



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

rinace@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación
Sobre Cambio y Eficacia Escolar
España

Calvo Salvador, Adelina; Manteca Cayón, Felipe
Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación
Primaria y Secundaria

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 14,
núm. 1, 2016, pp. 49-64

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55143412003>

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

Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria

Barriers and Support Perceived by Students Experiencing the Transition from Primary to Secondary Education

Adelina Calvo Salvador *

Felipe Manteca Cayón

Universidad de Cantabria

El artículo presenta una investigación cualitativa basada en entrevistas y dirigida a conocer cómo se está produciendo la transición de la educación primaria a la secundaria en un grupo de estudiantes del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA) en un Instituto de Educación Secundaria de Cantabria (España). Los resultados muestran que los testimonios del alumnado ayudan a comprender qué variables escolares pueden estar funcionando como barreras o como ayudas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizándose cuestiones como las normas, relaciones, metodología de aula, evaluación y acción tutorial. Las conclusiones muestran que conocer la realidad educativa de la mano de los jóvenes podría ayudar a esta comunidad escolar a pensar qué cambios se deberían acometer con el objetivo de conseguir el éxito escolar para todo el alumnado, en la línea de lo que se ha considerado una de las grandes finalidades de este programa de refuerzo educativo.

Descriptores: Educación primaria, Desempeño, Investigación cualitativa, Participación del alumnado, Mejora educativa.

This paper presents a qualitative methodology based on interviews research and aimed at finding out how the transition from primary to secondary education is taking place in a group of students from the School Reinforcement and Support Programme (PROA) in a secondary school in Cantabria (Spain). The results shows how the testimonies of students contribute to an understanding of whether factors are serving as barriers or aids in the teaching and learning process, analyzing matters such as classroom rules, relationships, teaching methodology, evaluation and the role of tutorials. The findings show that understanding the educational reality of young people first hand could help this school community think about what changes should take place with the aim of achieving educational success for all students, in line with what has been considered one of the main goals of this educational reinforcement programed.

Keywords: Primary education, Performance, Qualitative research, Students' participation, Educational improvement.

1. Fundamentación Teórica

El paso de los estudiantes por diferentes etapas educativas es un elemento central de la cultura escolar propia de un sistema educativo graduado. Sin embargo, este tránsito no es siempre sencillo, pues como se ha señalado en diferentes investigaciones el paso de la educación primaria a la secundaria suele venir acompañado de un conjunto de dificultades (académicas, psicológicas, sociales, etc.) que pueden funcionar como barreras para el aprendizaje y éstas, a su vez, como iniciadoras de un itinerario de fracaso y/o abandono escolar (Abrantes, 2009; Antúnez, 2005; Gairín, 2005; Galton, Morrison y Pell, 2000; Jindal-Snape, 2010; Monarca y Rincón, 2010; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Al mismo tiempo, las investigaciones sociológicas han puesto de manifiesto que las desigualdades educativas se reproducen (cuando no se acrecientan) a lo largo de todos los niveles del sistema educativo, haciéndose éstas más evidentes en algunos momentos críticos, como el de las transiciones entre etapas (Calero, 2007; Mena, Fernández Enguita y Rivière, 2010). Se considera, con ello, que estas desigualdades que la escuela no puede neutralizar o compensar estarían funcionando como impedimentos para el aprendizaje de aquellos estudiantes que provienen de los colectivos más desfavorecidos. Así, el análisis del fenómeno del abandono temprano y del fracaso escolar se hace necesariamente más social, organizativo, ético y político, alejándose de los enfoques más individualistas, psicologistas o rehabilitadores (Perrenoud, 1996).

Esta realidad ha supuesto el desarrollo de un conjunto de políticas, prácticas e investigaciones dirigidas a que las transiciones no se conviertan en discontinuidades y a que cada centro tome conciencia de la necesidad de instaurar programas que atiendan al alumnado recién llegado con el objetivo de minimizar las posibles consecuencias negativas del cambio de escenario escolar (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Earley, 2004; San Fabián, 2003).

La investigación educativa ha señalado aspectos clave para entender el salto que existe entre estas dos etapas educativas que forman parte de una misma educación básica. Así, cuestiones como la metodología docente, el clima de aula y de centro, las relaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado o los sistemas de evaluación son algunas de las variables que la literatura especializada señala como centrales en el proceso de adaptación desde la educación primaria a la secundaria (Martínez Domínguez, 2011; Rappoport y Sandoval, 2013).

En la tarea de acompañar a los estudiantes en esta transición, se ha señalado como indispensable el trabajo conjunto de los profesionales de ambas etapas educativas, de manera que el esfuerzo por minimizar el impacto negativo del cambio sea una tarea que se inicie en el último curso de la educación primaria y continúe su recorrido en el primer curso de la secundaria. Los programas de transición y acogida, los planes de convivencia, los planes de atención a la diversidad o los planes de acción tutorial son algunos de los instrumentos utilizados con el objetivo de prevenir las dificultades escolares que se derivan de estos cambios (Coletto, 2009; Gairín, 2005; García Orcajo, 2011; Lledó y Martínez, 2005; Martí, 2011; Sarasúa, 2005).

A pesar de los positivos efectos que estas iniciativas tienen, su desarrollo encuentra impedimentos para lograr una positiva transición entre etapas educativas entre los estudiantes que tienen más dificultades en la escuela (Abrantes, 2009; Galton, Morrison y Pell, 2000; Martínez Domínguez, 2012; Rossano, 2006). Cuestiones como la existencia de dos culturas profesionales muy diferenciadas en estas etapas (la de primaria “centrada en el alumno” o en el “orden expresivo” y la de secundaria “centrada en la materia” o en el “orden instrumental”), la falta de tiempo, el gran número de docentes implicados, la carencia de una verdadera cultura de colaboración en los centros y de éstos con su comunidad, etc. han sido analizados como impedimentos que dificultan un trabajo en red entre diferentes profesionales y centros con el objetivo de mejorar las transiciones (Antúnez, 2005; Early, 2004; Lledó y Martínez, 2005; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; San Fabián, 2003).

De manera más reciente, las investigaciones han señalado la necesidad de que los estudiantes tengan un papel más activo durante este proceso de cambio (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009; Ruiz, Castro y León, 2010). Bajo la idea de hacer los centros más participativos y democráticos, buscando que ningún joven quede al margen de los procesos educativos, las iniciativas dirigidas a favorecer las transiciones subrayan la importancia de los pares en este proceso, buscando la máxima implicación del alumnado en estas actividades, lo que produce una disminución del estrés que provoca el cambio y un aumento de las posibilidades de adaptación al nuevo escenario escolar (Ruiz, Castro y León, 2010). Al mismo tiempo, se ha señalado la necesidad de recoger el punto de vista de los estudiantes a partir de procesos de indagación con una orientación cualitativa que permitan una compresión profunda del fenómeno. Se entiende, así, que la escucha sistemática, atenta y pausada de las visiones de los más jóvenes permitirá tener una visión más compleja que viene de la mano de sus principales protagonistas, concebidos ahora como voces autorizadas en el campo de las transiciones (Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Dockett y Perry, 2007; Fielding, 2011; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Rudduck y Flutter, 2007).

2. Objetivos

En esta investigación nos hemos acercado a la realidad de la transición entre la educación primaria y secundaria para profundizar en su comprensión, conociendo sus características y particularidades a través de lo que los propios jóvenes relatan. Esta cuestión es particularmente importante si tenemos en cuenta que hasta el momento, en España, las investigaciones sobre la transición entre estas etapas no se han centrado en los colectivos que tienen más dificultades para finalizar la educación obligatoria con éxito, como tampoco es habitual adoptar un punto de vista centrado en el relato de los estudiantes. Ambas perspectivas de análisis están ampliamente desarrolladas en el ámbito internacional (véase, por ejemplo, Bloyce y Frederickson, 2012; Brewin y Statham, 2011; Bru, Stornes, Munthe y Thuen, 2010; Jindal-Snape, 2010).

De manera más concreta, los objetivos del estudio son:

- Conocer las opiniones, visiones y expectativas de un grupo de jóvenes de entre 12 y 14 años de edad que se encuentran cursando la educación secundaria en un

mismo IES (localizado en Cantabria) y que además, son usuarios del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA).

- Identificar qué variables están funcionando como barreras o como ayudas durante la transición entre estas dos etapas educativas. Este será el primer paso para que cada centro educativo pueda emprender un cambio o mejora en este campo.
- Comprender cómo está afectando la transición entre etapas a un grupo de estudiantes del PROA por ser uno de los colectivos que más dificultades tienen en la escuela, en este caso, por pertenecer a un colectivo que presenta desventaja sociocultural.

3. Método

Esta investigación tiene una clara inspiración cualitativa, entendiendo que desde esta perspectiva “los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento” (Flick, 2004, p. 20). La metodología utilizada está en consonancia con los objetivos de nuestro trabajo, dado que pretendíamos conocer las impresiones, visiones y temores de algunos estudiantes que habían comenzado el instituto en el momento de la investigación, particularmente de sujetos que forman parte de un colectivo que se encuentra recibiendo apoyo escolar para mejorar su rendimiento académico, esto es, usuarios del PROA. Entendemos que este es un primer paso para que cada centro educativo pueda mejorar esta situación, facilitando, así, la adaptación de los jóvenes a su nuevo contexto educativo.

En sintonía con la finalidad de conocer las barreras que se están encontrando algunos jóvenes en el acceso a la educación secundaria, hemos seleccionado la entrevista en profundidad como metodología de recogida de datos. Se trata de una técnica que nos ha permitido obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los jóvenes participantes, buscando con ello tener una comprensión más profunda del fenómeno investigado (Kvale, 2011; Simons, 2011).

Las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado. Para su elaboración, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema construyendo posteriormente el instrumento *ad hoc*. Las preguntas se estructuraron a partir de los siguientes tópicos: a) Actividades que facilitan la transición entre etapas; b) Relaciones con los docentes y relaciones con los pares; c) Normas y convivencia en el aula; d) El trabajo en las tutorías; e) Metodología de enseñanza y f) Formas y criterios de evaluación.

Los participantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación y se les explicó en qué consistía su colaboración en la misma, haciendo hincapié en la importancia de recoger sus puntos de vista, visiones y experiencias. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Los estudiantes recibieron esta transcripción para su revisión, buscando con ello su consentimiento informado para el uso académico y profesional de los datos que se habían recogido durante el trabajo de campo. Asimismo, se subrayó el compromiso de los investigadores con la confidencialidad de los datos recogidos. También fueron informadas las familias, así como el equipo directivo del centro, sin cuyo apoyo no podría haberse desarrollado este trabajo. Con todo ello, los investigadores trataron de hacer frente a algunos de los principales dilemas éticos que

conlleva la investigación, como los que se refieren al control y uso de los datos o a las posibles consecuencias negativas de participar en una investigación (Gibbs, 2012; Simons, 2011).

En cuanto a la muestra utilizada, ésta estuvo conformada por seis jóvenes de ambos性 (tres chicos y tres chicas). En consonancia con los objetivos de la investigación, para su elección se usó un muestreo intencional o teórico (Barbour, 2013, Flick, 2004), dado que no se ha tratado de buscar una muestra representativa sino de mostrar la pluralidad de voces, matices y perspectivas que plantea un grupo de población en particular.

Los datos han sido recogidos durante los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14, habiendo realizado un total de seis entrevistas. Los participantes tenían en el momento de la entrevista entre 12 y 14 años de edad y todos ellos cursaban la ESO en el mismo centro escolar de una localidad cántabra, aunque habían cursado la EP en diferentes escuelas de la zona. El análisis de los datos se ha realizado de forma manual (sin apoyo de un programa informático) a través de un proceso de codificación temática (Angrosino, 2012; Gibbs, 2012).

4. Resultados

Tras el análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas, se han considerado un total de 5 factores que funcionan como barreras y ayudas durante el cambio de etapa. La selección de los mismos responde a la importancia que los jóvenes entrevistados han dado a estas variables en sus discursos, lo que a su vez se contrastó con los datos existentes en la literatura especializada sobre el tema.

4.1. La llegada al nuevo centro. Formas de relacionarse

Las entrevistas revelan la importancia que tiene el hecho de que las horas lectivas en educación secundaria sean más que en primaria, pasando el alumnado más horas en el centro educativo. Al mismo tiempo, las instalaciones son mayores que las de los colegios, dado que el volumen de estudiantes y profesorado que éstos albergan es muy superior. Si a ello le unimos que en los centros de secundaria puede haber hasta cuatro o cinco grupos por nivel, nos encontramos con que los nuevos alumnos comienzan una nueva etapa en sus vidas en un lugar que para ellos es desconocido y que además les pondrá en relación con nuevos compañeros. En este sentido, un estudiante señala:

Los primeros días estaba agotado por el cambio de horario. No estaba acostumbrado a tener que madrugar tanto y a tener seis horas de clase. También estuve algo nervioso por no saber muy bien lo que me iba a encontrar. (...) El primer día me dormí y fue cuando nos enseñaron el instituto, así que cuando empecé no sabía muy bien donde estaban las cosas. [Lo que más me costó fue adaptarme] a los horarios. (Entrevista A)

El cambio de etapa educativa no sólo conlleva un cambio de centro, sino también una nueva forma de relacionarse con todas las personas con las que se convive día a día, principalmente profesorado y compañeros. Algunos estudiantes han señalado que no saben cómo abordar las relaciones interpersonales, lo que estaría dificultando la adaptación al nuevo contexto.

Los procesos de adscripción entre centros educativos generan, habitualmente, que el alumno que acude al instituto lo haga a la par que gran parte de los compañeros que cursaron con él, también, la educación primaria. Esta cuestión, sin duda, favorece la

adaptación al nuevo centro, tal y como han señalado los jóvenes entrevistados. Y a la inversa, la ausencia de relaciones previas entre los jóvenes que acuden al IES por primera vez, es en sí misma una barrera para tener nuevas relaciones. De esta forma, se apunta:

Me ha ayudado muchísimo el que compañeros del colegio también vengan a este instituto, porque ya desde el principio haces grupo y nos vamos ayudando unos a otros, así nos acostumbramos antes al cambio. A algunos compañeros que al principio del curso no conocían a nadie, les ha costado mucho más, aunque te das cuenta rápido, así que intentas hacerte amigo de ellos para poder ayudarles. (Entrevista B)

De esta afirmación se deduce la importancia de la existencia de relaciones previas entre los jóvenes que acuden al IES, pero también, que los iguales pueden ser una fuente de apoyo indispensable para lograr una fructífera adaptación al nuevo contexto escolar.

El alumnado entrevistado ha señalado que la mayor parte de sus relaciones en el centro se dan con compañeros de una edad similar, sintiéndose alejados y en ocasiones incluso amenazados (desde el miedo que genera lo desconocido) por los estudiantes más mayores (“No tengo relación con ellos [los alumnos mayores]. Ellos van a su bola y yo a la mía. Intento no meterme en su camino por si hay algún problema y nada más”. Entrevista A).

Es importante recordar que los jóvenes que cursan el primer curso de la ESO pasan de ser los mayores del colegio a ser los novatos del instituto, con la pérdida de estatus que este cambio conlleva. Esto supone, sin duda, una situación de vulnerabilidad que puede tener efectos muy negativos entre los estudiantes.

Paralelamente a estas situaciones, encontramos que en otras ocasiones la llegada al IES es vista como una nueva situación que permite a los jóvenes crear otras relaciones, conocer gente, lo que les abre nuevas oportunidades. De esta forma, se señala:

[En el IES] he tenido que conocer gente nueva. Si me hubiera tocado con gente del cole, no me hubiera relacionado con los otros y creo que es muy importante aprender a relacionarte con gente nueva. (Entrevista D)

Un segundo cambio importante en las relaciones que tienen lugar en los centros de educación secundaria son las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Una situación un tanto extrema en este campo es la que nos describe este joven cuando señala: “Hay algunos profesores que pasan de todo, con uno a veces incluso tengo la sensación de que todavía no sabe cómo me llamo” (Entrevista A). Este trato más académico o menos familiar, así como el grado de autonomía que conlleva, se entiende de dos maneras. Por un lado, se señala su lado positivo o sus ventajas dado que los jóvenes se encuentran con una mayor libertad y autonomía personal, síntoma de estar en tránsito hacia la vida adulta. Sin embargo, no todos los alumnos/as son igualmente autónomos, por lo que un grupo importante de ellos parece encontrarse desorientado, solo o indefenso ante esta nueva situación y los nuevos retos académicos y sociales que se les plantean.

4.2. Normas y convivencia

Los estudiantes afirman que las normas en el nuevo centro educativo son notablemente distintas a las que venían organizando el funcionamiento de la educación primaria. Sin duda, el ambiente más íntimo y familiar que había durante la educación primaria, frente al más frío, distante o impersonal que se encuentran en la educación secundaria, así como la existencia de un clima de control con diferente grado de rigidez influye en la gestión de las normas y de la convivencia durante esta nueva etapa. En este sentido:

En el cole si hacías alguna trastada te mandaban a hablar con el director o llamaban a casa, pero sólo si hacías algo muy gordo, en el instituto te ponen un parte de expulsión por cualquier cosa (...). Aquí [en el instituto] casi no puedes hablar con el compañero que tienes al lado, enseguida te riñen o llaman la atención. En el colegio podías hablar más. (Entrevista B)

Como en cualquier institución en la que se reúne un número elevado de personas, en los centros de secundaria se producen problemas de convivencia, pero si a esto le sumamos que los alumnos se encuentran en un período de su vida en el que están experimentando grandes y continuos cambios, donde se ha producido una pérdida de estatus respecto al que tenían en primaria, los problemas de convivencia tienen posibilidades de hacerse más frecuentes.

Como es sabido, cada centro educativo trata de regular la convivencia mediante la elaboración de un reglamento de organización interno, un documento que se hace más visible durante las primeras semanas del curso, puesto que es la carta de presentación de la institución y la manera en la que ésta comunica a los nuevos alumnos lo que es adecuado y no hacer en el centro, cómo actuar y las consecuencias de sus comportamientos. En muchas de estas situaciones los jóvenes perciben un conjunto externo y ajeno de normas, que de alguna manera les son impuestas y que no alcanzan, en estos primeros momentos, a entender.

En otros casos, los jóvenes afirman que conocen las normas de funcionamiento del centro, que son visibles en las paredes del aula, que se las han explicado al comienzo de las clases y que incluso, han tenido oportunidad de hablar y discutir sobre ellas:

[Las normas de clase], las cosas que puedes o no hacer en clase... las explicó el primer día cada profesor. Explicó más o menos que hay que atender, levantar la mano para poder hablar o pedir algo (...). Prácticamente todos dijeron lo mismo. Y también el día de la reunión con el director las explicó. (...) Me parece que esto sólo es para los alumnos que empiezan nuevos en el instituto (...). La tutora nos pasaba hojas de orientación y en ellas poníamos los castigos que creíamos eran adecuados (...) Por ejemplo, si la clase es muy conflictiva, qué castigo crees que hay que poner a todo el grupo. (Entrevista D)

Los alumnos perciben que, de manera distinta a como el profesorado procedía en el colegio, en el IES se hace un uso habitual de los partes de expulsión y de las sanciones, lo que puede tener efectos negativos en el rendimiento de los jóvenes. Por otro lado, también se ha señalado que la libertad de movimiento en las clases de primaria era mayor que en las de secundaria, donde el ambiente escolar está mucho más estructurado y las posibilidades de participación son menores. En esta misma línea un joven señala:

En el cole me podía levantar para enseñarle algo al profesor, coger pinturas del armario, hablar con un compañero... pero ahora [en el instituto] no se puede si no se pide permiso antes. Los primeros días de clase nos levantábamos para cualquier cosa y los profesores no paraban de reñirnos. (Entrevista A)

4.3. Metodología docente

Analizando las declaraciones de estos estudiantes podemos observar que los profesores de secundaria utilizan una metodología predominantemente magistral, centrada en la explicación de los contenidos para su posterior memorización por parte de los alumnos. Por otro lado, el trabajo de aula y las actividades se realizan frecuentemente de forma individual, en detrimento del trabajo en grupo. Finalmente, la evaluación se basa en un alto porcentaje en los resultados obtenidos en los exámenes.

Frente a esta nueva realidad, el alumnado ha señalado que, por el contrario, el profesorado de primaria utilizaba una metodología que cuidaba la globalidad del proceso, tratando de promocionar aprendizajes que fueran significativos para los alumnos, fomentando el trabajo y las actividades en grupo y desarrollando una evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de un joven:

Aquí [en el instituto] los profesores no paran de explicar cosas, además van muy rápido y no dejan tiempo para preguntar dudas. Encima, luego nos ponen muchos deberes, que como no hemos entendido la explicación, no podemos hacer en casa solos. (...). En el cole los profesores iban más lentos y dejaban tiempo para preguntar lo que no entendíamos. Algunos deberes los hacíamos en clase con ellos, así que si teníamos alguna duda, nos ayudaban. (...) En el colegio nos sentábamos en forma de U, con la pizarra en la cabecera y el profesor se pasaba por las mesas, para ver cómo trabajábamos. [En el instituto las mesas] están de una en una, de cara a la pizarra y a la mesa del profesor, en filas y separados. (Entrevista A)

La metodología docente genera una forma de trabajo en el aula altamente estructurada, lo que a su vez produce menos posibilidades de participación entre los estudiantes. Esto hace que las relaciones de ayuda y apoyo que de manera informal se pudieran brindar al alumnado queden en un segundo plano. Al mismo tiempo, el aumento de las exigencias académicas y el ritmo de trabajo más rápido genera que algunos estudiantes vayan quedando “desenganchados” de las actividades de clase. En esta línea, se señala:

Me siento muy agobiado en los períodos de exámenes, porque se me junta todo, porque hay que hacer los deberes, hay que estudiar y también tengo que ir a entrenar y no me da tiempo. Entonces me pongo histérico y empiezo a portarme mal, a contestar a la gente, y lo acabo fastidiando todo. (...) No me da tiempo a estudiar, aunque estude con días de antelación, me empiezo a poner nervioso y cuando llega el examen, de los nervios fallo muchas cosas. (Entrevista E)

Pese a todo, en las entrevistas también se observa que el cambio metodológico que los jóvenes experimentan en la educación secundaria no siempre es valorado negativamente. En ocasiones, los estudiantes se adaptan después de un tiempo al nuevo escenario e, incluso, lo valoran positivamente al entender que responde a los cambios que acompañan a su salida de la etapa de la niñez:

Creo que hay bastante diferencia en la forma de explicar de los profesores en el colegio y en el IES. Para empezar, en el colegio el mismo profesor te daba matemáticas, lengua, conocimiento... aquí tienes un profesor para cada asignatura, así que están más especializados en su campo y explican mucho más en profundidad. (...) Aquí es como que los profesores están más preparados y en el colegio las asignaturas son menos importantes, aquí todo es más maduro y en el colegio más infantil. (...) Aquí es más individual lo que tú hagas para poder aprobar. (Entrevista F)

Por otro lado, también parece haber una diferencia bastante sustancial entre primaria y secundaria en lo que se refiere a los deberes. Los alumnos han declarado que en el instituto tienen más tarea para casa y que encuentran más dificultad a la hora de realizarla, sobre todo durante las primeras semanas del curso. En ocasiones algunos jóvenes declaran verse sobrepasados por esta situación:

Hay más deberes en el instituto [que en el colegio], muchos más. Creo que es porque es un curso más alto, hay más asignaturas... por una parte bien, porque hay que aprender más cosas y los deberes ayudan a comprenderlo, pero por otra me parece un poco rollo tener tantos deberes porque casi no te dejan tiempo para nada. (Entrevista C)

Debido al aumento del número de asignaturas, el cambio de etapa educativa conlleva la adaptación a nuevas rutinas con un mayor número de horas lectivas y el consiguiente cambio de horario. Esto también supone la existencia de un elevado número de docentes, ahora más especializados en sus distintas áreas. En este sentido, los jóvenes de primero

de la ESO tienen que adaptarse a un número mayor de asignaturas, impartidas por varios profesores, quienes a su vez tienen estilos y metodologías de enseñanza diferentes. Pese a todo, los estudiantes son conscientes de que estos cambios tienen una explicación y de que en cierta forma, son inevitables: “Ahora hay más asignaturas y más profesores. Además ya estamos en el instituto y aquí nos exigen más. Lo que damos es más importante” (Entrevista A).

4.4. La evaluación

Los estudiantes han señalado que durante la educación primaria la evaluación está más centrada en el proceso, mientras que en la educación secundaria ésta se dirige más en los resultados finales, utilizándose a veces el examen casi como único medio de evaluación. En este sentido un joven señala:

Al principio del curso me agobié un montón porque no estaba acostumbrado a tener tantos exámenes tan seguidos (...). Antes [en el colegio], casi no teníamos exámenes comparados con los que tenemos ahora. Hay un montón durante todo el curso, pero cuando llega el final del trimestre todavía tenemos más (...). Creo que la evaluación sería más justa si se tuvieran más en cuenta otras cosas que no fuesen solo los exámenes, como trabajos en grupo o la participación en las clases. (Entrevista A)

De estas palabras se deduce que los estudiantes experimentan un gran cambio con respecto a la evaluación entre primaria y secundaria, multiplicándose los exámenes durante todo el curso, sobre todo al final de los trimestres. Este incremento de la exigencia tiene mucho que ver con lo ya señalado sobre el aumento de asignaturas y profesores, que sumado a la presión de “jugarse” la nota de la asignatura a un examen, llega a sobrepasar a los estudiantes al inicio del curso, como indican algunos de los alumnos entrevistados.

Del mismo modo, de las declaraciones del alumnado se deriva que casi siempre son evaluados utilizando la misma técnica, los exámenes escritos, los cuales no siempre están en consonancia con los contenidos trabajados en clase. Se ha señalado, también, que las preguntas son excesivamente generales y ambiguas, lo que provoca la desorientación de los alumnos y la impresión de que todo el trabajo realizado durante el curso no sirve para nada. En este sentido, se afirma:

Los exámenes siempre son escritos, además las preguntas deberían ser más concretas o tener más relación con lo que hemos trabajado (...). En una asignatura nos ponen preguntas muy raras, que no se parecen a las de los deberes, así que la nota de los exámenes no tiene relación con el trabajo durante el tema. (Entrevista B)

Otro aspecto a resaltar sobre la evaluación es su relación con la regulación de la convivencia en el aula. Algunos estudiantes señalan que su comportamiento repercute negativamente en la nota final de las asignaturas a través de lo que se conoce como “negativos”, quedando en un segundo plano los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación. Así, un joven señala:

No me parece bien que los negativos influyan tanto en las notas. Yo me comporto bien, hago los deberes y participo en clase, y ningún profesor me pone positivos o me sube la nota. Es algo contradictorio, si se penaliza lo malo, se debería recompensar lo bueno. (Entrevista B)

4.5. La tutoría

En la etapa de secundaria el alumnado dispone de una hora semanal de tutoría en la que el tutor trabaja aspectos como la adaptación de los alumnos a su grupo-clase y al centro escolar, su desarrollo integral, la coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el

asesoramiento a las familias, etc. Como es sabido, la figura del profesor-tutor es clave para poder facilitar el proceso de adaptación del alumnado, ya que es el profesional encargado de mediar entre el centro y las familias y entre todo el equipo docente que imparte clase en el mismo grupo, además de estar encargado de acompañar a los jóvenes en esta transición.

La visión de los jóvenes entrevistados nos ofrece algunos matices sobre el apoyo que perciben por parte del tutor en su nuevo centro. En este sentido, algunos opinan que éste no ha sido de especial ayuda en el proceso de adaptación al centro de secundaria: “Creo que me hubiera adaptado igual al instituto con tutor o sin él” (Entrevista B), “También estaría bien en el instituto si no hubiese tenido tutor” (Entrevista A). Para otros, sin embargo, la relación y los consejos de los tutores han sido indispensables:

[Mi tutor] me ayuda mucho, me da consejos muy útiles y cuando saco buena nota me felicita, es muy majó. [Durante la tutoría individualizada del curso pasado] te decían cómo te veían en las clases, a mí me dijo que tenía que espabilarse, que si seguía así repetiría y al final, repetí. También me dijo dónde tenía que mejorar más. (Entrevista F)

El tutor es una de las primeras personas con las que los alumnos tienen contacto en el instituto y son los encargados de poner en funcionamiento los planes de acogida y actividades de cohesión grupal, pero en ocasiones, estas actividades no se desarrollan más allá de las primeras semanas del curso, siendo necesario sostenerlas a lo largo de todo el año. Entre las actividades de tutoría encontramos algunas más académicas relacionadas con hacer deberes, repasar o preparar para un examen, y otras más genuinamente tutoriales pensadas para crear identidad de grupo y comprender el mundo social que a estos jóvenes les ha tocado vivir.

Algunos estudiantes valoran positivamente las actividades desarrolladas durante este espacio, muchas de las cuales les ponen en contacto con el resto de sus compañeros. En este sentido señalan:

El primer día de clase hicimos un juego para conocer los nombres de los compañeros de clase, el resto de las tutorías la tutora nos suele explicar cosas de clase que no entendemos o que nos cuesta, incluso a veces también nos explica dudas que tenemos de asignaturas que no nos da ella [la tutora]. También nos dice las actividades que se van a hacer en el instituto como concursos, charlas, torneos... (Entrevista A)

Finalmente, el tutor tiene una responsabilidad central en los procesos de información, asesoramiento y orientación a cada estudiante y a sus familias, encontrando también en este terreno experiencias diversas que nos permiten ver prácticas diferentes con resultados, también, muy distintos. Así, un grupo de entrevistados percibe esta tarea como sigue:

Creo que mis padres no conocen a mi tutor porque no han tenido ninguna reunión con él. (Entrevista A)

Un segundo alumno señala:

No he tenido ninguna reunión con la tutora a solas en donde hablar de mi adaptación al instituto, los problemas que tengo, o simplemente para darme algún consejo de cómo estudiar mejor, aunque mis padres tuvieron una al inicio del curso. (Entrevista B)

Como contrapunto a estas experiencias, otros jóvenes señalan que los encuentros con el tutor están siendo útiles, tanto para ellos directamente como para ellos a través de sus familias. De esta forma:

[Las reuniones] fueron útiles porque informan a tus padres de cómo vas, de cómo te ven los profesores, de cómo creen que vas a evolucionar... Este año es genial porque a mis padres les ha hablado de la forma que tengo yo de pensar, de cómo veo el instituto, de las cosas que hago y cómo las hago... y a mis padres les ha servido para comprenderme mejor y entender los problemas que tengo aquí. El tutor también les dio varios consejos, para que mis padres me puedan ayudar, no sólo con las asignaturas, sino con problemas más personales. (Entrevista F)

El papel del tutor es fundamental para favorecer una buena adaptación y tránsito a la secundaria, así como para desarrollar los planes de acogida con eficacia. Es crucial fomentar la coordinación docente por parte de los tutores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder intercambiar con facilidad toda la información obtenida para asesorar al alumnado y a sus familias en función de sus necesidades.

5. Discusión

En este trabajo hemos analizado qué elementos están funcionando como barreras y como ayudas en la transición entre etapas con el objetivo último de pensar qué cambios serían necesarios realizar en el currículum, en la organización y en los estilos docentes para lograr cierta continuidad entre estas etapas, de manera que dicho cambio no sea la puerta de entrada a una posible trayectoria de fracaso o abandono escolar temprano.

El primero de los factores o elementos analizados, las relaciones en el nuevo centro educativo, presenta resultados similares a los ya señalados en otras investigaciones. En este sentido, los jóvenes entrevistados subrayan que sus compañeros pueden ser una fuente de apoyo indispensable para poder encontrar un lugar en el nuevo contexto escolar (Rudduck y Flutter, 2007; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). Al mismo tiempo, vale la pena recordar que éstos también pueden dificultar la entrada al nuevo centro en unos momentos en los que los jóvenes que cursan el primer curso de la ESO sufren una importante pérdida de estatus. Esto supone que los jóvenes deben volver a buscar su lugar en el centro y crearse una identidad desde cero, lo que puede originar problemas de adaptación y convivencia en el centro (Bloyce y Frederickson, 2012; Demetriou, Goalen y Rudduck, 2000; Rossano, 2006).

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los jóvenes y sus docentes, los participantes en esta investigación parecen describir unas relaciones, como ya se hiciera en trabajos anteriores, menos familiares y cálidas y, en consecuencia, más formales, impersonales y distantes (Gimeno, 1996; Rossano, 2006). El mayor número de docentes condiciona, sin duda, las relaciones entre docentes y discentes y tiene una notable influencia en la motivación de los jóvenes y en el clima de aprendizaje (Bru, Stornes, Munthe, y Thuen, 2010; Monarca y Rincón, 2010). Estos sentimientos van, en muchas ocasiones, acompañados de añoranza por lo que han vivido en la educación primaria, por fuertes sentimientos de apego a la escuela (Ruiz, Castro y León, 2010) y por una percepción menor del apoyo que reciben de los docentes de educación secundaria (Bru, Stornes, Munthe y Thuen, 2010).

En cuanto a los normas que rigen la vida escolar, se percibe que éstas son más estrictas que durante su educación primaria y que la institución toma medidas muy diferentes para abordar los problemas de convivencia, sean éstas de aula o de centro, dado que ahora se usan con más frecuencia las sanciones y expulsiones (Monarca y Rincón, 2010; Ruiz, Castro y León, 2010). Los IES han desarrollado unos reglamentos de organización

interna que se parecen muy poco a los que existen en los colegios de primaria. Unos y otros están relacionados con los diferentes estilos docentes y culturas profesionales que caracterizan a ambas etapas educativas.

En consonancia con lo que venían señalado investigaciones anteriores, los jóvenes perciben diferencias notables entre la metodología docente que se empleaba durante la educación primaria y la que se emplea en la educación secundaria. Ante esta nueva realidad, hay un grupo de estudiantes que declara tener dificultades para seguir el ritmo de la clase, dado que la metodología en esta nueva etapa es más discursiva, requiere de períodos más largos de concentración por parte del alumnado y se utiliza un vocabulario más complejo (Monarca y Rincón, 2010). Este cúmulo de novedades puede desembocar en una bajada de las calificaciones y en un mayor temor a repetir curso (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Ruiz, Castro y León, 2010; San Fabián, 2003). Por otro lado, es necesario recordar que la metodología influye en las relaciones del aula, generando un clima de aprendizaje más estructurado y con menos posibilidades de participación por parte del alumnado. Así mismo, esta forma de organizar el aula da menos oportunidades para la promoción de las relaciones sociales entre los propios alumnos o para el desarrollo de la ayuda entre iguales durante el aprendizaje, pues el clima de aula se hace más competitivo (Gimeno, 1996; San Fabián, 2003).

La percepción que tienen los jóvenes sobre la evaluación implica la existencia de una diferencia entre las formas que ésta adopta en la educación primaria y en la secundaria. En este sentido, la evaluación está más centrada en el proceso, es más global y formativa durante la educación primaria, mientras que en el siguiente nivel ésta se hace más sumativa o final, utilizándose a veces el examen como único medio de evaluación (Monarca y Rincón, 2010; Rossano, 2006). Otro aspecto a resaltar sobre la evaluación es su relación con el control de los movimientos y la normativa (a veces muy estricta) que existe en los institutos. Parece que las sanciones repercuten negativamente en la nota final de las asignaturas, con cierta independencia de los resultados obtenidos en los exámenes. En estas circunstancias, la evaluación como medio a través del cual los docentes ejercen el control en las aulas adquiere su máxima expresión (Gimeno, 1996).

A pesar de que las investigaciones educativas han señalado la importancia de la tutoría en la transición entre la primaria y la secundaria (Batres y De Paz, 2001; Martí, 2011; Rossano, 2006; VVAA, 2007), la visión de los jóvenes entrevistados ofrece imágenes muy diferentes sobre la figura del tutor en su nuevo centro. Para unos, el profesor-tutor no ha sido de especial ayuda, mientras que otros declaran que su trabajo ha significado mucho en el proceso de adaptación al nuevo escenario escolar. En todo caso, subrayar esta diferencia es importante, dado que la capacidad de los profesores para apoyar a los estudiantes tiene claros efectos positivos sobre el clima de aprendizaje.

Estos testimonios nos permiten construir una mirada compleja sobre el cambio de etapa, al entender que un escenario escolar similar puede prevenir o potenciar situaciones de fracaso escolar. Sin duda, este propósito es importante en cualquier período educativo y con cualquier grupo de estudiantes pero es justo reconocer que es todavía más necesario con aquellos colectivos más vulnerables (como el formado por los beneficiarios del PROA) y en períodos escolares que la investigación educativa ha señalado como críticos, como es el caso de la transición entre las etapas de primaria y secundaria (Batres y De Paz, 2001). En este sentido, es importante recordar que según señala la literatura especializada, los jóvenes beneficiarios del PROA presentan dificultades para conseguir

los objetivos de la etapa, suelen carecer de hábitos de trabajo, así como de un entorno socio-familiar que apoye el estudio. Con frecuencia presentan dificultades de aprendizaje y desfase curricular en las áreas instrumentales (Manzanares, 2007; Rivière, 2008).

La importancia que los jóvenes otorgan al aspecto social de la enseñanza, señalando su preocupación por las formas de relación que se establecen entre los estudiantes y entre éstos y los adultos, así como la valoración positiva de las actividades de tutoría, nos recuerdan la potencialidad de metodologías docentes grupales que permitan un mayor grado de participación entre los jóvenes y también una mayor posibilidad de ofrecerse apoyo mutuo y supervisión, como una estrategia educativa más al servicio de la construcción de buenos centros educativos para todo el alumnado.

6. Conclusiones y Prospectiva

En consonancia con los objetivos que deben dirigir el PROA (Broc, 2010), en este artículo hemos tratado de arrojar luz sobre un área educativa particular para potenciar el éxito escolar de estos estudiantes. Y lo hemos hecho en dos direcciones. La primera ha supuesto conocer qué elementos escolares pueden facilitar el éxito escolar (los procesos de tutoría entendidos como procesos de asesoramiento, acompañamiento y apoyo a los jóvenes y sus familias, un clima escolar donde los estudiantes puedan participar en la elaboración y discusión de las normas, una evaluación que otorgue importancia al proceso educativo y que diversifique sus instrumentos de evaluación, etc.), o bien al contrario, pueden contribuir a los malos resultados en la educación secundaria (la falta de relaciones positivas entre los jóvenes y entre éstos y los adultos, la ausencia de actividades específicas durante el período de adaptación al nuevo centro educativo, una metodología de enseñanza basada únicamente en el trabajo individual y un clima escolar competitivo, etc.).

La segunda forma en la que este trabajo trata de contribuir a mejorar la situación escolar de los estudiantes del PROA es demostrar que la metodología utilizada tiene una gran potencialidad para ayudar a los profesionales de la educación a entender cómo se produce la transición entre etapas, dado que este período se considera un momento especialmente sensible en los procesos de fracaso y abandono escolar (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que los jóvenes que tienen más riesgo de fracaso en los cambios de etapa son aquellos que tienen menos confianza, una disposición académica más baja y que experimentan problemas en las relaciones con otros jóvenes y con los docentes. En muchas ocasiones, estas situaciones se producen debido al origen social y cultural de los estudiantes (Galton, Morrison y Pell, 2000).

Sin duda, este objetivo debería ser hoy prioritario en las agendas de los investigadores, de los políticos y de los docentes si tenemos en cuenta que estas situaciones se están dando en un sistema educativo como el español que, según muestran los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación para el curso 2013-14, estaría soportando un nivel de fracaso escolar temprano de aproximadamente el 24,9%, claramente superior a la medida europea (12,8%) (MECD, 2013). En este sentido, nuestra investigación trata de aportar luz sobre cómo abordar la problemática del fracaso escolar con el objetivo de lograr escuelas que busquen el éxito para todo el alumnado y que traten de abordar el desempeño de la tarea educativa con eficacia

(González, 2014; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Sánchez-Santamaría y Gracia, 2014).

Si como se ha señalado en la literatura especializada, existe un reconocimiento internacional sobre la necesidad y el éxito de las políticas de apoyo escolar (Pedró, 2012), es necesario seguir investigando en áreas que permitan mejorar el rendimiento escolar de los grupos menos favorecidos, de manera que no se pierda de vista el horizonte de la equidad y su complemento, el de la calidad y la eficiencia. Todo ello en un escenario donde la mejora escolar se posibilite desde los actores locales y el compromiso del profesorado (Bolívar, 2013).

Referencias

- Abrantes, P. (2009). *La transición entre etapas de enseñanza en Portugal y España*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Batres, C. y de Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: La Catarata.
- Bloyce, J. y Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 1-18.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 61-86.
- Brewin, M. y Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365-381.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Bru, E., Stornes, E., Munthe, E. y Thuen, E. (2010). Student's perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(6), 519-533.
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.
- Coleto, C. (2009). La coordinación entre centros: Tránsito de primaria a secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-10.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. En R.E. Trembla, R.G. Barr y R.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Demetriou, H., Goalen, P. y Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Education Research*, 33, 425-441.
- Dockett, S. y Perry, B (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Orcajo, J. (2011). Del colegio al instituto. Buenas prácticas en el tránsito de primaria a secundaria. *Aula de innovación educativa*, 20(6), 41-45.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Education Research*, 33, 342-363.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Jindal-Snape, D. (2010). *Educational Transitions. Moving stories from around the world*. Nueva York: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lledó, A. y Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria. Un trabajo de colaboración. En VV.AA., *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Manzanares, A. (2007). Evaluación del Plan PROA. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 77-80.
- Martí, L. (2011). El tránsito hacia la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 16-23.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la escuela inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 166-183.
- MECD (2013). *Datos y cifras curso escolar 2013-14*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/>
- Mena, I., Fernández Enguita, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365e, 119-145.
- Monarca, H.A y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, 365e, 22-45.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, A. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 193-218.
- Rivière, V. (2008). Plan PROA: balance de tres cursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 74-76.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 295-317). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, L.S., Castro, M. y León M.T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- San Fabián, J.L. (2003). *Coordinación entre primaria y secundaria. ¡Ojo al escalón!* Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Sánchez-Santamaría, J. y Gracia, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sarasúa, A. (2005). Cambios entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 25-30.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice*. Green Ink: Bernard van Leer Foundation.
- VV.AA. (2007). Plan de orientación y acogida a alumnos y familias en el paso de primaria a secundaria. En VV.AA., *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (pp. 59-69). Barcelona: Graó.