias naturales allí (ET1CIESM, 161-165).

Sí, es verdad que utilizo las tecnologías para todo. Tanto para comunicarnos entre profesores, también para las familias, sobre el absentismo, faltas y problemas, y luego también con los alumnos para recordar todo lo que sea trabajos. (ET1AIESM, 160-165).

Deberían. O sea, porque ahora mismo con todas las plataformas que se pueden utilizar, o sea, con un simple drive que la gente puede colgar material o a partir de unas páginas donde se pudieran compartir experiencias, que ellos tuvieran visitas virtuales al instituto donde pudieran ver cómo se trabaja o pudieran ver metodologías o proyectos que se están trabajando desde primaria, que no hace falta que ellos físicamente vayan allí, sino

tal profesor está haciendo este taller y lo cuelga, y aquí todos tenemos pizarra digital. O sea, me parece que las tecnologías no solamente. Todos hablamos de las TIC y de las "tac" y todas estas que hay. Son tecnologías no solamente de la información, también de la relación personal, porque tú ves ya la cara de un profesor que te va a dar lengua. Es como que no te lo tienes que imaginar. Ya ves cómo está dando la clase. Si sonríe, si no. Pero, ¿Se hace? Todas estas herramientas son muy útiles y tienen que ser las herramientas del siglo XXI. No podemos seguir así con sobres naranjas arrugados, o sea. Esto yo me pierdo alguna vez, tres copias. Una el expediente, otra para... Hombre, ahora tenemos que hacerlo de otra forma. Yo creo que son súper importantes. ¿Se están utilizando? No. Y además las herramientas las tenemos, tanto el instituto como nuestro cole tiene una buena dotación de material, de pizarras digitales (EEOECEIPRC, 238-253).

Como ocurría en el caso de la opinión de los profesionales sobre la situación de primero de la ESO, existen dos profesionales, un tutor de primero de la ESO y el jefe de estudios del IES, que exponen argumentos contrarios al uso de las nuevas tecnologías. Por un lado, el tutor de primero B expone lo siguiente:

Yo es que soy de la old school, soy de la escuela antigua. A mí, las TIC me parecen muy bien, pero yo como resuelvo es hablando con la gente, es decir, cara a cara. A mí me resulta mucho más efectivo una entrevista cara a cara, ir al centro de procedencia y hablar con los tutores o con jefatura de estudios, esto me resulta mucho mejor que cualquier correo electrónico y que cualquier cosa. El cara a cara, para mí, sigue siendo mucho más enriquecedor que mediante la tecnología (ET1BIESM, 142-147).

Por otro lado, el jefe de estudios responde de este modo ante la pregunta: ¿crees que de alguna manera las tecnologías podrían facilitar la comunicación entre primaria y secundaria para facilitar esas reuniones de coordinación y los mecanismos que utilizáis?

Sinceramente no (EJEIESM, 133).

Cuando profundizamos en la conversación justifica su respuesta del siguiente modo:

Bueno sí, nos enviamos las actas de un sitio a otro, pero... Mira, esta es una aclaración personal, y esta aclaración personal es insustituible. Nosotros tenemos que hablar, tenemos que sentarnos, tenemos que poner los nombres de las personas y tenemos que hablar de personas. Entonces eso, siempre tiene que producirse en un contexto de relación personal. No. (EJEIESM, 135-138).

A pesar de que apoyamos los argumentos sobre las ventajas del contacto personal, consideramos que son más coherentes las experiencias y planteamientos de los compañeros que muestran su interés por el uso de las TIC para mejorar los procesos educativos y organizativos.

7.11. ¿Cuáles son los principales temores de los profesionales ante el tránsito de los estudiantes a la ESO?

Los profesionales expresan que sus principales temores respecto al cambio de primaria a secundaria tienen que ver con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Resulta llamativo que no se haga referencia explícita en este momento al rendimiento académico, estando relacionados los principales temores con circunstancias que surgen de las relaciones sociales y adaptación de los estudiantes en el IES. También hacen referencia a que existan problemas de comunicación con los docentes, a abusos por parte de otros compañeros, así como a cambios que no sepan gestionar a nivel emocional.

Pues que no haya buena comunicación entre el alumno y el profesorado. Que no lleguen a, que el alumno a veces... Es que los alumnos yo me daba cuenta cuando yo iba a primaria a hablar con ellos, tenían miedo de ir al instituto. O sea, ellos ya de entrada ya se ponían nerviosos. Yo les decía "claro como aquí sois los mayores y tal, y llegáis allí y sois los menores". Me decían "es que nos pegarán". Dabas una tranquilidad, explicabas que en los patios había profesores de guardia, si pasará eso tú tienes que ir... En fin, les decías qué mecanismos y qué pasos tenían que dar. El miedo siempre era "me van a pegar en el instituto" (EJOEIESM, 300-307).

Pues que un alumno lo pase mal. Porque llega aquí y a lo mejor si en la escuela pasa más desapercibido y al llegar al instituto, como se ve gente de más edades, más número de alumnos tal. Pues que pueda sufrir y más ahora con todo el tema del acoso, podría ser... Desde luego este instituto es pequeño dentro de lo que cabe. Mucho profesor que puede controlar y ellos saben ya muy bien los mecanismos para qué tienen que hacer, a quién se tienen que dirigir, qué no tienen que callarse. Esa tranquilidad. Entonces yo aquí tampoco he visto casos... porque se ha cortado, no ha llegado a... Se está siempre muy encima de todos estos temas. Luego hay familias que te dicen "pues en primaria iba muy bien, ha sido llegar al instituto..." y eso te hace que pensar. A mí me gusta que todo eso me llegue, porque entonces yo desde otra visión hablo con tutor, con algún

profesor, a lo mejor me voy al patio y observo un poco a ver, hablo con el alumno, con compañeros. En fin, se intenta todo eso (EJOEIESM, 300-307).

Cuando te vienen de la primaria, los mismos que si estuvieran aquí. Me explico. Mis temores, vamos a ver, hay que mirar mucho los que te vienen del mismo grupo, o sea, es decir que llevan estudiando juntos casi toda la primaria, entonces te viene una clase completa. Con esta gente no tienes tantos temores como con los que vienen de fuera, es decir, los nuevos, entre comillas. Porque cuando te viene un grupo entero del Rosa Chacel aquí, vengan a la misma clase que no, son los que iban a ir igual. Pero cuando te vienen alumnos de otros centros y vienen solitos, del Antares o en fin... que suelen venir. Entonces esta es la gente con la que más hay que actuar, las que tienes que intentar socializar lo antes posible para que hagan grupo. Hay que decir que esto es algo inherente a la edad, que socializan rápido. Y cuando ves que alguien no se socializa rápido, es cuando actúas. Yo soy bastante de dejarlos hacer y dejarlos estar, hasta que no escucho un comentario de que alguien no se adapta o que va solo por el patio, que no hace amigos o tal, es cuando ya actúas. Pero vamos, no hay demasiado temor de entrada, hay que dejar un poco que las cosas fluyan y que vayan por el curso natural. Son chavales, nosotros también hemos pasado por ahí y sabemos que hay que buscarse la vida (ET1BIESM, 178-191).

Básicamente que no puedan superar ese impacto inicial, ese estrés, no ya por capacidades, no porque no puedan llegar a los contenidos, sino por, simplemente, el entorno. Por ejemplo, sobre todo es una edad que digo yo, están revolucionados. Entonces hay personas que se lo toman con mucha filosofía, y que lo aceptan, y otros que les afecta mucho emocionalmente. Y luego, a nivel de desarrollo físico, se nota mucho entre unos y otros, eso también afecta. Entonces, puede ser difícil para ellos (ET1AIESM, 207-212).

Mis temores es que alumnos más mayores que ellos puedan meterse con ellos, porque hay algunos alumnos que pasan y son, están como inmaduros todavía, les pueda sentir mal, se puedan sentir marginados, que no se atrevan a decir las cosas, que fracasen entonces a nivel escolar, que dejen, los que tenemos que son, que tienen más problemas disruptivos, pues sabemos que en el instituto muchas veces les abren un expediente disciplinario, los expulsan y los dejan en la calle y están un mes sin ir, expulsados. Vemos que aquí aguantamos muchísimos problemas de conducta e intentamos no expulsar a los alumnos, a no ser que sea muy, muy grave. Entonces eso, me parece que en el

instituto lo tienen muy claro. El que comete una falta se va fuera, eso no me parece bien (EJECEIPRC, 170-178).

También hacen referencia a las dificultades evidentes que observan con el cambio de los estudiantes. En este caso, la PT del IES se refiere a sus temores del siguiente modo:

Pues lo que estoy viendo, yo estoy asustada porque, es que, de verdad, es como si no los conociera. Muchos están abandonando, otros, que... A ver, yo creo que todos tenemos capacidad, es que me da igual los que sean ACIS significativas que los que no. Es que Mario antes pintaba, le encantaba pintar, a parte el parkour, a ver ¿Cómo puede ser que suspendas la educación física? O, por ejemplo, Mario, le encantaba pintar, también suspenden la plástica. Y él se pasaba las horas que yo decía: “que bien pintas Mario, que bien”. O sea, yo creo que todos tenemos algo, estoy segura, algo... Y aquí, hasta eso ya no está. Y luego hay mucho absentismo, mucho abandono... No lo entiendo, no lo entiendo. Se están perdiendo muchas cosas. A ver, esto son seis o siete, quiero decir, hay cuatro primeros, y yo siempre estoy hablando de lo que yo tengo. Pero, también hay, a ver, las dos gemelas estas negritas que vinieron el año pasado, siguen sacando dieces, o sea, vamos a ver, no todo es... Anabel pues sigue en su ritmo, suspende una, dos... Lo que pasa es que yo, los míos son estos seis o siete, malos malísimos, de todo de cada grupo, pero esos son, vamos a pensar que son seis, siete, ocho. No lo sé. No quiero acabar tan derrotista por favor. Pero los que van bien siguen yendo bien, lo que pasa es que los que estaban un poco en la cuerda floja, pues aquí no les va muy bien. A lo mejor el año que viene van a repetir, igual se dan cuenta de muchas cosas y siguen, pero este año los que van medio medio, patinan (EEPTIESM, 370-386).

Existen varios profesionales que hacen referencia a temores relacionados con la propia función docente y su implicación en el proceso de adaptación al nuevo centro escolar.

Pues que no estemos a la altura de sus expectativas. Es decir, que se frustren, unos por más y otros por menos. A veces unos tienen miedo del instituto, no sé cuánto. Entonces se encuentran con que no es tan fiero el león como le pintan. Hay quien reacciona bien y hay quien a eso le busca las vueltas, hecha la ley hecha la trampa: puedo saltar la valla, puedo quedarme fuera y no me van a venir con un candelabro a buscarme y claro, pues eso es un poco lo que sí que me preocupa un poco (ECESOIESM, 236-241).

Sí, que se le deje de lado. Sí, porque aquí en el colegio están más protegidos, parece... Que no digo que en el instituto, también, pero al cambiar al instituto van un poco más libres, aquí como que están un poquito más controlados (EEPTCEIPRC, 196-198).

Que vayan al lugar adecuado. Que sea el lugar adecuado para ellos, porque yo sé que ellos, para mí es un instituto que hay mucho amor por los estudiantes, pero el problema viene también por aquí. O sea, aquí también me preocupa que estén en el sitio adecuado, por la sociedad, porque es muy difícil parar la violencia, porque es muy difícil que vean cosas que no puedes evitar que vean, ni que escuchen cosas que no puedes evitar que escuchen. A mí me cuesta mucho proteger a mis alumnos, y no lo hago porque yo no estoy en todas las clases, y pueden estar viendo cómo se agreden, cómo se insultan. Yo mis alumnos, generalmente que han sido los últimos años los de la línea buena, aunque sepa y confíe plenamente en ellos me da miedo porque pienso que pueden ir a un instituto donde no vean lo que aquí están viendo... Y eso no significa que ellos sean malos, creo que ¿me has entendido? (...). Porque si aquí ya me joroba que vean a estas (señalando a la puerta), allí ya pienso que, de hecho, me lo cuentan cuando vuelven “sabes que todos estos ya fuman, todos estos ya han mantenido relaciones sexuales”, te lo dicen así, “se han pegado...” entonces ya son cosas que digo, a lo mejor es una mala idea mía, “¿Esto se evitaría si fueran a otro instituto?” Pero por la sociedad que tenemos aquí, y no porque lo hagan mal, sino por los compañeros, las compañías (ETSDCEIPRC, 254-269).

Por su parte el jefe de estudios expresa, como en casos anteriores, un testimonio que contrasta con los anteriores y que vuelve a hacer evidente que existe cierto rechazo manifiesto entre algunos miembros del equipo educativo de los centros de mostrarse vulnerables.

La verdad es que el tiempo lo que me ha dado es la razón es que no hay que temer absolutamente nada. Porque es un tránsito tan fluido que los alumnos cuando llegan el mes de noviembre dicen: “qué bien, no hay diferencia, aquí estamos muy bien, muy a gusto”. Y eso es lo primero que nos viene. No tengo ningún temor porque sé que es un trayecto muy natural (EJEIESM, 185-188).

7.12. ¿Qué limitaciones identifican los profesionales en el proceso de transición?

Los profesionales describen cuáles son algunas de las limitaciones que conciben como aspectos que dificultan el tránsito y el desarrollo de los estudiantes que pasan a la ESO. Muchos profesionales se refieren a las limitaciones derivadas de la falta de continuidad respecto a la plantilla educativa de ambos centros, así como a la continuidad de los proyectos entre centros:

Esas dificultades que veo yo, y con el cole, es precisamente el cambio del profesorado. Es decir, para que la continuación sea efectiva y no tengas que hacer otra vez lo mismo, tendríamos que tener una cierta continuidad tanto el profesorado de aquí como el de allí (ECESOIESM, 149-152).

Menos Ferrán, hay cuatro grupos de primero, pues los tres están de paso, que van a estar un año. Y ellos, no estaban cuando la reunión. Quiero decir, que esa información la tengo yo, la tiene el jefe de departamento, por ejemplo, es que claro, eso son cosas que yo he dicho, esto no está bien (EEPTIESM, 95-98).

Sí que es verdad que a lo mejor faltaría esa gestión de que los proyectos tengan una continuidad, o sea que el plan de atención a la diversidad tenga una continuidad en secundaria. Eso es lo ideal, pero lo que hacemos realmente en la transición es: “este paquete de niños son los que tienen problemas, que os acordéis cuando lleguen” (EEOECEIPRC, 97-100).

Otros profesionales se refieren a la dificultad y limitación que supone el volumen de contenidos que ha de trabajarse en la etapa de educación secundaria. Hacen referencia a la gran distancia que a menudo existe entre las realidades de las familias y los estudiantes y las exigencias académicas del IES y el CEIP. Entre estos, muchos argumentan que lo prioritario debería ser la adaptación del estudiante para poder continuar trabajando de forma eficaz y una vez los estudiantes se hayan adaptado:

Los contenidos, son tantas materias, tantos contenidos que esto lo deberían de cambiar por favor. Esto es una locura. Entonces vamos a ver, no puede ser esto, es que no puede ser. Es que si yo me supiera todos los contenidos de la ESO sería fantástica, sería un cerebritito, no. Estamos locos, estamos locos. Entonces, está bien que hagan esto, lo del PMAR 3, 4, todo eso está muy bien, porque ellos estudian y también... A ver, si a uno le pides cuatro cosas se va a frustrar, ¡che!, pide poquito a poquito, pide dos que sabes

que lo va a conseguir, o pide una... Eso está genial. Esto es lo que yo pienso. ¿Tú me entiendes? Es que te frustra, te frustra (EEPTIESM, 225-231).

Entonces, no le dan importancia a la cultura, al esfuerzo, a todo lo que les pedimos aquí. Es que esto está tan alejado de su realidad. Por eso, no es de la transición, es que está muy alejado (EEPTIESM, 245-246).

Algunos profesionales consideran también que el compromiso docente, la implicación, así como su formación profesional, tienen mucho que ver con determinadas limitaciones que pueden complicar el desarrollo de los estudiantes y su adaptación a la nueva etapa.

Pero, los tutores, sigue pasando como en primaria, pocos van y miran su expediente. Pues vamos a ver, si encima llegas a un centro que no los conoces ¡che!, implícate un poco. Estoy hablando muy mal de los profesores (EEPTIESM, 281-283).

Por eso te digo, es la gestión que luego individualmente. Si yo como maestro de valenciano veo que tiene un dictamen y me lo planteo como un reto personal el preparar una programación y un material que da respuesta a la diversidad y que para eso ya me lo han anticipado el año pasado en las reuniones que se hicieron, súper bien, ¿no? Pero, si eso sirve para que tú recibas también con miedo como que problemón me viene, pues hombre, muy inclusivo. Es una cuestión de actitud. Si es que al final la inclusión, somos personas. Da igual que se creen muchos decretos y que haya mucha normativa, o sea, si el que lo recibe no se lo cree y no respeta esa diversidad como algo que enriquece el aula. Mira aquí por ejemplo en navidad vino un nene con Síndrome de Down. Acaba de llegar de la India, no sabía ni media palabra. Bueno fue una acogida estupenda, maravillosa y además el niño sirvió como un catalizador de la conducta de otro niño que teníamos muy disruptivo. La señora vio que potencial tenía el niño a nivel emocional sobre el grupo y lo trabajo como una herramienta para que los demás estuvieran más tranquilos, más responsables. Pues si se trabaja así bien, pero si tú ya te pones las manos a la cabeza: "¡Un niño con Síndrome de Down, que no sabe leer, que no sabe escribir, que no sabe hablar!" Por eso te digo que en secundaria pasa lo mismo. Además, yo creo también que la formación de primaria y secundaria es muy diferente (...) si me oyen los de secundaria. El profesorado que viene de Física y Química, Biología y que a nivel de didáctica y pedagogía su formación es un poco coja. Y luego hacen una capacitación pedagógica y ya está. Yo creo que para esas personas todavía es un reto mayor. Que luego hay gente que tiene un bagaje y que tiene una actitud maravillosa y que todo eso

lo compensa. Pero yo creo que a nivel pedagógico faltan herramientas, creo. Pero eso es muy atrevido por mi parte. Pero yo creo que varía un poco la experiencia de primaria a secundaria. Cuando yo he estado allí, me he encontrado a veces con mayores resistencias (EEOECEIPRC, 149-172).

Como exponíamos anteriormente, muchos responsabilizan a las familias de las limitaciones que los estudiantes pueden sufrir durante el periodo de cambio y primeros cursos de la ESO.

Mira, yo creo que eso está relacionado con la implicación de los padres, con la implicación de las familias. Si una familia no le dedica, no le presta atención a los éxitos, a los logros, a los fracasos de su hijo... difícilmente el niño podrá seguir adelante (ET1CIESM, 78-80).

(...) que los padres fueran más conscientes de que determinadas reuniones son muy importantes para sus hijos y que venir a las reuniones, a ver el centro, venir cuando nosotros estamos comentando nuestro plan pedagógico en el centro de primaria. Pues, falta un poco de interés de los padres, un poco más, que vengan, que se interesen, que participen, sería fundamental eso (EJEIESM, 191-195).

La falta de recursos, especialmente de tiempo, es uno de los factores que más dificulta la intervención para favorecer en el tránsito. Del mismo modo, la falta de tiempo para la planificación y organización, afecta al grado en que los profesionales se implican con el desarrollo de los estudiantes.

No, estoy pensando a ver. Que teníamos que tener más tiempo, recursos y mira, yo lo digo "menos dinero que me den de todo" (risas) (...). Tiempo y personas, personas que trabajen. Personas que trabajen queriendo la escuela y disfrutando de lo que hacen, y no viniendo a cumplir un horario y a tal hora me tengo que ir y no me pidas nada más, que eso no me toca. Estoy un poco quemada (ETSDCEIPRC, 308-313).

Se hace referencia también a la necesidad de actualizar los documentos oficiales, así como los planes y programas que se implementan en los centros. Cada año existen nuevos contenidos que responden de forma más actualizada ante las necesidades de los jóvenes, sin embargo, en muchos casos, los profesionales no disponen de tiempo para dedicar a la renovación de estos.

(...) todo lo que tiene más de 3 años se tiene que actualizar. Y el Decreto que hemos dicho que era de 2011 yo creo que ahora ya, está el Decreto de inclusión, que tiene mucha más perspectiva de la diversidad y que aporta mucho más sobre. Porque por ejemplo cuando miras lo del Decreto hay mucha cosa de intrapersonal o interpersonal, pero no hablamos de la igualdad de género. De esas cosas es como que ha habido una evolución y todo eso tiene que formar parte de la transición. Y en ese periodo también un poco en secundaria todo ese sesgo que se está trabajando tanto de las niñas de letras, los niños de ciencias, los modelos que se venden. Porque allí, si durante toda la trayectoria escolar sí que hay una orientación laboral y académica, allí tiene mucho más peso, porque allí ya es como que te diriges ya a lo que quieres ser y no hay que reproducir siempre los mismos modelos, sino que se vea que las chicas también podemos estudiar matemáticas. Y que no esté condicionado nada. Que los modelos que ofrezcamos como docentes, en el lenguaje y en la forma sea mucho más diverso. Se amplía en una gama de modelos de familias, de modelos de trabajo y de sociedad mucho más abiertos y diferentes. Y que se tienen que actualizar el Decreto y que esto no puede quedar en un papel. Se queda en un papel y a mí me preguntas ¿qué has hecho? Nada, estoy actualizando los informes que es lo que me preocupa porque si no me llamarán desde inspección y me dirán mucha teoría, muy bonitas en tú cabeza, pero los informes no los has actualizado y este hombre no va a tener PT porque tú no lo has picado en ítica. Entonces al final esto queda en una reflexión entre tú y yo (EEOECEIPRC, 385-403).

En general, hemos podido comprobar que la principal limitación respecto al buen desarrollo del tránsito es la cantidad de tiempo y esfuerzo dedicado a la gestión y organización del mismo. Las evidencias muestran que no se dedica el tiempo necesario a la gestión del cambio entre etapas:

Aquí la experiencia es la que tú has vivido. Tengo la misma experiencia que tú, o sea la que vivimos en la charla aquella. Se constituyó, y yo... Se me había olvidado. Vino la PT y nos reunimos. Se hablaron de los niños, sobre la evolución. Que además ellas ya conocían mucho alumnado porque la orientadora que estuvo aquí ahora está en el instituto. Con lo cual alumnado de ella, ya lo conocía, que también eso juega a favor de los niños. Tenían una persona de referencia, pero es que no hemos hecho más (EEOECEIPRC, 331-337).

Por último, y tras haber realizado el trabajo de campo en los centros, consideramos que una de las principales limitaciones que presentan los profesionales es la falta de reconocimiento de su propia responsabilidad para el desarrollo de los jóvenes. Cuando las preguntas formuladas

trataban sobre consecuencias significativas y destacadas en relación con el desarrollo personal, social o académico de los estudiantes, así como cuando se referían a propuestas y otras formas de gestión del tránsito, la mayor parte de los profesionales no ofrecían una respuesta representativa de la realidad de los centros. Esto resulta evidente una vez que se comparan las respuestas obtenidas y se contrasta con lo observado durante el largo periodo de tiempo en que se realizó el trabajo de campo. Para concluir, recogemos una aportación de una profesional que comparte con nosotros un testimonio que es por lo general común entre los miembros del equipo educativo de ambos centros. En resumen, los centros han de mantener unas apariencias que aseguren la matriculación de los estudiantes, aunque no representen lo que el centro supone.

Una cosa que sí que puedo añadir es: una cosa que a nosotros nos preocupa es que, digamos, la forma que tiene el barrio de ver el colegio Rosa Chacel nos influye a nosotros (IES), y la forma que tiene el barrio de vernos a nosotros influye en el Rosa Chacel. Ambas perspectivas para mí son importantes. A veces lo que he hecho es que padres del Rosa Chacel se vayan al Ramón y Cajal y eso nos perjudica porque tenemos menos alumnado, y a veces, también el hecho de que al cole acudan pocos niños porque prefieran irse al Babel o prefieran irse al Antares, al San José, a cualquier otro centro, también nos perjudica porque luego no tenemos continuidad. Entonces es muy importante que tanto la imagen de ellos como la nuestra sea buena (...). Sí, buena y real. Pero a veces, más que real yo casi preferiría que fuera buena, si es un poco irreal, pero es buena me parece mejor ¿Sabes? (ECESOIESM, 281-291).

7.13. ¿Qué orientaciones darían los profesionales del equipo de transición a otros profesionales sobre el cambio entre etapas?

Como cuestión final en las entrevistas en profundidad realizadas a los profesionales de ambos centros, les planteábamos la posibilidad de dar alguna orientación a compañeros que tuvieran que ver con la gestión y desarrollo del tránsito a la ESO. Presentamos a continuación alguna de las aportaciones más relevantes en este sentido:

Esto es un proceso. Esto no es de un día para otro ni cuatro frases estupendas, pero por lo menos hacer un mínimo. Bueno eso en teoría ya se tiene que a ver hecho. Un calendario según la época. No es lo mismo el primer, segundo o tercer trimestre. Sobre todo conocer, si hay oportunidad de los centros, a los alumnos que van a venir

durante todo el año anterior. Eso es súper importante. Marcarse un calendario y compartir todo eso a nivel de programaciones, características del alumnado, familias. Es faena, pero luego eso te va a facilitar mucho el curso (EJOEIESM, 325-331).

Básicamente, pues que, si pudieran no meterles presión sobre lo que son los contenidos académicos, que, sobre todo, en castellano, la asignatura es totalmente repetitiva, año a año se ven los contenidos. Entonces yo creo que, primero y segundo de la ESO, que es una etapa de transición, que es incluso más importante el aspecto humano, el aspecto de socializar, de valores, de respeto... porque digamos que, al menos, en castellano, escribir y leer lo van a hacer tanto en castellano, como en matemáticas, como en geografía. Entonces, hay que dar unos contenidos mínimos, obvio, eso no se puede obviar. Pero lo que es atender eso, las relaciones de grupos, ser persona en clase, tener unos valores, eso es muy importante, sobre todo en este cambio, que es cuando los niños que Conchi me decía que eran una balsa de agua, de aceite, que eran muy tranquilos, de repente se transforman porque quieren ser los protagonistas, quieren ser los más guays, los más chulos, los que más chillen, los que más corren... es un poco prepararlos para lo que va a venir, sobre todo, primero y segundo que es esa etapa de transición. Luego ya a partir de ahí ya va solo (EJOEIESM, 245-257).

Pues nada, que sigan por la línea que estamos haciendo, que es una línea que se ha probado que funciona, que está bien y que se involucren en esa tarea de la transición que es muy importante. Y que cada vez intenten lo que yo les digo a ellos, que ellos se sientan parte del IES de la misma manera que yo me siento parte del centro de primaria. Cada vez debe ser un poco más eso, debemos ser un centro unido (EJEIESM, 210-214).

Más presencia todos, no solamente el equipo directivo y el equipo directivo, no solamente los tutores y los tutores, sino quizá incluso con la gente de quinto que va a subir a sexto, con los profes me refiero. Yo conozco a gente que trabaja ahí, pero porque hemos estudiado juntos en algunos sitios, porque yo soy del barrio. Pues entonces, claro, hemos ido a las Carmelitas y trabajamos al final cerca. Y nos vemos, y me lo cuentan, entonces yo hay niños de los que yo ya he oído hablar de ellos desde infantil, mi amiga les da en infantil. Me dice: "este año estoy teniendo un grupo bueno, este año regular..." y luego se me olvida claro, pero yo creo que la relación más personal... Algún equipo de trabajo, algún seminario del CEFIRE que pudiéramos hacer de forma conjunta, con motivo de esto, si quieres, o con cualquier otra excusa, pero algo que nos ayudara a conocernos más (ECESOIESM, 263-272).

Paciencia, paciencia y que es una edad difícil y que van a algo nuevo, a experimentar algo nuevo y que están también en esa edad un poco conflictiva. Paciencia y ya está, es que es duro (EEPTCEIPRC, 210-211).

Yo, igual, es que, desde que he sido madre la cosa ha cambiado. Que los vieran como sus hijos, que les trataran como les gustaría que trataran a sus hijos. Yo me quedo con eso (ETSDCEIPRC, 303-305).

O sea, por parte de los nuestros, de los que se van yo creo que hay que generar menos miedos, más seguridad, que ellos vayan sabiendo que esto es una continuidad que, si pueden aquí, pueden allí. Y no pasarnos el año diciendo cuando os vayáis al instituto como si se fueran al Polo Norte. No generar esos miedos. Y luego al que recibe que se tome la molestia de conocer a los niños, de contemplar su diversidad, sus ritmos de trabajo, y de darles un periodo de adaptación. Es que entran al instituto y en el mes de septiembre tienen la evaluación inicial. Niños que vienen de la playa, de las piscinas. O sea, el primer contacto que tienen con el instituto ya es de evaluación constante, de rigidez. No sé si esa rigidez es porque tienen una edad muy mala y porque es un mecanismo que tiene el profesorado para entender que así los van a respetar. Pero claro de respeto un poco al miedo, también hay un cambio. O sea, es un periodo de adaptación. Yo creo que los primeros meses tendrían que tener menos carga curricular y más de cohesión de grupo. Muchos de los problemas de convivencia que surgen en los centros con personas diferentes, que van a convivir durante x años y que vienen cada uno de un colegio y con unas expectativas diferentes, con unas características familiares y personales diferentes y no les damos ese tiempo de adaptación. Desde la tutoría y desde el resto de grupos trabajar la cohesión de grupos haciendo una excursión, una actividad de patio, un proyecto de trabajo conjunto donde cada uno vaya demostrando su potencial, trabajos cooperativos. Una dinámica que permita primero formar el grupo y luego ir hacia delante con el contenido curricular. Pero es que entramos y examen. Ellos ya te llaman diciendo "creo que he suspendido". Hay que hacérselo más fácil. Si es que son críos y al final de lo que se trata es que sean felices y se lo pasen bien. Y que se sientan bien en una edad que tienen tantas inseguridades: el pelo, el culo, la ropa... Es que ahora es bombardeo constante el que tienen. Entonces que se lo pasen un poco bien cuando vayan al instituto (EEOECEIPRC, 360-382).

Este conjunto de testimonios aporta información de gran valor a la hora de interpretar el resto de evidencias halladas. Como se puede observar, los enfoques desde los que se realizan las aportaciones son diferentes y dependen directamente de la propia concepción sobre la educación que tiene cada uno de los docentes que participan en la investigación. La categoría 7 constituye un conjunto de información que facilita la comprensión de los procesos y evidencias del resto de categorías, así como de lo observado durante el periodo de trabajo de campo (Figura 38).

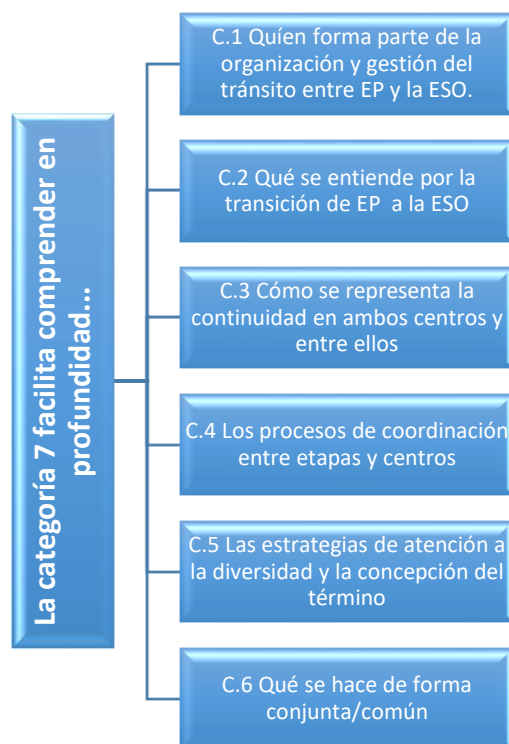


Figura 38. Las creencias y concepciones facilitan la comprensión del resto de aportaciones en otras categorías. Elaboración propia.

Finalizamos así la exposición e interpretación de los resultados para continuar haciendo referencia a las conclusiones y reflexiones que surgen tras la reflexión sobre el trabajo realizado y la información analizada.

Capítulo 9. Conclusiones y reflexiones sobre el estudio de casos y la transición de primaria a secundaria

Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el diseño de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula para luchar (Freire, 2001, p. 145).

Introducción

Comenzábamos esta tesis doctoral reflexionando sobre las transiciones educativas y lo que habían supuesto en nuestra propia experiencia personal y profesional. Nos planteábamos en qué medida podían constituir un momento decisivo en relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas. Tras el trabajo realizado en el campo de estudio, en el centro de primaria, en el instituto y en el contexto del barrio donde se encuentran, podemos afirmar que el cambio de la EP a la ESO es un momento incierto para muchos miembros de la comunidad educativa, de gran complejidad organizativa y de gestión y con una alta probabilidad de resultar decisivo para el desarrollo de los estudiantes.

A pesar de que el grado de afectación en el cambio será diferente para cada estudiante, cada uno de ellos se verá influido irremediablemente por el tránsito entre ambas etapas. En mayor o menor grado, su trayectoria educativa se verá mediada, cuando no condicionada. Las dinámicas y decisiones que se realizan a nivel organizativo en la institución educativa, perfilan los cauces posibles de desarrollo del estudiante. El estudiante en tránsito llega al instituto siendo vulnerable ante los acontecimientos que le suceden, se posiciona en un nuevo espacio y trata de adaptarse al mismo. Durante el cambio, los procesos de lo educativo propios del centro, incluyendo modos, formas y actitudes de los profesionales, determinarán el proceso de adaptación del individuo. Responder de forma defensiva, impostar actitudes, no respetar las normas, entre otros muchos indicadores de dificultades, son en gran parte, actitudes

adaptativas de los estudiantes ante un nuevo contexto en el que no se les presta la ayuda precisa.

No es nuestra intención generalizar las afirmaciones que presentamos a lo largo de este capítulo. Sin embargo, todo lo enunciado aquí comparte aspectos sobre los que cabe reflexionar como profesional de la educación y en relación al propio desarrollo profesional docente y a la cotidianeidad de su labor en un contexto específico. El conjunto de conclusiones y reflexiones que a continuación presentamos son parte de estrategias y procesos, a menudo, encubiertos y ocultos a los ojos del profesional de la educación. Únicamente la reflexión sobre ellos, junto con la observación diaria y una actitud docente investigadora, desvelarán el significado de aquellos aspectos organizativos y actitudinales que limitan el potencial de los estudiantes e incluso, el de los propios docentes.

Retomamos ahora el objetivo principal de esta investigación para analizar en qué grado se ha alcanzado el mismo. Este se concretaba en, analizar las funciones organizativas y de gestión de la escuela e instituto en relación con el tránsito entre la EP y la ESO, con el fin de llegar a comprender el significado pedagógico de las estrategias de organización e intervención que se llevan a cabo. Para lograr dicho objetivo, ya en el comienzo decidimos plantear nuestro trabajo desde un enfoque centrado en investigar más allá del contexto específico de trabajo donde se desarrolló el estudio, el CEIP y el IES. Consideramos necesario realizar un análisis sobre aspectos políticos y sociales que afectaban al contexto de trabajo. Solo así llegaríamos a poder interpretar la información derivada del estudio con un alto grado de concreción respecto a los estudiantes, las familias y los profesionales de ambos centros.

Por todo ello, comenzamos esta tesis definiendo el problema de estudio y situando el objeto de la investigación, para progresivamente introducir los contenidos propios sobre el concepto de transición educativa y todos aquellos que resultan relevantes en relación con el cambio de la EP a la ESO. El Capítulo 2 sobre el estado de la cuestión nos permitió conocer cuáles eran las líneas de investigación abiertas y los enfoques desde los que se trabajaba en cada una. Tras el análisis, fuimos conscientes de la variedad de factores y enfoques desde los que se aproximaban al estudio de las transiciones educativas. Esto nos llevó a realizar, en el Capítulo 3, una aproximación a la situación social, política, cultural, educativa y personal de los estudiantes y del contexto educativo donde se lleva a cabo el estudio de casos. Resultaba preciso realizar este acercamiento para poder interpretar las evidencias del modo más preciso y coherente posible. Posteriormente, nos centramos en uno de los temas con gran relevancia en el contexto educativo: la segregación y exclusión educativa. Ambos procesos afectan de forma significativa

al contexto educativo de los dos centros donde se ha realizado el estudio de campo. Por último, concluimos el marco teórico con una relación de las políticas y normativas que existen sobre la transición de EP a la ESO, ya que son el marco de actuación legislativo en el que han de trabajar las instituciones educativas. El recorrido conceptual que permite realizar el marco teórico, nos ha posibilitado plantear a lo largo del estudio las afirmaciones oportunas desde el convencimiento de que sean estas coherentes y que representen la realidad de la forma más concreta posible.

Nuestros hallazgos e interpretaciones han de ser consideradas en el marco de los contenidos que hemos plasmado en esta tesis y desde el enfoque global desde el que nos acercamos al tema de investigación. Es también necesario considerar que como parte del estudio de casos y el enfoque etnográfico, las interpretaciones corresponden a lo vivido por el investigador en relación con los miembros de la comunidad educativa. Son esas experiencias que se han vivido durante el periodo de investigación, las que nos han llevado a la continua reformulación de las cuestiones de investigación, de los objetivos y de las metas a alcanzar. Esto nos ha permitido responder de forma más precisa y coherente ante las diferentes demandas que se nos planteaban a medida que el estudio avanzaba.

El análisis de la información recabada se realizó en función de siete categorías de análisis que fueron diseñadas a su vez en base a los objetivos secundarios que nos planteamos alcanzar. Estos derivaban del objetivo general expuesto y concretaban nuestra actuación y labor investigadora. Con el fin de presentar las conclusiones de forma organizada y de analizar en qué grado se han logrado alcanzar los objetivos de esta investigación. A continuación, exponemos las mismas en relación a cada uno de los objetivos mencionados.

1. Grado de consecución de los objetivos propuestos

Retomamos ahora los objetivos que nos propusimos alcanzar con esta investigación. Hacemos referencia a cada uno de ellos, así como al grado y modo en que hemos logrado conseguirlos.

1.1. Sobre la coordinación y la continuidad

El primer objetivo hacía referencia a “encontrar y definir los factores curriculares y metodológicos con relevancia en el proceso de transición y que influyen en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes”. Tras el trabajo de campo y el análisis de las

aportaciones realizadas, podemos concluir que la variedad de factores curriculares y metodológicos existentes es tan amplia como la variedad de individuos que estudian en los centros. Nos encontramos con factores más evidentes que otros, como el cambio en la organización por departamentos de la ESO, un mayor enfoque académico y a los resultados a medida que se promociona de curso, una mayor distancia entre profesor y estudiante, menor seguimiento personalizado, entre otros. No obstante, un mismo factor puede resultar determinante para un estudiante, pero no para sus compañeros. En un alto grado, esto depende de la singularidad propia del sujeto y del entramado de acontecimientos en que se ve envuelto en el momento de cambio de la EP a la ESO.

Existen, sin embargo, dos factores de gran relevancia que afectan al conjunto de aspectos que influyen en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. La continuidad y la coordinación son dos claves en relación a todos aquellos factores que puedan influir en la trayectoria del estudiante. Los cambios curriculares y metodológicos a los que se enfrentan los estudiantes al cambiar a la ESO, suponen en sí mismos rupturas en la continuidad del recorrido académico del estudiante.

Podemos establecer aquí una relación de causa y efecto entre ambos conceptos, ya que el factor de coordinación suele preceder y favorecer la continuidad curricular y metodológica. Tras el trabajo de campo, podemos afirmar también que existen diferentes formas de aproximarse a la coordinación y continuidad curricular y metodológica, dependiendo estos en un alto grado de la implicación docente.

Los procesos de coordinación curricular y metodológica suponen necesariamente un compromiso e implicación docente. Además, requieren una actitud crítica y coherente con lo que se está realizando y en el marco del momento en que se produce la coordinación. Los métodos que hemos podido analizar y que se basan en la elaboración de tablas donde se enfrentan contenidos, criterios de evaluación, objetivos... de cada una de las etapas educativas resultan insuficientes para garantizar que se produzca la coordinación. En los casos estudiados, los procesos plasmados en el PT bien podrían haberse realizado por otros agentes externos a los centros, ya que no se contempla en ellos la singularidad de los contextos específicos. Mientras no sea desarrollada una labor conjunta, coherente y reflexiva entre los profesionales a la hora de coordinarse, no surtirán efecto las medidas plasmadas en los documentos, no se provocará un cambio positivo que repercuta en el bienestar de la comunidad educativa. Respecto a los argumentos que justifican el trabajo de coordinación realizado entre ambos centros, hemos de señalar que la propia labor de coordinación viene impuesta por los requerimientos legislativos

de la Orden 46/2011. No existe, en la mayoría de los casos, una motivación intrínseca del profesional por coordinarse con la otra etapa, sino que la tarea se les presenta como un requerimiento burocrático. Esto, añadido a la carga de tareas docentes que, en ocasiones, resulta excesiva, hace que los profesionales no se impliquen en los procesos de coordinación en el grado en que fuera deseable.

La continuidad curricular y metodológica se ve así afectada en relación al grado de comunicación eficaz que se produce entre los profesionales de cursos inferiores y superiores. Resulta común encontrar entre las evidencias de la investigación contradicciones en relación a los estilos educativos que caracterizan las aulas de primaria y de secundaria. Cuando además de no darse una coordinación eficaz se enfrentan dos estilos educativos diferentes, propios de cada uno de los docentes en cada etapa, las discontinuidades son tan acusadas que aumenta considerablemente el grado en que se demanda al individuo que se adapte al nuevo medio. Produce esto que el estudiante dedique demasiado esfuerzo y energía al proceso de adecuarse al nuevo contexto, sin poder dedicar la necesaria a las tareas de aprendizaje.

Respecto a la organización escolar de los centros, hemos de señalar que las labores de coordinación y continuidad entre los programas y documentos del mismo centro educativo son necesarias para reducir los esfuerzos y centrar la acción en objetivos comunes. Hemos podido encontrar referencias a objetivos análogos en diferentes documentos oficiales, para los cuales se han designado comisiones y grupos de trabajo diferentes. La fragmentación entre planes y actuaciones es, en ocasiones, tan acusada que llegan incluso a traicionarse entre los propios contenidos de unos y otros. Resulta preciso reformular los contenidos de los documentos oficiales, analizar su sentido y evaluar en qué grado resultan de utilidad los propios planes y documentos del centro.

La coordinación es la clave para favorecer la continuidad entre la EP y la ESO. No obstante, las diferencias entre estilos y enfoques de ambas etapas hacen que las discontinuidades sean numerosas y acusadas durante el tránsito de los estudiantes. Es prioritario reflexionar sobre otros modos de coordinación entre los profesionales y centros. Esta labor comienza por el establecimiento de espacios seguros, democráticos y habitables, donde puedan compartirse libremente diferentes puntos de vista y cuya finalidad sea la creación colaborativa para el beneficio de la comunidad.

1.2. El valor de los documentos oficiales

Tal y como recogíamos, el segundo objetivo se centraba en “determinar cuál es el papel y valor del plan de transición, y otros documentos oficiales, en el cambio entre la EP y la ESO en relación con la coordinación y la continuidad entre etapas”. Durante la investigación hemos analizado el PT del CEIP y del IES en busca de todos aquellos contenidos relevantes de ser analizados y sobre los que cabía reflexionar en busca de significados. Del mismo modo, hemos analizado el resto de documentos oficiales que se nos facilitaron en los centros con la misma intención. Además, nuestra labor conllevó también el análisis de otro tipo de documentos no oficiales, ya que nuestra intención era analizar en profundidad cómo se plasmaban los contenidos sobre el cambio entre la EP y la ESO en el conjunto de herramientas que utilizan los centros.

Los documentos analizados del IES Montesclaros nos permitieron acceder a información relevante para este estudio. La organización y estructura de los documentos constituía sin embargo, un problema a destacar, ya que no favorecían una lectura y análisis fluido. También lo era su desactualización. Los contenidos se presentaban de forma desordenada y en muchos casos, resultaban ser extractos de otros documentos a los que no se hacía referencia. Por ello, llegamos a cuestionarnos la utilidad de dichos documentos, ya que no suponen herramientas funcionales a la hora de responder cuestiones o recurrir a información precisa. El trabajo de análisis sobre los mismos resultó ser complicado y concienzudo, ya que además de la búsqueda de información, su lectura suponía necesariamente un esfuerzo añadido para poder interpretar el conjunto de información presentada.

El CEIP Rosa Chacel dispone de una documentación oficial organizada y estructurada, donde se pueden resolver cuestiones que surjan sobre contenidos específicos de forma eficaz. La mayoría de documentos fueron actualizados en el curso escolar anterior en que se realizó este análisis, por lo que la coherencia entre sus contenidos y el momento en que se realiza el trabajo de campo fue satisfactoria.

En los documentos de ambos centros pudimos observar que, en ocasiones, las medidas, objetivos y propuestas se solapaban. La fragmentación entre documentos y procesos conllevaba que, en ocasiones, se trabajase en los mismos objetivos desde diferentes comisiones, sin tener conocimiento las unas de las otras.

El esfuerzo que han de dedicar los profesionales, especialmente los miembros del equipo directivo, a la elaboración y actualización de los documentos supone un inconveniente que repercute en el valor de los mismos. Tal como en ocasiones los profesionales exponían, la burocracia escolar, la cantidad de tareas de registro que desempeña un profesional, supera las posibilidades reales de estos. Es por ello que los documentos son, en ocasiones, productos que han sido elaborados por los profesionales sin que dispusieran del tiempo necesario para realizar un trabajo reflexivo previo que pudieran plasmar en estos. En este sentido, nos planteamos hasta qué punto supone la actualización constante de los documentos un obstáculo para favorecer la propia continuidad en los procesos educativos.

Durante el trabajo de análisis de los documentos pudimos comprobar que las referencias al momento de cambio entre la EP y la ESO se recogían principalmente en el PT. Siendo el cambio entre etapas un momento al que tanto el CEIP como el IES habrían de enfocarse, ya sea por constituir el próximo destino del alumnado como el origen de este, las referencias en relación al cambio son realmente escasas fuera de los contenidos del PT. Esto nos lleva a considerar que todas las actuaciones, procesos, proyectos, programas, etc. del CEIP y del IES están enfocados principalmente a su propia institución educativa. No se plantea que un determinado programa pueda tener continuidad durante la etapa siguiente o pueda implementarse en la etapa anterior. Existen, no obstante, experiencias que han intentado desarrollarse entre las dos etapas educativas, sin embargo, ninguna ha prevalecido en el tiempo como para resultar relevante.

Respondiendo al objetivo que nos planteamos, el papel principal del PT, así como del resto de documentos analizados, consiste en el cumplimiento de los requerimientos normativos por los que ambos centros se ven obligados a elaborarlos. Los documentos del CEIP pueden resultar una herramienta informativa y de consulta que ayude a los profesionales a aclarar determinadas cuestiones, sin embargo, los docentes no suelen recurrir a ellos. En ninguno de los dos centros hemos podido comprobar que los documentos sean utilizados por los profesionales para su consulta. Únicamente han sido mencionados en relación a la obligación de elaborarlos y a posibles inspecciones futuras en que serán demandados.

Consideramos que, respecto a los documentos oficiales de los centros educativos y especialmente sobre el PT, estos deben repensarse de forma que la propia estructura y contenidos de los mismos sea flexible y responda a las necesidades del equipo educativo. Es decir, han de ser objetos que puedan ser adecuados a las circunstancias específicas de los centros educativos. Siendo, al mismo tiempo, un recurso elaborado teniendo en cuenta un

objetivo básico: que constituyan herramientas útiles y accesibles para facilitar la labor de los profesionales del centro.

1.3. Funciones y creencias de los implicados en el tránsito

Nuestro tercer objetivo se centra en “identificar las funciones y creencias de los agentes involucrados en la transición en función del rol específico que desarrolla como parte del proceso”. En primer lugar, debemos señalar que a pesar de que son numerosos los profesionales involucrados en el proceso de cambio de la EP a la ESO, las funciones de la mayoría quedan subordinadas a determinados agentes que ostentan una mayor responsabilidad en el proceso de gestión y organización del cambio. Es decir, una minoría de profesionales miembros del equipo de transición organizan y desarrollan las acciones relacionadas con el cambio a la ESO. Estos agentes suelen ser parte del equipo directivo de los centros, los cuales se atribuyen la responsabilidad de gestión y organización del cambio debido a diferentes factores, destacando entre ellos la inestabilidad del profesorado en plantilla. Cabe señalar que en los dos centros donde se realizó el estudio de casos las situaciones de profesorado interino son numerosas. Esta circunstancia conlleva que la plantilla varíe cada curso escolar, especialmente en los primeros cursos de la ESO, limitando así la continuidad dentro del propio equipo de transición. Provoca que determinados agentes con plaza fija en el centro se responsabilicen en mayor grado en la gestión del cambio debido a la necesidad de conceder continuidad al proceso.

Como consecuencia de lo anterior, se ve alterada la autonomía y el poder de iniciativa de los docentes que no forman parte de dicha minoría con mayor responsabilidad. Estos, ven condicionadas sus funciones en el proceso de transición a lo que determinados agentes definen para cada uno de los profesionales. Sin embargo, existen docentes que, debido principalmente a una mayor implicación en el desarrollo integral de los estudiantes, realiza funciones significativas y beneficiosas para estos durante el tránsito. No obstante, su intervención se realiza de forma paralela al conjunto de medidas que derivan del equipo y plan de transición. La motivación de su labor proviene del propio interés del profesional por facilitar la labor educativa al resto de compañeros y por todo aquello que derive en el beneficio de los estudiantes.

Respecto a la concepción sobre el cambio de la EP a la ESO, esta es diferente para cada uno de los profesionales que participan en su gestión y organización. Los testimonios de las entrevistas realizadas muestran que existen posiciones que consideran prioritario intervenir durante el cambio por su complejidad, otras que consideran que el tránsito se realiza de forma fluida sin

haber necesidad de intervención, así como otras que se plantean por primera vez el cambio como un momento sobre el que cabe reflexionar. Sobre las funciones que desempeñan los docentes, estas suelen suponer procesos de registro de información que no conllevan necesariamente una repercusión positiva en los estudiantes en tránsito.

El grado de implicación con el desarrollo de los estudiantes es también diferente entre los profesionales. La mayoría se centra en el desarrollo académico, en la consecución de un título que acredite la consecución de los objetivos planteados. Otros, se esfuerzan para que los estudiantes superen las dificultades que se les plantean tanto dentro como fuera del centro. La orientación hacia los fines del proceso educativo difiere en alto grado entre ambas concepciones. Resulta habitual que los docentes consideren de forma preferente al estudiante como un ser académico cuyo esfuerzo ha de dedicarse principalmente al fin de promocionar de curso. Sin embargo, las necesidades prioritarias de los estudiantes, y especialmente en contextos como en el que se ha realizado la investigación, son otras. Se hace preciso así enfocar la educación desde otra posición, en la que el sujeto tenga cabida en la escuela con los conflictos a los que se enfrenta en su cotidianidad, donde estos sean parte significativa del currículum sobre el que se trabaja, siempre para su beneficio y protección.

Respecto a las creencias, el punto 7 del Capítulo 8 recoge todas aquellas aportaciones que nos han facilitado comprender e interpretar los resultados y evidencias de este estudio. De forma general, podemos indicar que las creencias de los profesionales, familias y estudiantes de este contexto educativo en que se desarrolla la tesis, están condicionadas por un nivel alarmantemente bajo sobre las expectativas de éxito educativo de los estudiantes. Como hemos venido mostrando, en ambos centros se ha asimilado como dinámica frecuente la orientación y derivación de los estudiantes con mayores dificultades a programas educativos como los PMAR, PR4, FPB y los CFGM. Todo ello debido a la falta de expectativas de que puedan alcanzar un nivel educativo mayor. Esto, junto a los procesos de segregación que afectan a nivel social y aquellos que mencionábamos relacionados con la matriculación del alumnado, restringen la igualdad de oportunidades en educación.

Consideramos que dicha dinámica de derivación a los programas específicos de atención a la diversidad, así como a los programas de FPB, es el resultado de años de trabajo en que no se han dejado de presentar dificultades que condicionaban el día a día de los profesionales, estudiantes y familias. Sin embargo, y aunque este patrón haya sido interiorizado de forma irreflexiva por los profesionales, es momento de que se hagan conscientes sobre las consecuencias que conllevan estas acciones en los estudiantes. Estas, además, se agravan en un

contexto desfavorecido como es el del barrio en que se encuentran los centros. El hecho de que un profesional no tenga expectativas con respecto a sus alumnos, niega de forma explícita las posibilidades que forman parte de sus derechos como seres humanos. Plantearnos en qué medida se está definiendo, consciente o inconscientemente, el futuro del alumnado en estos casos ha de ser un aspecto prioritario dentro de las funciones de cada docente.

Para concluir este apartado, hacemos referencia a las familias y los estudiantes. Sus funciones en relación al proceso de tránsito entre etapas, y en relación al proceso educativo en general, se basan en cumplir las demandas que establecen los centros. Señalamos también que la mayor parte de las familias y estudiantes muestran una actitud pasiva en relación con lo educativo y la organización escolar de los centros. La función principal que cumplen tanto familias como estudiantes es la de asistentes, en el sentido en que acuden a los centros ante un requerimiento formal, sin que se produzca implicación personal o motivación intrínseca.

Cabe mencionar también que este estudio se ha visto limitado en cuanto a la participación de familias y estudiantes, ya que su actitud en ambos centros es principalmente pasiva. Ante esto los profesionales del CEIP y el IES han desarrollado estrategias que les permiten continuar en el proceso educativo sin resultar precisa la participación de las familias y los estudiantes. La concepción sobre participación es aquí limitada y se corresponde con la función de asistentes a la que hacíamos referencia anteriormente.

1.4. Factores favorecedores y limitadores

El objetivo número cuatro hace referencia a “recoger datos que hagan posible la descripción de factores favorecedores o limitadores en la transición para docentes, estudiantes y familias”. En este sentido, hemos de referirnos de nuevo a los procesos favorecedores para la transición como todos aquellos en los que se produzcan procesos de coordinación y continuidad reales y coherentes. Por lo tanto, todos aquellos mecanismos y procesos que no han sido planificados y desarrollados de forma coordinada y en los que no se garantice cierta continuidad, suponen alteraciones que en muchos casos implican consecuencias perjudiciales para los estudiantes en tránsito.

La comunicación es el factor más ventajoso en relación a los procesos educativos, de gestión y desarrollo del tránsito. Cuando esta se produce de forma libre y fluida, supone un mecanismo que contribuye a la coordinación y continuidad entre los profesionales de ambas etapas, así como entre los profesionales del mismo centro. Para que la comunicación pueda producirse los profesionales han de disponer de canales comunicativos apropiados que favorezcan el contacto

entre los mismos, siendo el encuentro personal el más preferido y el que más beneficia el proceso comunicativo. Esto supone disponer no solo de herramientas y recursos que posibiliten la comunicación, sino de un conjunto de aspectos positivos para provocarla como: un espacio adecuado en el que reunirse, un clima que potencia la participación, una actitud colaborativa y la no existencia de jerarquías de poder entre los profesionales.

Durante el trabajo de campo, dos factores desatacaron entre las aportaciones y resultan relevantes por su relación con la función docente y con la organización escolar: la capacidad de reflexión y el tiempo escolar. El primero beneficia el tránsito y los procesos educativos en general, mientras que el segundo supone un inconveniente para la gestión del cambio e influye, al igual que el anterior, en el resto de procesos educativos.

Como factor positivo destacado y favorecedor del proceso de tránsito, mencionamos la capacidad de reflexión y autocrítica que poseen algunos de los profesionales entrevistados. Su actitud crítica ante sus propias decisiones y formas de actuar suponen un continuo análisis de los beneficios y desventajas en relación con el desarrollo de los estudiantes. Esto les lleva a plantearse cuestiones y a la reformulación de sus estrategias para responder cada vez, con mayor precisión y de forma más positiva para los estudiantes.

Aquellos profesionales que no se plantean la reflexión y rechazan la crítica, consiguen crear un ambiente de aprendizaje estéril, donde no cabe la duda y los contenidos vienen impuestos por una norma que nada tiene que ver con los intereses de muchos de los estudiantes. Resulta preciso excluir de la práctica educativa las técnicas y prácticas expositivas y memorísticas que nada tienen que ver con el aprendizaje necesario entre los jóvenes en la actualidad.

Continuamente nos hemos planteado la necesidad de que cada uno de los profesionales que trabajan en los contextos educativos reflexionen sobre su propia concepción sobre la educación, sobre su función docente y sobre los objetivos que se plantea con sus estudiantes. Después de realizar el trabajo de campo, consideramos que las reticencias a reflexionar sobre estos aspectos vienen fundamentadas, en gran parte, por un sentimiento de miedo al fracaso como profesional y a que sean juzgados por otros. Además, destacan las dificultades que tienen determinados profesionales a la hora de mostrarse vulnerables, especialmente en el momento de reconocer sus propias contradicciones. Reivindicamos aquí la necesidad de analizar en qué grado la formación profesional docente contribuye a superar estos estilos educativos obsoletos, para que cuando existan carencias, sean contrarrestadas con acciones formativas y de actualización cuyo fundamento principal sea la pedagogía. También, reivindicamos lo urgente que resulta un

cambio de mirada respecto a los jóvenes, sus necesidades y las realidades en las que se desarrollan.

Como factor que perjudica la gestión y desarrollo del tránsito entre la EP y la ESO señalamos el tiempo del que disponen los profesionales para dedicárselo al cambio entre etapas. Tal como expresan los profesionales entrevistados, el tiempo condiciona de forma determinante su capacidad de trabajar en determinadas funciones o sobre aspectos específicos. La consecución de los objetivos fijados en el currículum oficial, alcanzar los mínimos señalados, es la principal razón del trabajo de los profesionales. Por lo que el resto de aspectos sobre los que cabría intervenir, como conflictos entre los estudiantes, dificultades en el aprendizaje, falta de motivación, problemas personales, etc., resultan secundarios y son tratados únicamente si resulta posible en base al tiempo disponible.

Los profesionales no pueden dedicar tiempo a la gestión de conflictos ni a la atención personalizada ya que el currículum, entendido como la consecución de unos mínimos, apremia. Tal como comparten, no se dispone del tiempo necesario para alcanzar los objetivos si se detienen a atender las necesidades específicas de los estudiantes. A este respecto, hemos de comprender que mientras que ciertas necesidades de los estudiantes no sean satisfechas, su implicación en el proceso de aprendizaje será menor. Los tiempos no deberían condicionar la atención de sus necesidades. Las instituciones educativas han de poder responder ante dichas necesidades de manera prioritaria, sin negar la relevancia de los contenidos académicos, pero considerando ante todo el beneficio integral del estudiante.

1.5. Interpretación de las relaciones observadas en los centros educativos.

Nos marcábamos como objetivo número cinco “explorar los significados en las relaciones que se producen entre los involucrados del centro escolar y el instituto con relevancia en el proceso de tránsito”. Durante el prolongado tiempo en que se ha llevado a cabo la observación, hemos comprendido cómo determinados roles y figuras de poder influían en las relaciones que se producían entre los miembros del equipo educativo de ambos centros.

Las relaciones entre los miembros del equipo de transición, así como entre el resto de profesionales, vienen condicionadas por diferentes factores entre los que cabe destacar tres: el tiempo que llevan como profesionales en el centro, las situaciones de interinidad y permanencia definitiva y el cargo desempeñado en la institución. Para alcanzar nuestro objetivo, nosotros identificamos durante los periodos de observación diferentes maneras y modos de relación entre los profesionales. Tras un periodo considerable de tiempo, fuimos capaces de identificar determinadas formas de relación entre diferentes grupos y profesionales. Es en este momento

cuando pudimos comenzar a interpretar qué significaban las diferentes formas de relacionarse entre ellos.

Centrados en los miembros del equipo de transición, pudimos observar que durante las reuniones del equipo se repetían ciertos patrones relacionados con el poder y la autoridad que determinados agentes ostentaban. Ciertos profesionales lideraban los encuentros dirigiendo el proceso de gestión y organización del cambio de la EP a la ESO. De igual modo, definían de forma unilateral las líneas de actuación y funciones de cada uno de los miembros del equipo en relación a la Orden 46/2011. El poder de gestión se concentraba así en un único agente, o en una minoría, con potestad para determinar cómo se va a organizar y gestionar el cambio entre las dos etapas. Esto conllevaba que las posibilidades de participación del resto de miembros se redujeran, ya que veían limitada su actuación en base a un discurso, en parte autoritario, que regula el tránsito de los estudiantes.

Las muestras de poder que, en ocasiones, forman parte del discurso de ciertos profesionales tienen la consecuencia de limitar la participación de otros docentes. Especialmente cuando se convocan encuentros y reuniones donde se plantearán aspectos relevantes sobre la educación de los estudiantes, habría de prestarse especial atención a las contribuciones del conjunto del equipo educativo, garantizando que todos puedan tener voz en el proceso. Para conseguir que se produzcan aportaciones, se han de provocar. Para ello han de analizarse qué factores limitan y cuáles favorecen la participación del equipo, siendo en este caso específico, el poder y la autoridad los factores que más limitan la misma.

En el caso de las relaciones entre profesionales, familias y estudiantes, estas se ven muy condicionadas por las figuras de poder y autoridad a las que nos referíamos. Las condiciones contextuales a las que hemos hecho referencia anteriormente, hacen que tanto en el CEIP como en el IES se produzcan conflictos habitualmente en los que acaba interviniendo una de estas figuras de poder. En ambos casos, los miembros de los equipos directivos ostentan el mayor poder y autoridad a la hora de gestionar conflictos con familias y estudiantes. Disminuye así el grado de autoridad que los tutores y otros profesionales tienen para las familias del centro. Cuando esto ocurre, el equilibrio existente en relación a la autoridad docente se rompe, contribuyendo y aumentando esa diferencia de poder que se atribuye a ciertos agentes educativos. Resulta preciso que dichos agentes comprendan y reflexionen sobre la importancia de un modelo sin desigualdades en cuanto a poder y autoridad, así como que comiencen a intervenir para restaurar el equilibrio.

Consideramos imprescindible que el total de miembros de la comunidad educativa pueda expresar libremente su opinión y contribuciones en los contextos educativos. Por lo tanto, es necesario incidir sobre un cambio en las jerarquías de poder que se producen entre los miembros de las instituciones. Comenzando por favorecer un modelo de relaciones horizontales entre los profesionales para, progresivamente, establecer dicho modelo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, un aspecto clave es la capacidad de trabajo en grupo y de forma colaborativa entre los propios profesionales.

Respecto a las relaciones entre profesionales, hemos podido comprobar que la comunicación entre los mismos no es habitual. En muchos casos, durante el análisis de las aportaciones, hemos detectado contradicciones que evidencian la falta de comunicación entre los miembros del equipo educativo de un mismo centro. Esta carencia es aún mayor entre los profesionales del CEIP y del IES.

La falta de comunicación conlleva que muchos profesionales del mismo centro no sean conscientes de los proyectos y programas en los que están trabajando sus compañeros. En este sentido, durante las entrevistas hemos sido conscientes de que determinadas necesidades de un docente podrían ser satisfechas si llegase a conocer la labor que desarrolla uno de sus compañeros de centro. Sin embargo, no existe un canal que permita la comunicación fluida, siendo el tiempo un factor que limita también los encuentros entre profesionales. La fragmentación curricular, especialmente en la ESO, supone una de las alteraciones más relevantes que afectan negativamente a la continuidad.

Existen, como ya indicábamos anteriormente, un grupo reducido de profesionales que actúan como vínculo entre el resto de miembros del equipo educativo. Sobre ellos, cabe destacar que es su interés por el beneficio de los estudiantes lo que les lleva a trabajar como nexos entre propuestas, acciones y proyectos. A pesar de que no sea parte de sus funciones profesionales, se esfuerzan por facilitar el desarrollo de los proyectos y acciones de otros, prestando su colaboración de forma desinteresada. Es preciso tomar ejemplo de estos y comenzar potenciando las relaciones entre los profesionales con el fin de alcanzar unos mismos objetivos. Para ello, resultaría necesario modificar sustancialmente las bases y modelos organizativos de ambos centros.

1.6. Procesos de segregación, fracaso y abandono escolar.

Respecto a los procesos de segregación y sus consecuencias, nos planteábamos como objetivo número 6 “comprobar si el cambio entre la EP y la ESO conlleva procesos segregadores que se relacionen con un mayor o menor nivel de AET y fracaso escolar”. Resulta relevante volver a señalar aquí que los datos a los que hemos tenido acceso de la ciudad de Valencia muestran diferencias significativas en cuanto a la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros según su titularidad. Afirmamos que, en la ciudad, y específicamente en el barrio donde desarrollamos la investigación, los procesos de segregación constituyen procesos evidentes que favorecen el riesgo de exclusión social y educativa de los estudiantes.

En el caso de los dos centros donde se lleva a cabo la investigación, existen procesos segregadores fácilmente reconocibles cuando se conocen los mecanismos en los que se apoyan. El principal factor segregador presente en muchas dinámicas educativas es el de la homogeneidad. En este sentido, en la ciudad se tiende a la homogeneidad social en los centros educativos, pero a la heterogeneidad social entre los mismos. Tanto el CEIP como el IES constituyen centros segregados en los que se tiende a la escolarización de estudiantes de origen extranjero, con dificultades de aprendizaje y en situaciones de vulnerabilidad social. Tal como muestran los datos, existen otros centros en el mismo barrio cuya titularidad es privada y privada concertada, en los cuales el número de estudiantes de origen extranjero es nulo.

Además de las evidencias que muestran que la segregación escolar es una realidad en ambos centros, queremos destacar los hallazgos surgidos del trabajo de campo que prueban la existencia de otros procesos de segregación educativa específicos del cambio entre la EP y la ESO. En un comienzo nos planteábamos la cuestión sobre si el AET y el fracaso escolar podían constituir en sí mismos itinerarios posibles en las creencias de profesionales, estudiantes y familias. Podemos afirmar en este momento que, las bajas expectativas que se tienen de los estudiantes, junto a los factores contextuales propios de su realidad que dificultan su desarrollo, hacen que el fracaso escolar y el AET sean una trayectoria posible respecto al desarrollo de los estudiantes. De hecho, durante el trabajo de campo, han sido varios los estudiantes que han hecho explícito su intención de abandonar como opción sostenida por su propia familia.

Al analizar los factores que podían influir en la segregación específicamente durante el cambio, pudimos comprobar que los programas específicos de atención a la diversidad constituyen un mecanismo de derivación y segregación de gran relevancia. El primer momento en que se plantean como medida de derivación es durante la reunión de evaluación final que se realiza en conjunto con profesionales de ambos centros educativos. En este encuentro, los profesionales

guían, voluntaria o involuntariamente, las trayectorias de los estudiantes hacia determinados itinerarios, ya que deciden las optativas que ha de cursar cada alumno y toman otras decisiones en relación con los posibles agrupamientos. Durante esta reunión la información que se transmite de los estudiantes, en muchos casos, da lugar a la categorización de los mismos. En este sentido es especialmente relevante y alarmante, que se produzcan intervenciones centradas en sugerir que determinados estudiantes accedan en segundo o tercero de la ESO a determinados programas específicos de atención a la diversidad. Cabe señalar que esta reunión se realiza cuando los estudiantes de 6º de EP van a pasar a 1º de la ESO, dos años antes de que puedan acceder a los programas específicos de atención a la diversidad.

Además, existe una actitud compartida por los miembros de ambos centros, por la que consideran que la derivación de los jóvenes a estos programas es la estrategia más beneficiosa para los mismos. Su objetivo final es que no abandonen el sistema educativo, siendo al mismo tiempo un objetivo destacado el que no abandonen el IES. Consideramos que gran parte de los profesionales no son conscientes de lo que supone esta creencia en relación con las posibilidades educativas de los jóvenes y sus derechos como estudiantes. Son las circunstancias del contexto las que les han llevado a aceptar que esa es la mejor estrategia para favorecer el desarrollo de los estudiantes. Es necesario y prioritario que dicha actitud ante el desarrollo de los menores se transforme en otra más coherente y justa. Sin embargo, consideramos que los factores contextuales hacen realmente difícil que se produzca el cambio. Por ello, se ha de intervenir desde la administración y regular los procesos de segregación que acaban convirtiendo a un centro en un espacio que se ve obligado a limitar las posibilidades de los estudiantes por no disponer de recursos para ayudarlos a desarrollarse de manera integral.

1.7. Nuestra intención de provocar el cambio

Por último, el objetivo número 7 se centra en “promover un cambio reflexivo entre los miembros de la comunidad educativa para potenciar la colaboración entre los mismos por el desarrollo óptimo de los estudiantes”. Nos hemos esforzado día a día durante el periodo del trabajo de campo en provocar situaciones de reflexión en los profesionales que derivasen de las propias evidencias que nos íbamos encontrando. Sin embargo, nos hemos visto limitados en este sentido. No podíamos compartir con los profesionales nuestras propias reflexiones ya que, en muchos casos, la investigación se vería condicionada al influir en los testimonios de los mismos.

A lo largo de las numerosas entrevistas realizadas, empleamos las preguntas como un recurso para provocar la reflexión de las personas entrevistadas. De esta forma, llegábamos incluso a asombrar al profesional, el cual expresaba sorprendido no haberse planteado ese modo de

acercarse a los temas. Esa ha sido la estrategia principal que nos ha permitido favorecer el cambio en sus actitudes y creencias.

En estos momentos en que el trabajo de campo ha finalizado, nuestra intención es la de compartir las conclusiones con el conjunto de profesionales de ambos centros educativos. Es ahora cuando nos planteamos provocar el cambio reflexivo al que hacíamos referencia en el objetivo, ya que van a poder acceder al conjunto de resultados y conclusiones propios de la tesis sobre su propio contexto educativo.

2. Limitaciones de la investigación

Las dificultades que nos hemos encontrado a lo largo de la investigación, así como las barreras y aspectos que limitaban nuestros objetivos, han de ser consideradas con la finalidad de evaluar nuestro trabajo y poder continuar en la labor investigadora. A continuación, recogemos un conjunto de reflexiones sobre aquellos aspectos que han supuesto dificultades durante esta investigación y que cabe considerar en relación con futuros estudios.

En primer lugar, señalamos que una de las dificultades de este estudio ha sido la delimitación de la porción de realidad que pretendíamos analizar. El concepto de la transición educativa puede ser enfocado desde multitud de posiciones, siendo a su vez un término que puede relacionarse con muchos de los procesos educativos que se producen en los contextos educativos. El estudio requirió de la delimitación de los contenidos, para lo que diseñamos las categorías de análisis en base a los criterios que mejor respondieran ante los objetivos del estudio y los fundamentos teóricos. La dificultad para concretar nuestra investigación nos llevó a seguir una estrategia de análisis global del momento de cambio entre la EP y la ESO. Lo que en ocasiones puede haber contribuido a que no profundizáramos lo suficiente en ciertos aspectos.

En segundo lugar, la colaboración de las familias y los estudiantes en la investigación se ha visto limitada, lo que se plasma en la falta de testimonios y contenidos sobre los mismos. En un primer momento consideramos que tanto las familias como los estudiantes podían contribuir al igual que los profesionales en el desarrollo de este estudio. Sin embargo, a medida que avanzaba el mismo comprobábamos que ni las familias ni los estudiantes podían aportar contribuciones destacadas relacionadas con la organización y gestión del tránsito. Esto es, en parte, el resultado de un contexto educativo en el que la implicación de las familias y los estudiantes es muy reducida, así como el grado en que se hace posible dicha participación por parte de los centros.

Si nuestro enfoque no se hubiera dirigido hacia los aspectos de la organización escolar, las familias y estudiantes hubieran adquirido probablemente mayor protagonismo al ser temas más cercanos a su realidad.

En tercer lugar, los escasos tiempos para el diálogo y los ritmos frenéticos que suelen caracterizar los centros educativos han supuesto, en ocasiones, dificultades a la hora de encontrar un momento en que dialogar con los profesionales. A excepción de las entrevistas en profundidad realizadas, el resto de entrevistas se llevaron a cabo cuando las circunstancias lo permitían. En muchas ocasiones nuestros intentos eran frustrados por las circunstancias. Esta falta de tiempo útil para el diálogo con los miembros de la comunidad educativa dificultaba profundizar todo lo que pretendíamos en temas específicos.

En cuarto lugar, consideramos que ha supuesto un límite no haber podido analizar más estrategias positivas y beneficiosas para el tránsito entre las etapas. La dinámica diaria en la que trabajan los profesionales de ambos centros provocaba que los testimonios fueran en gran parte, negativos. Tanto en el CEIP como en el IES existen numerosos profesionales afectados por el contexto social y conflictivo en el que desarrollan su labor educativa. Sus testimonios, por tanto, aportan un punto de vista que no suele centrarse en lo positivo, sino que resalta lo negativo.

Por último, somos conscientes ahora de que el enfoque global desde el que nos aproximamos al periodo de cambio entre la EP y la ESO ha dificultado la concreción y organización del propio estudio, limitando también una participación mayor de los miembros de la comunidad educativa en el mismo. Este planteamiento ha conllevado un trabajo concienzudo a la hora de analizar la información, por ejemplo, de los documentos oficiales, haciendo que dedicáramos menos tiempo al contacto con los profesionales, familias y estudiantes. Consideramos que podríamos haber trabajado más centrados en las interacciones entre profesionales y otros miembros de la comunidad educativa, incluso provocándolas organizando momentos de encuentro en los que compartir experiencias y opiniones. De ese modo podríamos haber compartido también las evidencias que iban surgiendo con los mismos involucrados en el proceso, haciéndoles parte activa del estudio y posibilitando su reflexión posterior sobre los hallazgos.

3. Reflexiones finales y algunas líneas de trabajo futuro

Volviendo la vista atrás y siendo ahora conscientes de los procesos que se han desarrollado para concluir esta investigación, podemos indicar que el análisis de un momento como el de la transición de la EP a la ESO no resulta sencillo. La complejidad que caracteriza a los contextos educativos, así como a las personas que los habitan, hace que los resultados y relaciones que se producen sean imprevisibles. Un proceso de investigación llevado a cabo en un preciso instante, deberá considerar necesariamente nuevos factores de análisis al llevarse a cabo en un momento diferente. El cambio es el único factor que permanece invariable y ante el que han de desarrollarse las herramientas precisas que faciliten la adaptación al mismo. Teniendo en cuenta esto, remarcamos el sentido orientador de lo que concluimos en este capítulo. El valor de los contenidos presentados adquiere significado cuando estos son pensados en relación a otros contextos y otras experiencias educativas. Tras exponer un conjunto de conclusiones que consideramos relevantes respecto al tránsito de los estudiantes de la EP a la ESO, es ahora el momento de presentar algunas reflexiones con las que finalizamos este estudio y señalamos otras posibles líneas de investigación.

Las interpretaciones de los resultados y hallazgos obtenidos se han realizado desde una posición crítica respecto a los procesos pedagógicos que fundamentaban los mismos. Nuestra intención es resaltar la relevancia de procesos que a menudo no son valorados y que conllevan grandes repercusiones en el contexto educativo. Los resultados e interpretaciones de este estudio pueden ser significativos para otros profesionales. Sin embargo, consideramos que lo realmente destacado sería provocar en otros la necesidad de reflexionar sobre lo educativo. En nuestro caso, la elaboración de esta tesis ha supuesto un aprendizaje profundo sobre lo educativo que parte de la continua reflexión sobre aquello que planificamos y desarrollamos en la práctica.

Los centros educativos en los que hemos realizado la investigación sufren las consecuencias de procesos de segregación evidentes en relación al contexto educativo de la ciudad de Valencia. Las dinámicas de los profesionales y los patrones a los que nos hemos referido a lo largo de este trabajo, son la causa de una situación de desprotección de profesionales, familias y especialmente, de estudiantes, en la que juega un papel destacado la Administración educativa. Urge, en este sentido, comenzar a intervenir para acabar con los procesos segregadores, así como en relación al cuidado y apoyo de los profesionales de ambos centros. Igualmente, resulta preciso seguir investigando sobre la segregación educativa, especialmente con el objetivo de explicitar los procesos y hacer consciente a la población de la ciudad de Valencia de la desigualdad de oportunidades que existe a día de hoy.

Un sistema educativo beneficioso para todos sus miembros, basado en la igualdad de oportunidades, ha de garantizar también la participación de todos sus agentes. Dicha participación ha de constituirse como un proceso necesario, el cual ha de favorecerse y sobre el que se ha de realizar un seguimiento detallado para garantizarla. En este sentido, destacamos la necesidad de trabajar a nivel conceptual con los miembros de la comunidad educativa sobre los significados de términos tan relevantes como el propio de participación, inclusión, diversidad, continuidad, democracia, derecho y deber, entre otros. Asegurarnos de que se parte de las mismas concepciones, aunque estas no sean las mismas, garantizará posteriormente un dialogo provechoso y objeto de provocar entendimiento. Una posible línea de investigación futura surge de la concepción que tienen los docentes sobre la participación y concretamente, sobre los mecanismos que emplean para potenciarla a nivel de aula y de organización escolar.

Los apoyos y programas que se desarrollan en los centros actualmente en respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes no son suficientes y en ocasiones, suponen mecanismos cuyas consecuencias son decisivas para el alumnado. Resulta preciso actualizar la normativa educativa en relación al tránsito de la EP a la ESO, de forma que sea coherente con el resto de normativa existente, no limite la participación de ningún agente educativo y se enfoque desde una posición más inclusiva y holística. Retomando la idea anterior sobre participación, cabría investigar también sobre las experiencias docentes y el grado en que sienten ser parte participativa de la organización escolar en la que desarrollan su labor. Del mismo modo, convendría trabajar sobre los mecanismos que garantizan y facilitan dicha participación activa con el fin de definir modelos saludables y democráticos de instituciones educativas.

Es prioritario también el establecimiento de espacios y momentos dedicados al encuentro entre profesionales, familias y estudiantes. En ellos ha de favorecerse la comunicación y el trabajo colaborativo y coordinado con el fin de conferir continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje. Estos espacios también resultarían favorables para que docentes y estudiantes se conocieran con un fin concreto: aprender y acercar un nuevo modelo de currículum a las aulas para acabar así con la distancia entre el mismo y los intereses de los jóvenes, hecho que resulta insuperable en la actualidad.

Esta investigación constata que la experiencia escolar de los estudiantes en tránsito entre la EP y la ESO viene condicionada por factores internos y externos a la institución educativa. Del mismo modo, su experiencia de vida y trayectoria futura, fuera del centro, se verá igualmente condicionada por factores internos y externos a los de su hogar y entorno. Queda verificada así la relación de dependencia y mutua afectación entre los contextos en los que se desarrolla el

estudiante. Por ello, las instituciones educativas han de ser capaces de gestionar y sostener las circunstancias externas a la institución y que afectan al joven en desarrollo. En este sentido, consideramos que una investigación centrada en la definición de factores concretos no responde ante las necesidades de los contextos educativos actuales, debido principalmente a la singularidad de cada uno de los alumnos que los conforman. Como exponíamos, el cambio ha de ser la constante fija a tener en cuenta cuando comenzamos a indagar. Es necesario enfocar la investigación desde un lugar que nos permita llegar a conclusiones y desarrollar propuestas beneficiosas que respondan a realidades en continua reformulación.

Existen, no obstante, factores que han de ser considerados en futuras investigaciones y que se relacionan con los mecanismos de atención a la diversidad y la consideración de la perspectiva de género en los contextos educativos. Ambos temas son prioritarios en un marco educativo cuyo horizonte es el de la inclusión. La desigualdad, en sus variadas formas, ha de ser un contenido específico presente en las aulas desde el que trabajar sobre justicia social.

Para provocar el cambio, los estudios e investigaciones educativas que se realizan han de tener presencia en los espacios escolares. Los resultados de las investigaciones no llegan a los profesionales de centros de primaria e institutos. Los cauces a seguir para acceder a algunas investigaciones no son sencillos, ni es este un proceso facilitado por agentes específicos. Las investigaciones que se realizan en el contexto universitario no suelen formar parte de los procesos de formación docente. Respecto a las formaciones que se ofrecen a los profesionales y a las que más sencillo resulta acceder, cabe señalar que suelen centrarse en contenidos pragmáticos. En estas formaciones se suele centrar la intervención en equipar a los docentes con recursos novedosos. Sin embargo, resulta prioritario provocar la reflexión sobre lo educativo y sobre la propia responsabilidad del docente, como profesional y persona, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, habría de profundizarse en los significados y repercusiones que conllevan las diferentes creencias y concepciones de los docentes, familias y estudiantes.

Por último, remarcamos la necesidad de reflexionar sobre la propia acción docente como herramienta de mejora y adecuación al momento actual. En mi opinión, desde la humildad, analizar los objetivos planteados en relación al grado en que se contribuye al beneficio y desarrollo de aquellos a los que se acompaña, resulta ser el mejor sistema para alcanzar la calidad educativa. Ser capaz de reconocer nuestras propias debilidades y errores capacitará a la persona a continuar aprendiendo, reflejándose esto en el beneficio de otros. Consideramos que

la labor de educar supone dar y acompañar desde la propia experiencia personal de aprendizaje del docente. La mejor manera de enseñar es viviendo de nuevo lo aprendido.

Cuarta parte

Referencias

Estructura de la cuarta parte

1. Referencias bibliográficas
2. Referencias legislativas
3. Anexos

1. Referencias Bibliográficas

- Abiétar, M. (2016). *La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., Marhuenda-Fluixá, F. & Salvà-Mut, F. (2016). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. Recuperado de <https://goo.gl/8qAwVs>
- Ada, S., Tanberkan, H. & Elkonca, F. (2016). Views of Academicians, School Administrators, and Teachers Regarding the Use of E-Portfolios in Transition from Elementary Education to Secondary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 375-397. Recuperado de <http://bit.ly/2OUfTJq>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Akister, J., Guest, H. & Burch, S. (2016). Can Activity Projects Improve Children's Wellbeing during the Transition to Secondary Education? *International Education Studies*, 9(12), 1-11.
- Alarcón, A., Múnera, L. & Montes, A. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236-245. Recuperado de <http://bit.ly/2MAgdOu>
- Alberdi, J.L. (2018). Pas d'infantil a primària. *GUIX-Elements d'Acció Educativa*, (451), 33-36. Recuperado de <http://bit.ly/2pWH0zq>
- Albert, C., Rodríguez, M., & Toharia, L. (2009). La transición de la educación secundaria (obligatoria y no obligatoria) al mercado laboral. *Papeles de Economía Española*, (119), 156-171. Recuperado de <http://bit.ly/2MnYya1>
- Alegre, M., Benito, R. & González, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Recuperado de <https://goo.gl/4Pfl99>
- Alegre, M.A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Recuperado de <https://goo.gl/v6jqnA>

- Alegre, M.A., Benito, R. & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-26. Recuperado de <http://bit.ly/2OV3sr>
- Alfaro, K. & Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13(1). Recuperado de <https://goo.gl/TfQmb9>
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Alvarado, S. & Suárez, M. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Infancias Imágenes*, 9(1), 70-84. Recuperado de <https://goo.gl/G3Zcke>
- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En G. Rodríguez, *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana* (pp. 14-27). Bogotá: Idie-Editorial Delfín.
- Álvarez, J., Francés, J., Vega, A.M., & López, A. (2011). La transición del alumnado de educación secundaria a la universidad: un reto para la investigación. En M. Tortosa, J. Álvarez y N. Pellín (Coords), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez, M. (2010). *La orientación y la tutoría en la transición Educación Secundaria--Universidad. Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Amisis, E. (2016). *Influence of socio - economic factors on pupils' transition rates from primary to secondary schools in kisumu east sub county, Kenya* (Tesis doctoral). University of Nairobi, Nairobi.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. Recuperado de <http://bit.ly/2OVKcWI>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angulo, B. & Noriega, G. (2014). El estudio de caso: alternativa de investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades. *Perspectivas Docentes*, (54), 13-22. Recuperado de <http://bit.ly/2EqMm44>

- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Arenas, A., Hidalgo, V. & Menéndez, S. (2009). Cohesión social percibida en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 9(1), 105-14. Recuperado de <https://goo.gl/kGiwAc>
- Argos, J., Ezquerro, P. & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones educativas entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5). Recuperado de <https://goo.gl/61hv7F>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126. Recuperado de <http://bit.ly/2pnYspX>
- Arndt, A., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children—perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23-38. Recuperado de <http://bit.ly/2oFy8rx>
- Arrubla, R. (2015). Relatos y metáforas en la estructura cognitiva de la exclusión social. *Ánfora*, 22(39), 203-229. Recuperado de <https://goo.gl/6w1SGx>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado de <http://bit.ly/2MNARXN>
- Azevedo, F. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 203-245). Madrid: Alianza Editorial.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baquero, R, Diker, G. & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Barber, B., Stoltz, H. & Olsen, J. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-137. doi: 10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bason, M.L. (2012). *The planning and implementation of post-school transitions for young people with special educational needs* (Tesis doctoral). University of Manchester, Manchester.
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. & Pérez, L. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? Recuperado de <https://goo.gl/esnYLW>
- Bennet, J. (2006). Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva. En T. Moreno, *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje*, 26(2), pp. 14-21. La Haya: Fundación Bernard van Lee.
- Benson, N. (2007). *Introducing psychology*. Cambridge: Icon Books.
- Bereziartua, J., Intxausti, N. & Odriozala, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 29, 189-210. Recuperado de <http://bit.ly/33Bw16K>.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertram, T. & Pascas, C. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries. Findings from IEA's early childhood education study*. Nueva Zelanda: Becky Bliss Design and Production. Recuperado de <https://goo.gl/X4G77w>
- Biblarz, T. & Raftery, A. (1999). Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: Rethinking the 'pathology of matriarchy'. *American Journal of Sociology*, 105(2), 321-35. Recuperado de <http://bit.ly/2VOG1a5>
- Bigott, B. (2007). Consumo cultural y educación. *Revista de Investigación*, 61, 85-120. Recuperada <http://bit.ly/2MPiwtu>
- Blos, P. (1979). La adolescencia y los factores del medio. *Textos de psicología del niño y del adolescente*, 403-407. Recuperado de <https://goo.gl/w9G2Tq>
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de <https://goo.gl/ywiP91>

- Bolsoni-Silva, A., Perallis, C. & Nunes, P. (2018). Behavior problems, social competence and academic performance: a comparative study of children in the school and family environments. *Trends in Psychology*, 26(3), 1205-1220. Recuperado de <http://bit.ly/2OVPhrG>
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341. Recuperado de <https://goo.gl/mspehR>
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/HMj4M2>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, J. (2017). Middle School Special Education Transition. Recuperado de <https://goo.gl/YNVok5>
- Bravo, M. & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144. Recuperado de <https://goo.gl/5v8SQ3>
- Broc, M.Á. (2017). Rendimiento académico y otras variables psicosocio-familiares en alumnos de educación secundaria obligatoria. *European Scientific Journal*, 13(5), 50-69. doi:10.19044/esj.2017.v13n5p50
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, (2), 18-31. Recuperado de <https://goo.gl/48ghxh>
- Bunge, M. (1981). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bustos, E. (2009). La importancia del periodo de adaptación del niño a la escuela. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-8. Recuperado de <https://goo.gl/GU43fz>

- Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A., Peris, R. & Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(2). Recuperado de <http://bit.ly/2Jul37J>
- Calvo, A. & Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre educación primaria y secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. Recuperado de <http://bit.ly/35N1ggT>
- Cano, A., Sánchez, A. & Massot, M. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas. Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387. Recuperado de <http://bit.ly/32DpAQk>
- Carabaña, J. (2016). ¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en Secundaria Superior? En FESE, *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, 2016* (pp. 45-51). Madrid: Fundación Ramón Areces Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <https://goo.gl/dGfgaz>
- Carranza, A. (2002). Preadolescencia: formación en valores morales y cívicos. *Educación*, 11(21), 43-75. Recuperado de <https://goo.gl/VYZpC7>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castro, A., Argos, J. & Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. Recuperado de <http://bit.ly/33Hu20C>
- Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552. Recuperado de <http://bit.ly/2MQKm8v>
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A., Ruíz, L. & Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210. Recuperado de <https://goo.gl/28iYez>
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz, M. & Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y

- disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29. Recuperado de <http://bit.ly/33HPFhA>
- Cebreiro, B. & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2018). *Barómetro de septiembre de 2018*. Recuperado de <https://goo.gl/VZpiFn>
- Cervia, S. (2015). Social vulnerability: the case of young people not in education, employment or training (NEETs). *Praxis Sociológica*, (19), 257-273. Recuperado de <http://bit.ly/2OVtsrY>
- Chan, W.L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993. Recuperado de <http://bit.ly/2VS1iQd>
- Chisvert, M.J. & Marhuenda, F. (2012). Docencia e investigación en la Educación Superior. Revisión Crítica con Gimeno Sacristán. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 437-464. Recuperado de <https://goo.gl/okdPTt>
- Choy, M.Y. & Karupiah, N. (2016). Preparing Kindergarten Two children for Primary One in Singapore: perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453-465. Recuperado de <http://bit.ly/2MQs5sb>
- Clark, S. (2000). Work/family border theory: a new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770. Recuperado de <https://goo.gl/AscVXE>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office. Recuperado de <https://goo.gl/DhF1dn>
- Collins, W. & Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. En N. Eisenberg, W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1003-1067). Hoboken: John Wiley & Sons Inc. Recuperado de <https://goo.gl/UEB1cw>
- Comisión Europea (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. Recuperado de <http://bit.ly/33Jlvcw>

- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Recuperado de <https://goo.gl/AFZTG7>
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado (2018). *Estudio de Precios de Colegios Concertados Nacional*. Recuperado de <https://goo.gl/wi2i7i>
- Consejo Económico y Social (2013). Jóvenes que ni estudian ni trabajan: aprendiendo a conocerlos. *Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social*, 22, 28-41. Recuperado de: <https://goo.gl/NMN7wA>
- Coronata, M.C. (2014). *Presencia de los procesos matemáticos en la enseñanza del número de 4 a 8 años. Transición entre la educación infantil y elemental* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.
- Correa, M. (2012). Psique: Los avatares de la pre-adolescencia: conflictos y propuestas para su transición. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 31-35. Recuperado de <https://goo.gl/gYiEft>
- Correa, M.C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (27), 1-21. Recuperado de: <https://goo.gl/SZxfwG>
- Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Courtney, L.M. (2014). *Moving from primary to secondary education: an investigation into the effect of primary to secondary transition on motivation for language learning and foreign language proficiency* (Tesis doctoral). University of Southampton, Southampton.
- Dail, A.R. & McGee, L.M. (2008). Transition to kindergarten: Reaching back to preschoolers and parents through shared summer school. *Childhood Education*, 84(5), 305-311. doi:10.1080/00094056.2008.10523031
- Daniels, H. (2016). Learning in Cultures of Social Interaction. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 315-328. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- De los Llanos, M. (2016). *El grupo de arteterapia como elemento de mejora en la competencia social de los niños y niñas en educación infantil y primaria* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, València.

- De Mendonça, L., Barbosa, V., dos Santos, L.C. & Benevides, A. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Temas em Psicologia, 26*(1), 215-228. Recuperado de <http://bit.ly/2J6LluL>
- De Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Pulso, (36)*, 13-35. Recuperado de <https://goo.gl/Cb1ina>
- De Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (1970). *Sociological methods: a sourcebook*. Chicago: Aldine Pub. Recuperado de <http://bit.ly/2I53n6g>
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico (texto bilingüe)*. Secretariado de Publicaciones Universidad de León. Recuperado de <http://bit.ly/2IFZqfa>.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Recuperado de <https://goo.gl/6d9KpK>
- Domingo, J. & Martos, J.M. (2015). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(70). Recuperado de <https://goo.gl/WHctPn>
- Dorio, I. (2017). *La transición a la universidad. El grado de maestro de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Dunlop, A. & Fabian, H. (2006). *Informing transitions in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa, "Voz y Quebranto". *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 9-18. Recuperado de <http://bit.ly/2qphkW9>
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly, 57*(1), 4-15. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2786971>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

- Erickson, E. (1977). La identidad psicosocial. En D. Sills, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (tomo V). España: Aguilar.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.
- Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e investigación educativa*, (3), 5-39. Recuperado de <http://bit.ly/2JOS3YM>
- Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 3-9. Recuperado de <https://goo.gl/PsffSa>
- Escudero, J.M. (coord.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M., González, M.T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 41-64. Recuperado de <http://bit.ly/2k6y8yo>
- Esping-Andersen, G. & Bonke, J. (2007). *Parental investments in children: How bargaining and educational homogamy affect time allocation*. Recuperado de <http://bit.ly/2MVduM6>
- Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (48), 159-184. Recuperado de <http://bit.ly/2MsPGjs>
- Feagin, J., Orum, A. & Sjoberg, G. (Eds.) (1991). *A case for case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Fernández, G., Bonilla, F. & Medialdea, A. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221. Recuperado de <http://bit.ly/2pD8xzi>
- Fernández-Mellizo, M. & Martínez-García, J. (2016). Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977-2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267-287. Recuperado de <https://goo.gl/7u4ZmG>
- Fischer, F., Miller, G. & Sidney, M. (Eds.) (2007). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*. United States: CRC Press.

- Fletcher A., Darling N. & Steinberg L. (1995). Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. En J. McCord (Ed.), *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp. 259-271). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511527906.016
- Flick, U. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOESSA (2009). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Humanismo y Trabajo Social*, 7, 306-310. Recuperado de <https://goo.gl/1LHn5y>
- FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. O Tchatchipen: Revista Trimestral de Investigación Gitana*, (94), 47-54. Recuperado de <https://goo.gl/jB8Hb3>
- Fontana, M. (2017). *Orientación y logro académico: elección de la escuela de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Fonteyne, L., Wille, B., Duyck, W. & De Fruyt, F. (2017). Exploring Vocational and Academic Fields of Study: Development and Validation of the Flemish SIMON Interest Inventory (SIMON-I). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 233-262. Recuperado de <http://bit.ly/2VYDquj>
- Fontil, L. & Petrakos, H.H. (2015). Transition to school: the experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. Recuperado de <http://bit.ly/33PsVfF>
- Franco, D. (2017). *Análisis de la práctica de la actividad física, los motivos de práctica y la percepción de la imagen corporal durante la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo de Hombre Editores. Recuperado de <https://goo.gl/FxPSbf>
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Fundación Foessa (2009). VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. *Humanismo y Trabajo Social*, 7, 306-310. Recuperado de <https://goo.gl/1LHn5y>
- Fundación Foessa (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. *O Tchatchipen: Revista Trimestral de Investigación Gitana*, (94), 47-54. Recuperado de <https://goo.gl/jB8Hb3>
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas i Condom, M. & Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 67(242), 27-44. Recuperado de <http://bit.ly/2oXC72G>
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research: Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17. Recuperado de <http://bit.ly/33Paokt>
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar: la persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid: Síntesis.
- García, M., Casal, J., Merino, R. & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65-94. Recuperado de <http://bit.ly/31qJw7O>
- García, M., Parrilla, Á., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M. & Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://bit.ly/30wGzmS>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos: teoría y práctica de la educación*, (13), 4-20. Recuperado de <http://bit.ly/2BpPv28>
- Gimeno, J. (1995). La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (238), 14-20. Recuperado de <https://goo.gl/Ahyubk>

- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. En M. Warde (coord.), *Novas Políticas Educativas: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de <https://goo.gl/n5zk4r>
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En S. Antuñez (Coord.), *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goggin, T., Rankin, S., Geerlings, P. & Taggart, A. (2016). Catching Them before They Fall: A Vygotskian Approach to Transitioning Students from High School to University. *Higher Education Research and Development*, 35(4), 698-711. Recuperado de <http://bit.ly/33JygoA>
- González, C. & González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la educación primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. Recuperado de <http://bit.ly/2MvjWdt>
- Google Maps. (s.f.a). Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara este [Figura]. Recuperado de <http://bit.ly/32gGnsE>
- Google Maps. (s.f.b). Vista del CEIP Rosa Chacel desde su cara oeste [Figura]. Recuperado de <http://bit.ly/32gGnsE>

- Google Maps. (s.f.c). Vista del IES Montesclaros por su cara sur [Figura]. Recuperado de <http://bit.ly/32gGnsE>
- Google Maps. (s.f.d). Vista del IES Montesclaros por su cara norte [Figura]. Recuperado de <http://bit.ly/32gGnsE>
- Google Maps. (s.f.e). Aulas prefabricadas del IES Montesclaros [Figura]. Recuperado de <http://bit.ly/32gGnsE>
- Gracia, M., Casal, J., Merino, R. & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. Recuperado de <https://goo.gl/voaw5D>
- Gray, J. (2001). *Las dos caras del liberalismo*. Barcelona: Paidós.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Coconstructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. En H. Fabian y A. W. Dunlop (eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-76). Londres: Routledge Falmer. Recuperado de <https://goo.gl/rkQmYc>
- Grillo, L., Ellis, A. & Durham, J. (2017). Continuing HBCUs' Historical Commitment to Personnel Preparation: Preparing Transition Professionals to Serve Students of Color with Disabilities. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 14(1). Recuperado de <http://bit.ly/2J7teuf>
- Guevara, L., Pérez, M. & 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. Recuperado de <http://bit.ly/2ZTHltU>
- Gumaste, C. (2011). *An examination of the transition from primary to secondary school for children with an autistic spectrum disorder (ASD) in one local authority* (Tesis doctoral). University College London, London.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 488-506. Recuperado de <http://bit.ly/2J4dsjl>
- Hamel, J., Fortin, D. & Dufour, S. (1993). *Case study methods*. California: Sage.
- Hanus, M. D. & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic

- performance. *Computers & Education*, (80), 152–161. Recuperado de <http://bit.ly/2pOURhA>
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Casell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research* (pp. 208-229). Londres: Sage.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*, 57(1-2), 219-221. Recuperado de <http://bit.ly/2BswpbD>
- Hernández, M. & Raczyński, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87. Recuperado de <http://bit.ly/2BqHyJU>
- Hobbs, G. (2016). Explaining Social Class Inequalities in Educational Achievement in the UK: Quantifying the Contribution of Social Class Differences in School "Effectiveness". *Oxford Review of Education*, 42(1), 16-35. Recuperado de <http://bit.ly/32GEyW9>
- Hodgkin, K. (2014). *Schooling, Physical Education and the primary-secondary transition* (Tesis doctoral). Cardiff Metropolitan University, Cardiff.
- Hofman, R., Hofman, A. & Gray, J. (2015). Three conjectures about school effectiveness: an exploratory study. *Cogent Education*, 2(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1006977>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, S. (2009). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. *Pedagogía Histórica: Revista Internacional de Historia de la Educación*, 5(4), 605-629. Recuperado de <http://bit.ly/2Jmbjkj>
- Hopwood, B., Hay, I. & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: teachers' perspectives. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 289-307. Recuperado de <http://bit.ly/35RlyGk>
- Hung, C.Y. (2014). The Crisis of Disengagement: a discussion on motivation change and maintenance across the primary-secondary school transition. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 70-100. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.03>
- Igelmo, J. (2016). *Desescolarizar la vida: Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Madrid: Enclave de Libros.

- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1). Recuperado de <http://bit.ly/35PGayu>
- Inglés, C., Martínez-González, A. & García-Fernández, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1). doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.88>
- Inglés, C., Martínez-González, A., Valle, A., García-Fernández, J.M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-461. Recuperado de <http://bit.ly/32xZZbw>
- Ison, M.S. & Korzeniowski, C. (2016). El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psykhé*, 25(1), 1-13. Recuperado de <http://bit.ly/35LhEyx>
- Isorna, M., Navia, C. & Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23(1), 161-177. Recuperado de <http://bit.ly/2MZh6wi>
- Iyanga, A. (2006). *Política Educativa*. Valencia: Nau llibres.
- Jackson, W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic. Recuperado de <https://goo.gl/TXpNvc>
- Jimenez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista española de pedagogía*, (234), 273-300. Recuperado de <http://bit.ly/2MZF2j9>
- Jiménez, F. (2015). Una agenda local para combatir la desafección y la desconfianza. En: J. Romero y A. Boix (eds.), *Democracia desde abajo. Nueva agenda para el gobierno local* (pp. 383-394). Valencia: PUV. Recuperado de <https://goo.gl/yyhpxP>
- Jiménez, M. & López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29). Recuperado de <http://bit.ly/2VVY3aq>

- Jociles, M. (2015). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *QUADERNS-E*, 21(1), 113-124. Recuperado de <http://bit.ly/2I77sWm>
- Jurado, P., Olmos, P. & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224. Recuperado de <http://bit.ly/2VVZdmt>
- Karabatak, S., Alanoğlu, M. & Şengür, D. (2018). The effect of teachers' organizational citizenship behaviors and stress levels on school effectiveness. *European Journal of Education Studies*, (5), 67-82. Recuperado de <http://bit.ly/2BqDUzN>
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kaya, G. (2018). Construction of academic success and failure in school memories. *Educational Research and Reviews*, 13(1), 12-20. Recuperado de <http://bit.ly/2J6wpm6>
- Kerr M. & Stattin H. (2000). What parents know, how they know it, and several form of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 66-80. Recuperado de <https://goo.gl/7d6Euq>
- Kinthead-Clark, Z. (2015). Ready for big school: making the transition to primary school, a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 67-82. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.999027>
- Kirsten, M. (2015). From Primary to Secondary Science: Keeping the Threads Intact. *Primary Science*, (136), 5-8. Recuperado de <http://bit.ly/31vZVlj>
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona, *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Rinehart and Winston. Recuperado de <https://goo.gl/qYhDSh>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary school level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401-423. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)

- Kwok-Kuen, T. (2009). School Social Capital and School Effectiveness. *Education Journal*, 37(1-2), 119-136. Recuperado de <http://bit.ly/2MVo45M>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lamonedá, J. & Huertas, F. (2017). Motivación deportiva en la transición de Primaria a Secundaria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 19(1), 88-101. Recuperado de <http://bit.ly/2VWoJYJ>
- Larson, C. (2010). Strengthening the transition for children with moderate Needs: perceptions of participants. *Kairaranga*, 11(2), 48-54. Recuperado de <http://bit.ly/2VYPf3E>
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22. Recuperado de <http://bit.ly/2MvxLsB>
- Lee, N.K., Cameron, J., Battams, S. & Roche, A. (2016). What works in school-based alcohol education: A systematic review. *Health Education Journal*, 75(7), 780-798. doi:10.1177/0017896915612227
- Longás, J. & Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (49), 145-162. Recuperado de <https://goo.gl/nTg1H>
- Loughlin, C. & Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Luong, C., Strobel, A., Wollschläger, R., Greiff, S., Vainikainen, M.P. & Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential. *Learning and Individual Differences*, (53), 103–113. doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.019
- Luque, A. (2007). La historia medieval en las escuelas: ¿una visión deformada? *Observar*, (1), 56-77. Recuperado de <http://bit.ly/31AHNgt>
- Macera, F. (2001). ¿Es posible un análisis de la realidad social? *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (5), 26-33. Recuperado de <http://bit.ly/2pzxkVa>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Stauton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S. & Skuse, D. (2016). Easing the Transition to Secondary Education for Children with Autism Spectrum Disorder: An Evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism

- Spectrum Disorder (STEP-ASD). *The International Journal of Research and Practice*, 20(5), 580-590. doi: 10.1177/1362361315598892
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nueva York: Wiley.
- Marcos, L. & Ubrich, T. (2017). *Desheredados: desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children. Recuperado de <https://goo.gl/mfka3d>
- Margalef, L. (2011) Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Revista Pulso*, (34), 11-28. Recuperado de <http://bit.ly/2P4QHjs>
- Margetts, K. (2000). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviours. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, (1), 20-30. Recuperado de <https://goo.gl/zijp5K>
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-50. Recuperado de <http://bit.ly/2HAXGRP>
- Martínez, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. Bautista, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, 57-68. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J. (2013). *Estructura Social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata
- Martínez, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2(1), 56-85. Recuperado de <https://goo.gl/ByxAHz>
- Martínez, M. & Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72. Recuperado de <http://bit.ly/33KfcGJ>
- Martínez, R. & Lee, M. (2004). Inmigración y delincuencia. *Revista Española de Investigación Criminológica*, (2), 1-34. Recuperado de <http://bit.ly/2ZsZM7N>

- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y Programa de Desarrollo Personal (PDP)*. Madrid: Fundamentos. Recuperado de <http://bit.ly/2Jj50y9>
- May, M.E., Chitiyo, J., Goodin, T., Mausey, A. & Swan-Gravatt, C. (2017). A Service Learning Model for Special Education Teacher Preparation in Secondary Transition Programming. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(3), 156–165. doi: 10.1177/2165143417716885
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno.
- McNeal, R. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, (78), 117-144. Recuperado de <http://bit.ly/2MVpJly>
- MECD (2012). *Datos y Cifras: Curso escolar 2012/2013*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/ESvAzP>
- MECD (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020: informe español 2013*. Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://goo.gl/9Ezfqm>
- MECD (2014). *Datos y Cifras: Curso escolar 2014/2015*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/nyCsko>
- MECD (2016). *Datos y Cifras: Curso escolar 2016/2017*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/XsyddU>
- MECD (2017a). *Datos y Cifras: Curso escolar 2017/2018*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/PPY3Nd>
- MECD (2017b). *Anuario de estadísticas culturales 2017*. Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://goo.gl/VEkh46>
- MEFP (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español: curso 2015/2016*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/ew1omW>
- MEFP (2018a). *Datos y Cifras: Curso escolar 2018/2019*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/PXWfnb>
- MEFP (2018b). *Sistema estatal de indicadores de la educación: edición 2018*. Secretaría general técnica. Recuperado de <https://goo.gl/fG86PL>

- Mena, L., Fernández, M. & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (1), 119-145. Recuperado de <http://bit.ly/31ruQFn>
- Merianos, A. & Barry, A. (2017). Examining the Impact of Alcohol and Other Drug Education Exposure on Student Alcohol Consumption. *Journal of Drug Education*, 47(1,2), 3-20. doi:10.1177/0047237917744327
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Londres: Sage Publications.
- Millán, L. (2018). *Factors facilitadors i inhibidors de la transició educativa d'Educació Primària a Secundària en alumnat amb trastorn de l'espectre autista grau 1: un estudi longitudinal* (Tesis doctoral). Universitat de València, València.
- Miller, E. (2012). *Occupational Therapists' Intervention Approaches in Secondary Transition Services for Students with Disabilities* (Tesis doctoral). Eastern Kentucky University, Kentucky.
- Ministerio de Educación (2011). *Datos y Cifras: Curso escolar 2011/2012*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://goo.gl/mP9sLs>
- Ministerio de Educación. (2018). *Datos y Cifras: Curso escolar 2018/2019*. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <http://bit.ly/2jVfsBu>
- Molina, N. (2005). Herramientas para investigar ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75. Recuperado de <http://bit.ly/32y7qzw>
- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, (51), 247-254. Recuperado de <https://goo.gl/EBsBcx>
- Monarca, H. & Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, (401), 28-31.
- 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. Recuperado de <http://bit.ly/2VW1Ogd>

- Monarca, H., Rappoport, S. & 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 <http://bit.ly/32IsJ1i>
- Montes, H. (2018). La Transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 269-276. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.420>
- Morales, I. M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79. Recuperado de <http://bit.ly/2VXcZF9>
- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29-56. Recuperado de <https://goo.gl/ApsH57>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MSSSI (2016). *ESTUDES 2016. Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES)*. Observatorio español de las drogas y las adicciones. Recuperado de <https://goo.gl/R6Jp93>
- Muelas, A. (2011). *Los determinantes del Rendimiento Académico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murillo, F. & Martínez, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Naciones Unidas (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. Recuperado de <https://goo.gl/AuosvP>.
- Navas, G. (2016). *Tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria: evaluación e intervención en motivación académica* (Tesis Doctoral). Universidad de León, León.
- Nind, M. (2014). *Whatis inclusive research?* London: Bloomsbury.
- Noel, A. (2011). Easing the transition to school: Administrators' descriptions of transition to school activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 44-52. doi: <https://doi.org/10.1177%2F183693911103600407>

- Nolan, S. (2012). *An exploration of the primary to secondary school transition in an Irish context* (Tesis doctoral). University of East London, London.
- O'Farrelly, C. y Hennessy, E. (2013). Understanding transitions within early childhood care and education settings: the perspectives of professionals. *International Journal of Transitions in Childhood*, (6), 3-15. Recuperado de <http://bit.ly/2MZSeor>
- OCDE (2011). Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? *PISA in Focus*, (6). Recuperado de <https://goo.gl/eouhcV>
- OCDE (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? *PISA in Focus*, (43). Recuperado de <https://goo.gl/8RSwC8>
- OCDE (2015). ¿Cómo han cambiado los centros educativos a lo largo de la última década? *PISA in Focus*, (52). Recuperado de <https://goo.gl/aYV6Tp>
- OCDE (2016). ¿Quiénes son los alumnos de bajo rendimiento? *PISA in Focus*, (60). Recuperado de <https://goo.gl/xsCFMV>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing: Paris. doi.org/10.1787/9789264276253-en
- Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2019). *Barómetro municipal de opinión ciudadana de Valencia*. Recuperado de <http://bit.ly/2ICJvym>
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <http://bit.ly/2ZbqNMP>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223. Recuperado de <https://goo.gl/Zcdsx4>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Asamblea General.
- Organisation for Economic Development and Co-operation (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Desarrollo en la adolescencia. Un periodo de transición de crucial importancia*. Recuperado de <https://goo.gl/YZGi58>

- Padilla, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. *Apertura*, 6(5), 8-21. Recuperado de <https://goo.gl/ReJgK6>
- Page, J. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum: Educational Imperatives for the Future*. London: Routledge Falmer.
- Palacios, J. & Oliva, A. (2002). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza. Recuperado de <https://goo.gl/7phE7Q>
- Palao, J.A. (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. Recuperado de <http://bit.ly/2VXdzTI>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicológica de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de <http://bit.ly/2jWEG2n>
- Parker, J., Saklofske, D. & Keefer, V. (2017). Giftedness and Academic Success in College and University: Why Emotional Intelligence Matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0261429416668872>
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470. Recuperado de <https://goo.gl/RJYN1q>
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117. Recuperado de <http://bit.ly/2J7uvmT>
- Parrilla, Á., Muñoz, M. & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31. Recuperado de <http://bit.ly/2J1nx2H>
- Pascual, F. (2006). *Conducta e identidad vocacional en la adolescencia: una aproximación empírica* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Peirats, J., Gallardo, I.M., San Martín, Á. & Cortés, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 39-62. Recuperado de <http://bit.ly/31uikVU>
- Peralta, V. (2007). *Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de trabajo. Washington, OEA. Recuperado de <http://bit.ly/2pwzO6B>

- Pereira, C.M. (2015). *Caracterización del rendimiento lector del alumnado del Primer Ciclo de Educación Básica y los hábitos lectores de las familias* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Pérez, Á. (2005). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE: reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 59-71. Recuperado de <https://goo.gl/EHRKZK>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perinat, A. & Lalueza, J. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity: one's own. *Educational Researcher*, (17), 17-21. doi: 10.3102/0013189X017007017
- Platt, P. (2013). *Experiencing transition planning: the perspective of students with moderate special needs* (Tesis doctoral). Northeastern University, Boston.
- Pons, J. (2009). La teoría ecològica del desenvolupament: un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 12(1), 19-28. Recuperado de <https://goo.gl/3nUgQa>
- Puelles, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 7-36. Recuperado de <http://bit.ly/2Buy7cK>
- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 113-12. doi: 10.5944/hme.3.2016.14760
- Quintela, G. (2016). *Decisiones y educación superior, lógicas de acción de jóvenes en el proceso de transición académica post-obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Rainer, P. & Cropley, B. (2015). Bridging the Gap. But Mind You Don't Fall. Primary Physical Education Teachers' Perceptions of the Transition Process to Secondary School. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(5), 445-461. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.819026>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Recchia, S. L. & Dvorakova, K. (2012). How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: Exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education and Development*, 23(2), 181-201. doi: 10.1080/10409289.2012.630824
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M. & Varela, J. (2015). Pius-a: Problematic Internet Use Scale in adolescents. Development and psychometric validation. *Adicciones*, 27(1), pp. 47-63. Recuperado de <http://bit.ly/2MwDKgQ>
- Rivière, E. (1986). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Robbers, E., Donche, V., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2018). A Longitudinal Study of Learning Conceptions on the Transition between Primary and Secondary Education. *Research Papers in Education*, 33(3), 375-392. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1329337>
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, E. & Sánchez, R. (2004). Entre el capitalismo cognitivo y el commonfare. En O. Blondeau, N. Dyer, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, Y. Moulier y M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, F.M. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. & Cerezo, R. (2014). Teacher selfefficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120. Recuperado de <https://goo.gl/ajk5CQ>

- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- Rooney, P. (2018). A Cultural Assets Model for School Effectiveness. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 445-459. Recuperado de <http://bit.ly/2P0xpM2>
- Ros, I. & Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 119-130). Donostia: EREIN.
- Rubio, J.S. (2018). La gestión de la transición entre primaria y secundaria. *Aula de innovación educativa*, (276), 69-70.
- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista Educación*, (348), 355-376. Recuperado de <https://goo.gl/fJLPhG>
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. Recuperado de <http://bit.ly/2Muems0>
- Ruiz, L., Castro, M. & León, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3). Recuperado de <http://bit.ly/2ZTHtU>
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. & Trujillo-Torres, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1357-1369. Recuperado de <http://bit.ly/2VY2Ec5>
- Rujas, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Revista de Sociología*, 102(3), 477-507. Recuperado de <http://bit.ly/31zCgX7>
- Ruthann, A. (2016). *Preschool to School: Transition through the Eyes of Teachers* (Tesis doctoral). Marshall University, Huntington.
- Saiz, H., Gallado, I.M. & De Castro, A. (2018). Comunicación y diálogo entre familia y escuela en un entorno digital. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Martín-Padilla, L. Molina-

- García y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa* (pp. 2924-2934). Barcelona: Octaedro.
- Saiz, H., San Martín, Á. & Gallardo, I.M. (2018). Resultado del análisis de contenido de cinco planes de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria. En J. Maquilón, T. Izquierdo, M. Belmonte y M. Alfageme (Eds.), *Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI* (pp. 105-117). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit Revista de Psicología*, (13), 71-78. Recuperado de <http://bit.ly/2W4O4zO>
- Samper, R. (2012). *La música como favorecedora del desarrollo cognitivo de niños y niñas en el paso de la educación infantil a primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Samples, J. (2018). *Understanding Administrators' Perceptions on Transition Education*. Recuperado de <https://goo.gl/eBsRA2>
- San Martín, A. & Peirats, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *RED, Revista de educación a distancia*, (56), 1-17. Recuperado de <http://bit.ly/2W4OciM>
- Sanabria, M., Marín, G. & Espinoza, A. (2013). Análisis de la percepción que tiene el estudiantado de sexto y séptimo grados sobre su ingreso a la educación secundaria. *Revista Espiga*, 11(25), 11-32.
- Sánchez, A. & Jiménez, M. (2013). Exclusión social. Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global*, 3(4), 133-156. Recuperado de <http://bit.ly/2BtIMp4>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Santos, M.A. & De la Rosa, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 295-316. Recuperado de <http://bit.ly/2ZKD1Ni>
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Save the Children (2017). *Memoria anual 2017*. Recuperado de <https://goo.gl/7doU7B>

- Sepúlveda, M. A. (2005). *La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Serra, C. (2003). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperado de <http://bit.ly/2J556tS>
- Serra, C., & Paludàries, J.M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 283-305. Recuperado de <https://goo.gl/hJNbS3>
- Serrano, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. Recuperado de <http://bit.ly/2MwUcgY>
- Serrano, L., Soler, Á. & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: Ivie. Recuperado de <https://goo.gl/HkKcNJ>
- Sierra, S. & Parrilla, M.A. (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. Recuperado de <http://bit.ly/33JcN42>
- Sierra, S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria* (tesis doctoral). Universidad de Vigo, Vigo.
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152. Recuperado de <http://bit.ly/2MUxfn2>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sisinio, J. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia Educativa*, (27), 37-55. Recuperado de <http://bit.ly/2P6M7RN>
- Slavin, R. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, (60), 471-499. Recuperado de <http://bit.ly/31VM3aL>
- Soler, V. (2015). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos*,

- profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Solís, F. & Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49). Recuperado de <https://goo.gl/Ujfh5>
- Solozábal, J.J. (1984). Una nota sobre el concepto de política. *Revista de Estudios Políticos*, (42), 137-162. Recuperado de <http://bit.ly/33QitUT>
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt. Recuperado de <http://bit.ly/2JLQ2By>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*, (277), 43-53. Recuperado de <http://bit.ly/31yXG6S>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stringfield, S., Teddlie, C. & Suarez, S. (2017). Classroom Interaction in Effective and Ineffective Schools: Preliminary Results from Phase III of the Louisiana School Effectiveness Study. *Journal of Classroom Interaction*, 52(1), 4-13. Recuperado de <http://bit.ly/32v7gsF>
- Subdirección General de Estadística y Estudios (2018). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2016-2017*. Recuperado de <https://goo.gl/B97jEH>
- Subirats, M. (2016). Les classes socials: panorama d'un temps de crisi. En O. Homs (Coord.), *Societat Catalana 2014-2015* (pp. 71-92). Barcelona: Open Print. Recuperado de <https://goo.gl/kSLoCP>
- Susinos Rada, T. & Parrilla Latas, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado de <http://bit.ly/2J2ffau>
- Tableman, B. & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, (31), 1-10. Recuperado de <http://bit.ly/2W57nwb>
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, (5), 131-137. Recuperado de <https://goo.gl/UCb1ps>
- Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. España: Alianza Editorial. Recuperado de <https://goo.gl/zZjKDC>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://bit.ly/2Qov8Jj>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, F. & Moncusí, A. (2015). Los escenarios urbanos. Unas condiciones más difíciles. En F. Torres & M^a E. Gadea (Coords.), *Crisis, inmigración y sociedad* (pp. 149-183). Madrid: Talasa Ediciones. Recuperado de <http://bit.ly/2MSgf3K>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- UNICEF (2017) *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Recuperado de <https://goo.gl/LfT42k>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, (4), 37-46. Recuperado de <http://bit.ly/32AzHpe>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://bit.ly/2KbDNOr>
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (5), 33-47. Recuperado de <https://goo.gl/LQCU4s>
- Van Gennepe, A. (2013). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

- Vargas, G. & Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Educación superior y desarrollo*, 5(3), 7-37. Recuperado de <https://goo.gl/THb98A>
- Vazquez, E.J. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. *Económica*, 62(1), 121-184. Recuperado de <http://bit.ly/35PNMB4>
- Velázquez, F. (2000). De la instrucción matemática a la educación matemática. *Números*, (43), 129-134. Recuperado de <http://bit.ly/2W1AMUK>
- Villoro, L. (1994). *Creer, saber, conocer*. Madrid: Siglo XXI de España. Recuperado de <https://goo.gl/H7tJHY>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ward, R. (2000). Transfer from middle to secondary school: A New Zealand study. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 365–374. Recuperado de <http://bit.ly/2oLxw3D>
- Webb, J., Schirato, T. & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage Publications.
- Wehmeyer, M. & Wiest, K. (2011). *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities*. Recuperado de <https://goo.gl/2CDY46>
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301. Recuperado de <http://bit.ly/32wYvhW>
- Wilcock, A. (2014). *De la Primaria a la Secundaria: cómo apoyar a l@s estudiantes en la transición*. Madrid: Narcea.
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>
- Woodhead, M. & Brooker, L. (2008). A Sense of Belonging. *Early Childhood Matters*, (111), 3-6. Recuperado de <https://goo.gl/QCKkt8>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zimerman, D. (1993). *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artes Médicas.

2. Referencias Legislativas

Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº2320 de 28 de julio de 1994.

Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº3073 de 8 de septiembre de 1997.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº3073 de 8 de septiembre de 1997.

Decreto 59/2016, de 13 de mayo, del Consell, por el que se fija el número máximo de alumnado y la jornada lectiva del personal docente en los niveles no universitarios regulados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los centros docentes no universitarios de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº7784 de 17 de mayo de 2016.

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº 7544 del 10 de junio de 2015.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado nº187 de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado nº238 de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado nº 307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado nº154 de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado nº159 de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado nº159 de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado nº295 de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado nº 278 de 21 de noviembre de 1995.

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. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº6550 de 23 de junio de 2011.

Orden de 13 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Primaria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº5663 de 19 de diciembre de 2007.

Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº 4985 de 14 de abril de 2005.

Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº4087 de 17 de septiembre de 2001.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº25 de 29 de enero de 2015.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº3 de 3 de enero de 2015.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado n.º 45, de 21 de febrero de 1996.

Resolución de 29 de junio de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2018-2019. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº 8333 del 6 de julio del 2018.

Resolución de 30 de octubre de 2017, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se establece el procedimiento para la obtención del título de Formación Profesional básica y, en su caso, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria derivado de la obtención del título de Formación Profesional básica. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana n18173 de 20 de noviembre de 2017.

Resolución del 20 de agosto de 2018 de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de actuación para la mejora (PAM), se autorizan programas y se asignan horas adicionales de profesorado a los centros educativos públicos con titularidad de la Generalitat Valenciana para su desarrollo, en el curso 2018-2019. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº 8368 de 24 de agosto de 2018.

3. Anexos

Anexo A. Respecto al consentimiento informado.

Consentimiento Informado para participantes en la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Héctor Saiz Fernández, de la Universidad de Valencia. La meta de este estudio es analizar cómo se produce el cambio de los estudiantes entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista individual o grupal. La conversación mantenida durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. La información recogida podrá ser empleada en la redacción del documento final de tesis.

Ante cualquier duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Le agradecemos su participación de antemano.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Héctor Saiz Fernández. He sido informado/a de que la meta de este estudio es conocer cómo se produce el cambio de los estudiantes de la EP a la ESO. Me han indicado también que tendré que responder preguntas durante alguna entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que Héctor Saiz Fernández custodiará este consentimiento, así como que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre Participante

Firma del Participante

Anexo B. Códigos empleados en la citación de testimonios.

IES Montesclaros

Entrevista Coordinadora ESO IES Montesclaros (ECESOIESM)

Entrevista Especialista de Pedagogía Terapéutica IES Montesclaros (EEPTIESM)

Entrevista Jefatura de Estudios IES Montesclaros (EJEIESM)

Entrevista Jefatura Orientación Educativa IES Montesclaros (EJOEIESM)

Entrevista Tutor 1ºA IES Montesclaros (ET1AIESM)

Entrevista Tutora 1ºC IES Montesclaros (ET1CIESM)

Entrevista Tutoría 1ºB IES Montesclaros (ET1BIESM)

CEIP Rosa Chacel

Entrevista Especialista Orientación Educativa CEIP Rosa Chacel (EEOECEIPRC)

Entrevista Especialista Pedagogía Terapéutica CEIP Rosa Chacel (EEPTCEIPRC)

Entrevista Jefatura de Estudios CEIP Rosa Chacel (EJECEIPRC)

Entrevista Tutora Sexto y Dirección CEIP Rosa Chacel (ETSDCEIPRC)

Familias y miembros AMPA

Entrevista Familias y AMPA CEIP Rosa Chacel e IES Montesclaros (EFAMPACEIPRCIESM)