



Revista Electrónica Interuniversitaria de

Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación

del Profesorado

España

Martínez Muñoz, Màrius; Pinya i Salomó, Carmina

La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2,
mayo-agosto, 2015, pp. 57-73
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Martínez, M. & Plinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-72.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>

La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya

Màrius Martínez Muñoz, Carmina Pinya i Salomó

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre los aspectos de orientación de los 17 Institutos – Escuela (I-E, centros públicos que acogen en una misma institución, educación infantil, primaria y secundaria) puestos en marcha en Catalunya a partir de la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009) recuperando la innovación impulsada en la República. El estudio revisó los aspectos de orientación y transición entre etapas de dichos centros y contrastó dicho funcionamiento con el que tenían centros de primaria y secundaria, de características similares en el mismo territorio. Se utilizaron cuestionarios electrónicos respondidos por responsables de la orientación de las tres tipologías de centro (primaria, secundaria, I-E), integrantes de sus AMPAs, tutores y miembros de sus equipos directivos. Se identificaron visiones distintas de las prácticas de orientación en función del tipo de centro, de la persona encuestada y de su rol. El estudio permitió identificar también 50 prácticas de referencia realizadas tanto en los I-E como en la perspectiva territorial en centros ordinarios. Los I-E suponen, a la luz del estudio, una alternativa eficaz, no sólo para la mejor articulación entre etapas sino también para luchar contra las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad.

Palabras clave

Instituto-Escuela; transición; orientación; evaluación.

The transition from Primary Education to Secondary Education in the Schools-High Schools in Catalonia

Abstract

17 Schools-High Schools (S-HS, a type of educational public center delivering primary and secondary education in a single institution) started to work after the Catalan Education Act

Contacto:

Màrius Martínez, marius.martinez@uab.cat, Edifici G6 nº 265, Departament de Pedagogia Aplicada. UAB, 08193 Bellaterra. El artículo es una síntesis del proyecto de evaluación financiado por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, realizado durante el curso 2011 – 2012.

(2009) recovering an innovative tradition from the Republic. The survey has evaluated guidance and transfer projects in these type of schools and in a sample of ordinary primary schools and high schools in the same territory. Electronic questionnaires were addressed to principals, tutors, and families associations. Several different guidance practices were identified with different perceptions depending on the profile of the respondent. The survey identified 50 practices of reference in both types of institutions (IE and separate primary and high schools). On the basis of the results, S-HS are a good alternative to face inequity and vulnerability in education.

Key words

School-High School; transfer; guidance; evaluation.

Introducción

En octubre de 1931 el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, autorizó la Generalidad de Cataluña a organizar en Barcelona, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza con el carácter de ensayo pedagógico. El 3 de febrero de 1932, el Palacio del Gobernador del Parque de la Ciudadela acogió, por primera vez, unos sesenta estudiantes del Instituto-Escuela de la Generalidad de Cataluña. Casi 80 años después, la Ley de Educación de Cataluña, aprobada en el Parlamento de Cataluña en julio de 2009, permitió de nuevo la creación de esta modalidad de establecimiento educativo público que integra en un único centro los niveles de educación infantil y primaria y los de secundaria obligatoria.

En 2011, el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo encargó al ICE de la UAB una investigación evaluativa sobre los Institutos-Escuela de Cataluña (Consejo 2012). De los dieciocho Institutos-Escuela en funcionamiento, se consideraron once con el interés de identificar las prácticas diferenciales que esta tipología de centros desarrollan, concretamente en los ámbitos de la organización escolar, la coordinación curricular y la orientación del alumnado. Se concluyó que algunos de los rasgos identificativos de estos centros se tendría que tenerlos en cuenta para impulsar medidas de optimización de la coordinación entre centros de educación primaria y secundaria de una zona determinada que, si bien permanecen en instituciones separadas, podrían mejorar su articulación en el territorio para favorecer los procesos y los resultados educativos.

Marco teórico

Al hablar de educación primaria y secundaria, los conceptos de *transfer* y *transition*¹ se utilizan a menudo como intercambiables (Galton et al., 2000). En buena parte de la bibliografía ambos conceptos hacen referencia al cambio de primaria a secundaria que realiza el alumnado y que implica, en muchos casos, un cambio de escuela o institución. Existen otros procesos relevantes que este concepto excluye y que conviene recuperar por lo que se propone considerar, tal y como sugieren los mencionados autores, los dos conceptos de manera separada:

¹Los autores emplean el concepto de *transfer* para referirse al cambio de institución y el de *transition* para referirse al cambio de nivel. En Catalunya – contexto de la evaluación – este etiquetaje no tiene tradición y genera confusiones. Por ello se ha optado por emplear los términos propios de transición y paso de curso.

Transición: para designar el cambio de escuela o institución, en el paso de primaria a secundaria, que normalmente afecta a todo el grupo que transita de un centro a otro con todos los desafíos que el proceso implica.

Traspaso: para designar el cambio de nivel que cada año realiza el alumnado para ir progresando en la etapa educativa dentro de una misma institución.

El concepto de transición se refiere, por tanto, al cambio de etapa mientras que el de traspaso designa el cambio de nivel.

En Cataluña, durante la escolarización obligatoria el alumnado experimenta procesos de traspaso cada año y, generalmente, en la enseñanza pública, un cambio o transición al pasar de educación primaria a secundaria.

Esta diferenciación permite recuperar los procesos de cambio en diferentes niveles o cursos (que tendrán sentido al hablar de la articulación entre primaria y secundaria mas allá de plantear lo que sucede entre sexto de primaria y primero de ESO) y el proceso gradual de transformación en las formas de trabajar, en la aproximación a los contenidos, en el proceso de creciente autonomía entre otros, en una perspectiva diacrónica mucho más completa. También permite tratar el proceso de cambio de etapa en los Institutos – Escuela de una manera más precisa puesto que, estrictamente, no se trataría de una transición (o no debería serlo) sino más bien de un proceso de traspaso dentro de una misma institución.

Con todo, el concepto de transición o cambio de etapa se mantiene por ser relevante en el grueso del sistema público en Cataluña, que tiene dos instituciones separadas para educación primaria y secundaria.

En la transición el alumnado experimenta cambios en las relaciones sociales, que pueden incrementar su ansiedad, nerviosismo y las preocupaciones como también, en último extremo, el rendimiento (Gradailla et al., 2011; Galton et al., 2000, 358; Ruiz Guevara et al., 2010).

Las dificultades se agravan para aquel alumnado con especiales dificultades: problemas previos de comportamiento, poca preparación académica, poca madurez y/o pocas estrategias para afrontar nuevas situaciones, falta de autoconfianza y autoestima, por proceder de contextos socioeconómicos desfavorecidos o por la falta de soporte familiar durante la escolarización. Este alumnado experimenta problemas de rendimiento, de adaptación al nuevo contexto físico y social y suele tener más problemas de relación con el profesorado y con el resto de compañeros (Galton et al., 2000). Algunos autores destacan también la cuestión del género en las dificultades de cambio de etapa (especialmente en las chicas en relación a cuestiones emocionales y de interacción y en los chicos en el rendimiento) (Anderson et al., 2000; Galton y Morrison, 2000).

Los procesos de optimización de los cambios y transiciones han tenido más que ver con la eficiencia administrativa que con las cuestiones sociales y personales del alumnado. Por ello se debe apuntar hacia procesos de orientación y acompañamiento y poner el énfasis en aspectos pedagógicos que se pueden concretar en aspectos organizativos, de gestión, curriculares y los relativos a la participación y las relaciones con el entorno, considerando zonas o territorios de influencia que permitan coordinar escuelas de primaria con institutos de secundaria.

Los procesos de transición y cambio se facilitan cuando existen equipos formales que los optimizan en los niveles curricular, organizativo, de orientación y de participación e implicación de las familias.

Son, por tanto, fundamentales los procesos de coordinación curricular: tomar en consideración lo que han hecho las escuelas de procedencia y conectarlo con lo que se hará en los centros de destino, dando sentido y continuidad horizontal y vertical a las distintas áreas del currículum y a las propuestas curriculares de cada nivel. Los de coordinación metodológica: las estrategias metodológicas y las actividades de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación, en un proceso gradual de autonomía y autogestión creciente. Como también los de coordinación de la orientación: estos procesos pivotan sobre el progreso académico y educativo y la orientación proporciona soporte al estudio, a las estrategias de aprendizaje, al esfuerzo para incrementar la preparación académica, a las estrategias para afrontar los cambios, en definitiva a la competencia como estudiante y también en la competencia para desarrollarse personal y socialmente a partir del soporte emocional individual y grupal de todos los agentes (familia, profesorado, tutores e iguales).

Anderson et al., (2000) destacan, en el marco de un modelo de transición sistémica, que para que la articulación entre las dos etapas responda a las necesidades de una manera eficaz y eficiente, hace falta que cada centro educativo vinculado a estos proyectos contemple cinco acciones:

1. Desarrollar un equipo coordinador y planificador que incluya distintos agentes y responsables en el centro.
2. Generar hitos o objetivos e identificar problemas y desafíos.
3. Desarrollar un plan de transición y cambio por escrito que contemple las distintas necesidades y consecuentemente las diferentes actividades en una perspectiva temporal extensa (traspasos y transición) y multifacética (académica, personal, social, organizativa).
4. Conseguir el soporte y compromiso del profesorado y de todos aquellos profesionales vinculados con el proceso de transición.
5. Evaluar la transición.

Metodología

Objetivos

Los objetivos de la investigación son esencialmente identificar los rasgos distintivos de los IE en los subsistemas organizativo, de gestión, curricular, de orientación y de participación y conexión con el entorno y compararlos con los que presentan los centros no integrados de características equiparables que operan en un mismo territorio, identificando prácticas de referencia en esta materia.

Metodología

El estudio se desarrolló durante el curso 2011-2012. Se adoptó una aproximación multimétodo, combinando la utilización de datos y fuentes secundarias con datos y fuentes primarias. El diseño incluyó cuatro estrategias de investigación diferenciadas pero complementarias: 1. Análisis documental; 2. Cuestionarios a informantes clave (docentes, equipos de dirección, coordinadores y tutores de sexto de educación primaria y de primero de ESO, así como familias de las AMPA) de los IE, de institutos y de escuelas con proyectos de coordinación territorial para conocer su percepción de los cuatro ámbitos analizados. 3. Grupos de discusión con expertos para validar los procesos de trabajo del estudio, los instrumentos, la interpretación de datos del trabajo de campo y la identificación de las

prácticas de referencia. Y 4. Entrevistas en profundidad: para la descripción de prácticas de referencia.

Población y muestra

La población objeto de estudio estaba configurada por los 17 I-E en funcionamiento entonces en Cataluña con oferta educativa al menos hasta segundo de ESO y con actividad de más de un curso escolar. La muestra estuvo compuesta por 39 centros educativos, integrados y no integrados (11 I-E, 17 escuelas de educación infantil y primaria y 11 institutos de secundaria), 127 familias y más de 300 docentes (104 directores y directoras, 150 coordinadores, 65 tutores de ciclo superior de primaria y 58 de educación secundaria). Se debe destacar la baja mortalidad experimental.

Dimensiones y variables estudiadas

El estudio contempló cinco bloques de análisis (organizativo, curricular, de orientación, familia y entorno y aspectos de síntesis) con diferentes dimensiones y variables en cada uno de ellos (Tabla 1).

Tabla 1.

Bloques, dimensiones y variables estudiadas

Bloque	Dimensiones	Variables
Organizativo	Cultura	<i>Creencias y valores</i> <i>Prácticas</i>
	Dirección / liderazgo	<i>Equipo directivo</i> <i>Trabajo en equipo (equipos docentes)</i>
	Comunicación	<i>Grado de conocimiento</i> <i>Responsables de la comunicación</i> <i>Canales</i>
	Participación y clima relacional	<i>Relaciones entre agentes</i>
		<i>Desarrollo (claridad de la misión y visión)</i>
		<i>Mantenimiento y cambio</i>
Curricular	Metodologías y recursos	<i>Coordinación áreas instrumentales: comunicación y lenguajes</i> <i>Compartir metodologías</i>
	Evaluación	<i>Coordinación evaluación</i> <i>Información proporcionada</i>
Orientación i tutoría	Orientación personal	<i>Tipología de acciones</i> <i>Cambios educación primaria / secundaria</i>
	Orientación académica	<i>Tipología de acciones</i> <i>Agentes</i> <i>Cambios educación primaria / secundaria</i>
	Transición entre etapas	<i>Protocolos / actuaciones específicas</i>
Otros aspectos	Papel de las familias	<i>Grado / modalidad de participación en el centro</i>
	Relación con el entorno	<i>Roles de otros agentes</i>

	Proyectos singulares	Participación / impulso en proyectos
Valor añadido		

El cuestionario final tenía entre 69 i 74 ítems en función de si iba dirigido a los I-E, a las escuelas de primaria o a los institutos de secundaria. Se hizo una versión simplificada dirigida a familias con 42, 43 o 44 ítems según si se dirigía a familias de primaria, secundaria o de IE. Ofrecían cuatro opciones de respuesta (1, nada o nunca a 4 siempre o mucho, en función de los redactados. Se presentaban dos escalas: una para referirse a la situación actual y otra para la situación deseable con el fin de analizar no sólo la percepción sobre la situación presente sino también delimitar o identificar cual sería la deseable. Algunos ítems permitían la respuesta abierta para poder ejemplificar las afirmaciones con evidencias del centro.

Para tratar los datos se recodificaron las respuestas a los cuestionarios en una escala de 0 a 100, permitiendo de esta manera poder trabajar con medias y tener un dato sintético para cada elemento considerado (ítem, dimensión o ámbito) de las percepciones de los encuestados sobre la situación actual en su centro y sobre la situación considerada como deseable.

Resultados

Cabe destacar que los datos del estudio reflejan el juicio y la visión sólo de una parte de los colectivos de los centros encuestados y de sus comunidades escolares, como también hay que tener presente que se trata de un número reducido de centros. Esto hace que las conclusiones que deben considerarse con la cautela y prudencia que estas condiciones recomiendan. Tampoco era nuestro objetivo proporcionar datos generalizables al conjunto de los centros del país, sino que lo que pretendíamos era ofrecer una visión de la realidad de los IE (incorporando elementos de contraste) para hacer propuestas de mejora en el seno del sistema educativo.

Analizando las valoraciones que el conjunto de los docentes hace sobre los distintos ámbitos tanto en la situación actual como en la ideal, se puede afirmar que, son los maestros, de las escuelas, los que presentan los promedios de valoración más bajos y más críticos en su percepción de la situación actual de los cuatro ámbitos considerados y en todos los casos las diferencias son significativas respecto a la visión de los docentes de los IE. El profesorado de los institutos presenta una valoración ligeramente superior al de las escuelas y los docentes de los IE son los que hacen una valoración más alta en todos los ámbitos. Constatar también que no hay diferencias significativas entre la valoración de la situación actual del ámbito organizativo, de orientación y tutoría y otros aspectos entre los IE y los institutos que sólo difieren en la valoración del ámbito curricular (Tabla 2).

El ámbito valorado por los docentes con unas puntuaciones medias más altas es el referido a la orientación y tutoría, seguido del ámbito organizativo y finalmente del curricular en las tres tipologías de centro también la situación ideal de los aspectos de orientación y tutoría son los situados con puntuaciones más altas, seguidas del ámbito organizativo y curricular. Destacar, pero, que es en la valoración del ámbito curricular en el que hay una mayor distancia entre la situación actual y la deseable.

Tabla 2.

Análisis de las percepciones globales, por dimensiones, del sector profesorado y de la diferencia entre la situación actual y la deseable.

Ámbito	Dimensión	Tipo de centro					
		Instituto escuela		Escuelas		Institutos	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
Organitzativo	Cultura	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Dirección y liderazgo	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicación	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participación y clima relacional	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
Curricular	Metodologías y recursos	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Evaluación	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
Orientación y tutoría	Orientación personal	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientación académica	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transición entre etapas	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Otros aspectos	Papel de las familias	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
	Relación con el entorno	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
	Valor añadido	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8
	Significación estadística						
	5%						
	1%						

En cuanto a la situación deseable, las opiniones del profesorado de los IE es significativamente más exigente que el resto de los docentes de las otras dos tipologías de centro. La valoración que hace el profesorado de los institutos manifiesta una distancia más corta entre lo que ya sucede y lo que sería deseable. Y las valoraciones entre la situación actual y la deseable de los maestros de las escuelas presentan distancias similares a la de los docentes de los IE.

En cuanto a las familias, se puede afirmar que, las valoraciones de las familias del alumnado escolarizado en los institutos son las más críticas con la situación actual aportando puntuaciones más bajas en todos los ámbitos. A remarcar que las familias del alumnado de las escuelas coinciden con las de los institutos en la valoración del ámbito curricular y el organizativo, y estas no difieren con las de los IE en los ámbitos de orientación y otros aspectos (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de las percepciones globales, por dimensiones, del sector familias y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Ámbito	Dimensión	Tipo de centro					
		Institutos escuela		Escuelas		Institutos	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
Organitzativo	Cultura	75,7	90,4	67,6	92,8	69,3	94,7
	Participación y clima relacional	69,0	82,2	60,6	76,1	57,5	76,3
Curricular	Metodologías y recursos	77,9	93,2	59,1	89,0	56,0	91,3
	Evaluación	83,2	95,3	67,3	90,0	68,0	90,0
Orientación y tutoría	Orientación personal	80,0	95,7	74,5	90,8	68,2	95,6
	Orientación académica	77,3	94,6	74,1	89,0	69,9	93,1
Otros aspectos	Papel de las familias	78,4	95,3	76,7	90,1	68,5	92,2
	Relació con el entorno	71,2	90,9	67,2	87,2	69,3	90,8
	Valor añadido	76,6	95,1	63,0	87,3	63,4	92,0
	Significación estadística						
	5%						
	1%						

Las familias de institutos y de escuelas son las más críticas en los ámbitos curricular y organizativo. Las puntuaciones más altas varían según el tipo de centro: en opinión de las familias de los I-E es el curricular seguido del de orientación y tutoría y en el caso de las escuelas y los institutos el de orientación seguido del ámbito referido a otros aspectos. A destacar el hecho de las altas expectativas de las familias de los IE y la actitud más crítica de las familias del alumnado de secundaria escolarizado en institutos aunque la distancia entre las valoraciones de unos y otros no es significativa. Las familias de los institutos son las que establecen la situación ideal más lejos de la actual aunque el ideal vuelve a estar expresada con puntuaciones más altas en las respuestas de las familias de los IE. En el caso de las escuelas, en los ámbitos organizativo y curricular las diferencias tampoco son significativas mientras si lo son en la situación deseable de la orientación y los demás aspectos.

Por otro lado remarcar que los distintos perfiles profesionales tienen percepciones distintas sobre las dimensiones estudiadas, el rol que se ejerce en el centro condiciona la valoración de la dimensión considerada (Tablas 4, 5, 6 y 7).

Tabla 4.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito organizativo según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito organizativo	Cultura	Cargos directivos	75,0	98,4	65,0	88,0	68,9	84,3
		Cargos de coordinación	71,0	95,0	68,3	88,0	75,4	88,0
		Tutores 1r ciclo ESO	76,1	95,2			71,8	90,6
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,2	94,6	61,4	88,7		
		Global	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Dirección y liderazgo	Cargos directivos	73,9	90,5	75,1	88,1	73,9	85,6
		Cargos de coordinación	72,7	87,5	76,5	86,3	72,0	85,0
		Tutores 1r ciclo ESO	74,2	89,9			68,6	84,2
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,7	89,7	69,6	86,2		
		Global	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicación	Cargos directivos	75,3	86,5	73,5	83,5	75,0	81,8
		Cargos de coordinación	70,2	83,2	72,2	80,6	72,5	81,1
		Tutores 1r ciclo ESO	70,2	84,5			71,4	82,9
		Tutores ciclo sup. Prim.	68,5	82,6	69,4	82,2		
		Global	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participación y clima relacional	Cargos directivos	74,5	92,6	63,5	84,2	66,4	84,2
		Cargos de coordinación	72,2	90,8	67,0	83,8	68,2	82,3
		Tutores 1r ciclo ESO	73,4	89,6			66,1	82,1
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,3	91,5	63,2	82,9		
		Global	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0

	Significación estadística
	5%
	1%

Tabla 5.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito curricular según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro							
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos			
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable		
Ámbito curricular	Metodologías y recursos	Cargos directivos	71,9	94,7	60,6	83,3	67,8	84,8	
		Cargos de coordinación	75,3	92,1	64,3	83,6	66,2	79,7	
		Tutores 1r ciclo ESO	66,3	92,1			63,0	82,0	
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,1	92,9	60,9	84,4			
		Global	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9	
Ámbito curricular	Evaluación	Cargos directivos	71,5	93,1	61,3	84,2	63,7	82,1	
		Cargos de coordinación	73,8	93,6	64,0	82,5	63,4	79,8	
		Tutores 1r ciclo ESO	64,5	88,1			57,1	79,7	
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,5	93,3	60,6	83,9			
		Global	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2	
		Significación estadística							
		5%							
		1%							

Tabla 6.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito de orientación y tutoría según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito orientación y tutoría	Orientación personal	Cargos directivos	87,2	96,1	73,8	89,7	80,7	91,1
		Cargos de coordinación	79,8	93,9	68,0	85,9	78,2	87,7
		Tutores 1r ciclo ESO	80,1	94,0			73,2	86,7
		Tutores ciclo sup. Prim.	78,8	97,0	62,5	86,8		
		Global	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
Ámbito orientación y tutoría	Orientación académica	Cargos directivos	74,0	92,4	71,3	85,9	75,2	88,1
		Cargos de coordinación	74,3	91,5	69,5	86,2	72,6	84,1
		Tutores 1r ciclo ESO	71,7	87,0			68,1	83,6
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,7	94,7	69,0	86,3		
		Global	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1

	Transición entre etapas	Cargos directivos	81,8	93,5	72,5	83,9	84,0	91,4	
		Cargos de coordinación	81,5	93,2	75,7	87,5	72,1	82,1	
		Tutores 1r ciclo ESO	76,1	91,7			66,7	82,3	
		Tutores ciclo sup. Prim.	71,2	95,0	75,0	88,2			
		Global	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1	
Significación estadística									
5%									
1%									

Tabla 7.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito otros aspectos según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

	Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
			Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
			Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito otros aspectos	Papel de las familias	Cargos directivos	80,7	93,2	78,8	89,8	74,3	87,9	
		Cargos de coordinación	78,0	91,8	76,4	86,8	74,6	83,5	
		Tutores 1r ciclo ESO	78,7	92,2			75,0	86,5	
		Tutores ciclo sup. Prim.	79,5	94,5	76,9	88,3			
		Global	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6	
	Relación con el entorno	Cargos directivos	66,4	85,5	56,7	75,0	67,1	84,4	
		Cargos de coordinación	67,9	88,7	53,2	70,0	63,9	75,0	
		Tutores 1r ciclo ESO	61,8	86,8			65,0	79,3	
		Tutores ciclo sup. Prim.	60,7	91,7	52,9	75,0			
		Global	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4	
	Valor añadido	Cargos directivos	72,1	93,1	55,4	78,9	66,7	83,1	
		Cargos de coordinación	70,0	92,0	58,4	83,9	67,8	80,0	
		Tutores 1r ciclo ESO	71,4	91,9			65,5	82,5	
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,0	94,8	53,2	81,7			
		Global	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8	
Significación estadística									
5%									
1%									

Discusión y conclusiones

Prácticas de referencia

Como resultado de las entrevistas en profundidad, se pudieron identificar y describir una colección de cincuenta experiencias que pueden proporcionar recursos a los alumnos, los docentes y las familias para afrontar con más éxito el cambio de etapa y optimizar y armonizar el proceso de transición. Muchas de las experiencias recogidas no han sido pensadas y diseñadas exclusivamente para trabajar específicamente el cambio o la transición, pero creemos que pueden prevenir dificultades que suelen aparecer en muchos casos y, en especial, en aquel alumnado con dificultades añadidas manifestadas ya en el educación primaria.

Las prácticas se presentan organizadas en dos bloques: las necesidades identificadas en la articulación de las dos etapas, y las estrategias necesarias para optimizar el proceso de transición y de cambio. En la publicación del informe completo (Consejo 2012) se describen brevemente cada una de las prácticas que aquí sólo enumeramos (Tabla 8).

Tabla 8.

Necesidades, estrategias y prácticas de referencia (Fuente: Martínez y Pinya, 2012).

Necesidades y problemáticas en la transición	Estrategias para optimizar el proceso	Prácticas de referencia que favorecen la transición
Coordinación territorial de los centros de educación primaria y secundaria	Disponer de zonas de influencia que permitan la coordinación de los centros facilitando la articulación, la optimización, la fluidificación y una mejor atención a la diversidad.	1. Seminarios de coordinación educación primaria-secundaria 2. Coordinación de centros de una zona 3. Excursión conjunta de todo el alumnado de sexto de una zona educativa 4. Red 0-18 5. Plan Educativo de Entorno (talleres de estudioasistido...)
Poco conocimiento del trabajo pedagógico que se lleva a cabo por parte del alumnado y de los docentes de etapas educativas diferentes.	Compartir información fiable y precisa sobre aspectos pedagógicos que se trabajan en los centros.	6. Padrinos de transición educación primaria-secundaria 7. Paso a la ESO, no pasa nada! 8. La ESO y esto qué es? (charla de ex alumnos) 9. Encuentro del paso 10. Visita al instituto 11. Reunión de los tutores/as de sexto de educación primaria y primero de la ESO 12. Carpeta de grupo
Poca o nula vinculación al proyecto educativo de centro, muchas veces debido al poco conocimiento que se tiene.	Enfatizar en el conocimiento del PEC y fomentar el sentimiento de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa.	13. Teatro en inglés 14. Padrinos de lectura 15. Padrinos de escritura 16. Explicamos cuentos 17. Juegos de patio 18. Dinamización de las fiestas 19. Visita de las exposiciones

		20. Jornadas de la ciencia (IE) 21. Proyectos interniveles 22. Redacción del web y/o revista escolar 23. Talleres interniveles 24. Corresponsabilidad de los docentes del claustro 25. Entrevista de la dirección con cada uno de los docentes 26. Información periódica al claustro y a las familias 27. Participación de las familias: comisiones de trabajo y AMPA
Discontinuidades en los currículos y en las metodologías entre las escuelas de procedencia y los institutos de destino.	Conectar los currículos de educación primaria y secundaria dando continuidad vertical en las áreas y al mismo tiempo coordinando estrategias metodológicas.	28. Deberes de sexto: una propuesta coordinada 29. Trabajo internivel de los docentes de un centro 30. Horarios de reuniones comunes de todos los docentes (IE) 31. Momentos de encuentro pedagógico 32. Docencia y coordinación por ámbitos en secundaria 33. Un docente hace docencia en las dos etapas (IE) 34. Grupo de trabajo especialistas de zona 35. Retorno de los resultados de la primera evaluación de primero de ESO a la escuela
Orientación y tutoría: necesidad de apoyo emocional y al estudio, a fin de desarrollar estrategias para afrontar el cambio y evitar la desafección.	Potenciar las competencias de autonomía e iniciativa personal, la de aprender a aprender y la social y ciudadana como responsabilidad compartida de todo el profesorado.	36. Adaptación primer día de curso en el instituto 37. Salida conjunta del alumnado de sexto de educación primaria y el de primero de ESO 38.- Redistribución de los grupos en quinto (IE) 39.- Dos asambleas semanales 40.- Cotutor 41.- Tutoría compartida
Desigual implicación de las familias.	Fomentar la participación y el interés de las familias en los procesos escolares y proponer actividades familiares compartidas	42. Puertas abiertas 43. Charla informativa sobre la educación secundaria 44. Charla informativa en el instituto 45. Presentación del PEC a las familias 46. Charlas formativas 47. Entrevistas de tutoría para preparar la transición 48. Entrevista de tutoría para la acogida en el instituto 49. Reunión el primer día de curso en el instituto 50. Tutor/ay alumno/a se entrevistan con la familia

Diez conclusiones y cinco propuestas de mejora de los procesos de transición y cambio.

Conclusiones

1. Los institutos escuela presentan una estructura integrada de la enseñanza obligatoria dado que reúnen en un mismo centro, la oferta de educación infantil, primaria y secundaria. En Cataluña en el momento de la Investigación existían dieciocho centros de estas características, impulsados a partir de la aprobación de la LEC (2009). La mayoría de estos centros iniciaron el proyecto a partir de realidades y contextos muy diferentes. Esta diversidad proporciona evidencias también distintas sobre cómo afrontar y gestionar el proceso educativo en un centro público de los tres a los diecisésis años o, incluso, de los tres a los dieciocho años.

2. Las visiones que la investigación ha permitido captar en estos centros son muy positivas en todas las dimensiones estudiadas. Aunque en los inicios del proyecto no siempre lo hayan sido. En algunos casos, puede que la rapidez en la puesta en marcha de los IE generó bastantes dificultades, pero el hecho de ser un proyecto fuerte y la propia dinámica de cada institución ha hecho que las resistencias y dificultades se hayan ido venciendo y se hayan transformado en dinámicas de cohesión y colaboración y en visiones positivas sobre el proyecto y su manera de funcionar.
3. La investigación contempla la descripción y análisis de algunas iniciativas territoriales de coordinación que permiten articular y coordinar acciones en un territorio, donde un conjunto de centros de educación infantil y primaria y su referente de secundaria pueden llegar a funcionar como centro integrado y compartir visiones y proyectos.
4. La Investigación pone de manifiesto las dificultades de la coordinación primaria secundaria en especial en los ámbitos siguientes: el currículo, concretamente la coordinación de contenidos, de metodologías y de la evaluación; la participación de las familias y del alumnado en el centro y, finalmente, las relaciones del centro con el entorno.
5. Este trabajo ha querido captar las diferentes perspectivas de los docentes y familias de los IE y de una pequeña muestra de centros de educación infantil y primaria y de centros de secundaria. Los resultados hay que leerlos con prudencia y considerarlos no conclusivos dada la no representatividad de la muestra de escuelas y institutos estudiada. Resaltar que las personas participantes en el estudio de los IE muestran visiones muy positivas en todos los ámbitos analizados con un alto nivel de satisfacción con la situación actual y la que el centro debería llegar.
6. Si se observan los diferentes colectivos, el estudio muestra cómo las personas con responsabilidades de dirección presentan la visión más optimista, seguidas de las personas responsables de la coordinación, mientras que son los tutores de sexto y primero las personas que muestran percepciones más críticas, posiblemente porque son las que afrontan directamente las problemáticas de transición con sus respectivos grupos de alumnos. Las familias de las escuelas se muestran más positivas que las de los institutos, probablemente porque en la educación secundaria, las familias y el centro van perdiendo el nivel de interacción y el vínculo, lo que hace que las familias puedan percibir la realidad de manera más crítica.
7. El trabajo ha permitido identificar algunas dificultades de los IE que generan malestar y disfunciones en los centros, tales como cuestiones administrativas y de gestión de los servicios y suministros en el centro o dificultades derivadas del reajuste de recursos asignados, incidencias que se añaden a las que son propias de la puesta en funcionamiento de un centro. Posiblemente, sin menospreciar el impacto que tienen en la gestión de los centros, se pueden interpretar por la corta historia de las iniciativas y por la falta de referentes anteriores en centros públicos.
8. Las entrevistas mantenidas han servido para documentar experiencias que pueden ser consideradas prácticas de referencia y que pretendemos puedan convertirse en fuentes de inspiración para cualquier centro o territorio que se plantea la cuestión de la transición y de la coordinación de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.
9. Es interesante destacar la participación del alumnado -además de la de los docentes- de las dos etapas en una parte significativa de las prácticas referenciadas. Esta implicación directa como agentes activos hace que el alumnado de todo el itinerario educativo obligatorio genere vínculos y lazos intergeneracionales que mermen el impacto de la

transición y hacen más fluidos los cambios de curso y de etapa, a la vez que generan sentimiento de pertenencia, de cohesión y de comunidad.

10. Finalmente, según las opiniones manifestadas y las experiencias recogidas, se constata que las familias siguen teniendo, salvo algunas excepciones, un papel esencialmente de destinatarias de información y que todavía participan poco en los centros. Existe el reto, pues, de conseguir un nivel de participación e implicación más alto de las familias.

Cinco propuestas

1. Hay que seguir pensando en la participación efectiva del alumnado en estos procesos de transición y cambio, así como en la de sus familias. Se recomienda explorar nuevas posibilidades, concretando qué se entiende por participación efectiva de las familias, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar en una visión de trabajo colaborativo conjunto.
2. En segundo lugar, parece importante para los procesos de coordinación entre la educación primaria y secundaria potenciar la autonomía de los centros. Cabe destacar que la investigación ha mostrado como los centros más activos y con visiones más positivas sobre la transición son también centros con proyectos propios que proporcionan valor añadido a la tarea que llevan a cabo. A partir de proyectos bien definidos y bien evaluados, la autonomía debería permitir avanzar hacia modelos más cercanos que facilitaran el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones en la gestión del personal o de los horarios, por ejemplo, para crear equipos más estables y espacios de coordinación al servicio de los mencionados proyectos.
3. En tercer lugar, y de acuerdo con los datos disponibles, se puede afirmar que los institutos escuela son una iniciativa de éxito en los términos analizados en este estudio. Es por ello que puede proponerse incrementar el número de estas iniciativas por ser proyectos que generan valor añadido y vínculos y cohesión de la comunidad escolar, en primera instancia, al servicio de un proyecto de desarrollo global del alumnado en toda la escolarización obligatoria. También se constata que estas iniciativas son valiosas en contextos de vulnerabilidad, aunque el modelo puede tener éxito en cualquier contexto.
4. La cuarta propuesta necesariamente se refiere a la coordinación territorial. Parece clave promover estrategias de coordinación en el territorio que permitan, a través de la potenciación del liderazgo colaborativo y distribuido, articular progresivamente las transiciones de educación primaria a secundaria y que vinculen los diferentes centros y profesionales a proyectos compartidos. La coordinación territorial tiene además dos posibles niveles: el primero se refiere a un instituto ya sus escuelas adscritas considerando aspectos curriculares, metodológicos y el traspaso de información. El segundo nivel es el de varios institutos y un conjunto elevado de escuelas que pueden compartir proyectos en el marco de una red que vertebral el territorio.
5. La última propuesta tiene que ver con los procesos de innovación, documentación y evaluación de proyectos. Hay que avanzar en la documentación sobre la formulación de los proyectos, sus aspectos más organizativos: los protocolos y las personas responsables que cuidan evitando que cuando las personas que los desarrollan marchan de la institución estos se resientan. En la documentación de los proyectos habrá que añadir datos sobre las dinámicas y los resultados: información evaluativa que completa las evidencias objetivadas que permitirán hacer sostenibles las innovaciones estudiadas pudiéndose iniciar el ciclo de la mejora continua de la educación.

Bibliografía

- Anderson, L. et al. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Bruselas: Autor. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf
- Galton, M. et al. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341–363.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443–449.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gradailla, A. et al. (2011). El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària. *Escola Catalana*, 470, 21–16.
- Hargreaves, A. (1994). Teacher's work and culture in the postmodern age. Londres: Cassell.
- Martínez, M., & Pinya, C. (2012). *Els instituts – escola. Aspectres organitzatius, curriculars i d'intervenció* (Documents nº 21). Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.
- Ruiz Guevara, L. S. et al. (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://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Scott, L. S. et al. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

Autores

Màrius Martínez Muñoz

Departament de Pedagogia Aplicada – Facultat de Ciències de l'Educació – UAB. G6 nº 265 Departament de Pedagogia Aplicada, Facultat de Ciències de l'Educació, UAB. 08193 Bellaterra. Teléfono 93 581 31 98. Marius.Martinez@uab.cat. Profesor titular de Orientación Profesional. Líneas de investigación: orientación profesional, Transiciones en el entorno local, Comunidades de Aprendizaje, liderazgo. Colabora habitualmente con el ICE de la UAB (liderazgo y centros que aprenden) con la Diputación de Barcelona (redes locales de transición, orientación de las transiciones a lo largo de la vida), el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (Justicia juvenil y medio abierto), la Fundació Jaume Bofill (Liderazgo para el aprendizaje).

Carmina Pinya i Salomó

Institut de Ciències de l'Educació – UABDespatx 54 Edifici Rectorat, Campus de la UAB 08193 Ballaterra. Teléfono 93581 2701 Carmina.Pinya@uab.cat. Profesora de educación infantil, primaria y secundaria, actualmente trabaja en la Unidad de Formación del Profesorado del ICE de la UAB. Líneas de trabajo: aprendizaje, creatividad y liderazgo, centros que aprenden, proyectos en red entre escuelas, y el uso didáctico de las TIC, TAC, TEP en los centros educativos. Colabora con la Fundació Jaume Bofill (Liderazgo para el aprendizaje), la Diputación de Barcelona (Smart citizens). Miembro de la red iEARN-Pangea.