



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología
/ 15-16

Psicología
de la Educación



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**Continuidad-
discontinuidad
en la enseñanza
obligatoria:
Una propuesta de
mejora sobre
la transición
de la primaria a
la secundaria como
forma de reducir
el impacto en el
cambio de etapa**
Ainhoa Iglesias Brea





CONTINUIDAD-DISCONTINUIDAD EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA:

UNA PROPUESTA DE MEJORA SOBRE LA TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA A LA
SECUNDARIA COMO FORMA DE REDUCIR EL IMPACTO EN EL CAMBIO DE
ETAPA

Continuity-discontinuity in the compulsory education domain:
A proposal of action on the transition from primary to secondary education as a way
to reduce the impact of the stage change

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Curso: 2015-2016

Autora: Ainhoa Iglesias Brea

Directora: Elena Martín Ortega

Índice

1. Resumen/abstract	3
2. Introducción.....	4
3. Fundamentación teórica	5
a. El problema de la transición de la primaria a la secundaria	5
b. Continuidad - discontinuidad en las relaciones interpersonales	7
c. Continuidad - discontinuidad curricular	9
4. Contextualización	11
5. Objetivos	12
6. Análisis del proceso de transición de la primaria a la secundaria	13
a. Los participantes.....	13
b. El proceso de evaluación.....	14
c. Los resultados	15
i. <i>Las relaciones interpersonales en la transición de la primaria a la secundaria.....</i>	<i>16</i>
ii. <i>La continuidad-discontinuidad curricular en el paso a la ESO.....</i>	<i>24</i>
7. Propuesta de intervención	30
a. De mayo a julio de 2016	30
b. Curso 2016-2017	33
8. Conclusiones.....	39
9. Referencias bibliográficas.....	40
10. Anexos	47
a. Anexo 1. Modelo de autorización consentimiento informado para las familias de 1º de ESO.....	47
b. Anexo 2. Guía de evaluación del proceso de transición de la primaria a la secundaria.....	48

1. Resumen/abstract

La transición de la primaria a la secundaria es un período de especial sensibilidad para el alumnado en nuestro país. La ruptura que se produce entre la primaria y la secundaria obliga a los menores a adaptarse rápidamente a las novedades, algo para lo que pueden no estar preparados. El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, pretende analizar el proceso de transición de la primaria a la secundaria del alumnado de un centro concertado de la Comunidad de Madrid. Por otro, busca facilitar el proceso de transición del mismo a través del diseño una propuesta de mejora ajustada al centro que permita continuar con las prácticas llevadas a cabo durante los últimos años. Para cumplir con el primer objetivo se ha utilizado una metodología cualitativa a través de grupos de discusión con los estudiantes y entrevistas con varios docentes y la orientadora del centro. Con ellas se ha buscado detectar aquellas (dis)continuidades en las relaciones entre los docentes y el alumnado y entre el propio alumnado, pero también aquellas más relacionadas con aspectos curriculares como los contenidos, la organización o las metodologías. Los resultados muestran múltiples cambios repentinos en estas dimensiones que serán las que traten de ser resueltas a través de la propuesta de mejora que aquí se presenta.

Palabras clave: transición, primaria, secundaria

The transition from primary to secondary education is a particularly sensitive period for students in our country. The breakdown that occurs between the two stages forces children to adapt quickly to changes, who might not be prepared to it. This project has a double goal. On the one hand, the intention is to analyze the process of the transition from primary to secondary education of the students from a half-private school located in Madrid. On the other hand, it seeks to facilitate the transition process by designing an improvement proposal conformed to the center that allows continuing the practices that have been carried out in recent years. To meet the first objective has been used a qualitative methodology through discussion groups with students and interviews with several teachers and the school counselor. With all that, it has been tried not only to detect those (dis)continuities in the relationships between teachers and students and among the students; but also those more related to curricular aspects such as content, organization or methodologies. The results show multiple sudden changes in these dimensions that are those that will try to be solved through the improvement proposal that was introduced here.

Keywords: secondary, primary, transition

2. Introducción

El fracaso escolar y el abandono escolar temprano es un problema que lleva tiempo preocupando a las autoridades, a las familias y al resto de la Comunidad Educativa en España. Desde 2008, las cifras parecen haber descendido pero aún hoy se encuentran en límites elevados. Desde el año 2013, el Instituto Nacional de Evaluación Estadística, reconoce la necesidad de “plantear opciones para aquellos jóvenes que van a seguir fracasando en la etapa de enseñanza obligatoria” (p. 41) invitando a la Comunidad Educativa a la acción.

La investigación científica, en su deseo de contribuir al avance en esta problemática, ha destacado la existencia de periodos vulnerables para el alumnado entre los que se encuentra el tema que aquí nos preocupa: la transición de la primaria a la secundaria. Algunos grupos sociales son especialmente sensibles a estos períodos, ya sea por cuestiones personales o del contexto, e inician en estos momentos procesos de desafiliación, desligadura y desenganche (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013) que a menudo desembocan en fracaso escolar y abandono escolar temprano.

La transición de la primaria a la secundaria en el sistema educativo español es un proceso vertical de carácter estructural (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012) por el que pasan todos nuestros alumnos por ocurrir dentro de la Educación Básica Obligatoria (ESO). En esta transición, se habla a menudo de ruptura, por las distintas discontinuidades que aparecen en el paso a la secundaria promovidas desde el sistema educativo. Cada vez son más las investigaciones que ponen su foco de interés sobre el proceso de transición de la primaria a la secundaria, habiendo demostrado la mayor parte de ellas tener efectos positivos al ser desarrolladas desde un modelo de trabajo coordinado (Bloyce y Frederickson, 2012).

Nuestro trabajo se ha centrado por ello en este ámbito, con el objetivo de llevar a cabo una propuesta de intervención en un centro que, aunque ya está muy sensibilizado con el tema, sigue dispuesto a mejorar.

A continuación, se presenta el desarrollo de esta intervención organizado en 6 apartados. El primero de ellos es una revisión teórica sobre la transición de la primaria a la secundaria, que ha guiado todo el proceso de intervención. El segundo, una breve descripción del contexto en el que se desarrolla, que sirve al lector para situar la acción. En tercer lugar, se presentan los objetivos de la intervención, que se desarrollan en un cuarto y quinto apartado del presente trabajo. Por último, un breve apartado de conclusiones a modo de cierre que contempla algunas de las reflexiones surgidas durante todo el proceso de diseño e intervención, así como aquellos aprendizajes más significativos adquiridos durante dicho proceso.

3. Fundamentación teórica

A continuación, se exponen los principales argumentos teóricos sobre los que se sustenta la intervención. Está organizado en tres subapartados, siendo el primero de ellos una introducción al problema de la transición de la primaria a la secundaria, y el segundo y el tercero una profundización sobre los aspectos más importantes de dicha transición: las relaciones interpersonales y la discontinuidad en el currículo.

a. El problema de la transición de la primaria a la secundaria

Las altas tasas de abandono escolar existentes en España llevan años preocupando a la comunidad educativa. Desde el año 2000 hasta el 2008 las cifras fueron en aumento, momento tras el cual parece haber ido reduciéndose (INEE, 2015). A pesar de ello, los datos siguen manteniéndose en niveles elevados si lo comparamos con la media europea, siendo España el que mayor tasa de abandono escolar temprano tiene con un 21,9 % (un 1,5% más que Malta, el segundo país europeo con mayor tasa de abandono escolar temprano).

Desde hace años, múltiples estudios han demostrado que variables como el sexo, la nacionalidad, la edad o el nivel de estudios de la familia afectan notablemente al fracaso escolar. Pero es interesante ver el que se añade en los informes nacionales a partir del año 2013: el éxito académico durante la ESO (Serrano, Soler y Hernández, 2013). De hecho, en los informes presentados en 2014 queda reconocido como el que mayor efecto tiene sobre el abandono (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). Contemplar este aspecto es muy importante ya que como se afirma en el documento “haber completado esos estudios con éxito reduce la probabilidad de abandono en más de 50 puntos” (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2014, p. 21).

Según Loyo y Calvo (s.f.; citado en Monarca, 2014), el éxito en las trayectorias escolares viene marcado por “períodos de vulnerabilización”, entre los que se encuentra reconocida la fase de transición de la primaria a la secundaria (Monarca, 2013). En nuestro país, esta transición ocurre entre los 11 y los 12 años y supone, como reconocen algunos autores, una ruptura en la Educación Básica (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012). Muchos de nuestros estudiantes pasan por ella sin problemas adaptándose a la nueva etapa, no obstante, los cambios pueden generar problemas si no se interiorizan o si ocurren demasiado rápido como para no permitir la generación de recursos que permitan afrontar esos cambios (Isoma, Navia y Felpeto, 2013).

Algunas investigaciones han mostrado que las transiciones escolares afectan de manera desigual al alumnado (Monarca, 2011; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Hernández y Raczyński, 2014), lo que sugiere que la transición a la secundaria se puede haber convertido en un periodo selectivo donde se pone en duda la capacidad del alumnado para continuar en esa educación básica a la que tiene derecho (Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948; artículo 27.1 de la Constitución Española). Las consecuencias son múltiples tanto para el individuo como para la sociedad en la que vive. En primer lugar, según un estudio realizado por West, Sweeting y Young

(2008), el fracaso escolar durante el primer año de secundaria tiene un fuerte impacto sobre el ámbito personal, afectando a la autoestima y el bienestar presente y futuro del alumnado y está asociado con mayores niveles de ansiedad y depresión. De hecho, Isoma, Navia y Felpeto (2013) encontraron, tras una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la transición de primaria a secundaria, que existe una tendencia a la disminución del autoconcepto en el alumnado durante este periodo, que va en paralelo a un descenso en sus notas.

En segundo lugar, durante el primer año de la ESO, comienza la dispersión del alumnado a través de distintos itinerarios que dirigen a aquellos que mayores dificultades de aprendizaje tienen a trayectorias cada vez más alejadas de la vía ordinaria. Esto, a menudo lleva asociado un cambio en las expectativas de quienes dirigen aquellas trayectorias socialmente devaluadas, que aumentan los procesos de desafiliación, desligadura y desenganche de la etapa secundaria y reducen las posibilidades de éxito de aquellos que las cursan (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Llegados a este punto, es necesario ofrecer una definición precisa sobre lo que entenderemos en este trabajo por “transición escolar”. Para ello, se ha seleccionado la definición ofrecida por Monarca y Rincón (2010) en la que se reconoce la transición de la primaria a la secundaria como un periodo de ruptura, de discontinuidad abrupta entre dos etapas sucesivas que exigen la adaptación del individuo al nuevo medio. Una discontinuidad que, a priori, no se entenderá aquí como un problema, pero que frecuentemente sí lo es, por la rapidez y la falta de apoyos con que se producen los cambios en esta etapa. Esta aproximación conceptual es la que explica que el objetivo último de este trabajo no sea eliminar la transición por la vía de la unificación de ambas etapas, sino buscar mecanismos y proponer estrategias que puedan facilitar la adaptación al nuevo medio escolar que representa la educación secundaria obligatoria.

Una vez definido el concepto de transición académica, es necesario hacer algunos apuntes sobre los principales cambios surgidos durante este período. En este caso, se agruparán en dos categorías, que aunque en la realidad están íntimamente relacionadas, facilitan la comprensión del fenómeno: la relacionada con factores interpersonales y aquella más centrada en las cuestiones curriculares. A continuación, se expone un cuadro resumen (Figura 1):

Figura 1. Esquema sobre los principales cambios sucedidos durante la transición de la primaria a la secundaria.

Dimensión	Cambios durante la transición académica de la primaria a la secundaria
Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Clima centrado en lo académico (más despersonalizado) - Círculos de amistad diferenciados y más selectivos. - Cambios en las dinámicas relacionales consecuencia del inicio de la adolescencia - Formación de nuevos agrupamientos: nuevos compañeros

	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema pluridocente: menor seguimiento del docente - Menor posibilidad de contacto con las familias - Menor participación de la familia en la escuela - Mayores dificultades para ayudar a los hijos en las tareas - Contraste entre distintas culturas de centro (en los casos de nuevo ingreso) - Dificultades para el traspaso de información relevante entre los profesionales de las distintas etapas.
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor independencia personal - Actitud menos positiva hacia la escuela - Menor interés y compromiso por los estudios - Menor participación personal del alumno en la enseñanza - Lenguaje más técnico - Sistema pluridocente: varios estilos metodológicos - Currículo más especializado - Mayor relevancia de la evaluación: función acreditativa - Incremento en la cantidad de tareas para casa

Fuente: Elaboración propia a partir de Gimeno Sacristán (1997), Wilcock (2014) e Isoma Navia y Felpeto (2013)

Como podemos ver, todos estos aspectos van más allá de las calificaciones de los exámenes y el rendimiento, lo cual confirma la idea de que la escuela va trasciende el ámbito académico, debiéndose preocupar por otros aspectos del individuo desde un enfoque integral (Marchesi y Martín, 2014). Todos estos cambios darán lugar a distintas consecuencias en el alumnado, que dependiendo de los recursos personales que posea y los recursos disponibles en su contexto, verá en la transición un proceso de mayor o menor impacto. Que estos cambios no se traduzcan del mismo modo en el conjunto del alumnado (ni siquiera dentro del mismo centro) nos lleva a hacer hincapié en la gran diversidad existente entre el alumnado, así como en la necesidad de formar una escuela suficientemente flexible y capaz de ajustarse a la zona de desarrollo próximo del alumnado como para poder dar una buena respuesta (Solé y Martín, 2011).

b. Continuidad - discontinuidad en las relaciones interpersonales

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, las relaciones interpersonales son uno de los factores a tener en cuenta durante la transición de la primaria a la secundaria por ser estas de vital importancia en la adolescencia. En lo que sigue, mostraremos cómo las relaciones interpersonales influyen en esta período, profundizando en aquellas relacionadas con el profesorado y/o con otros alumnos.

La etapa de transición de la educación primaria a la educación secundaria (ver Figura 2) ocurre en nuestro país durante los primeros años de adolescencia, un período caracterizado por un intenso desarrollo físico, emocional, social y cognitivo que convierten esta etapa en un periodo crítico para los menores (Vasta, Haith y Miller, 2008). Los adolescentes ya no son niños, pero tampoco adultos, por lo que requieren unas pautas de cuidado y de trato propias.

En una revisión teórica sobre los procesos de transición de la primaria a la secundaria, McGeen, Ward, Gibbons y Harlow (2004) encontraron que el apoyo de la familia, la sensibilidad de la escuela para escuchar y mostrar interés por el alumnado y el desarrollo de actividades en la escuela y la comunidad, funcionaban como predictores del rendimiento y compromiso con la escuela. Encontraron además que la autoestima, la motivación, la autorregulación y el sentido de pertenencia influían positivamente en la adaptación a la nueva etapa de secundaria y enfatizaban la labor del equipo docente como mediadores en la mejora de estos procesos.

Durante la transición primaria-secundaria, los alumnos se ven inmersos en un proceso de cambio en la escuela que ha de sumarse a otros propios de la etapa adolescente en la que se inician, donde el alumnado trata consolidar su identidad y cambia la percepción que tiene de sí mismo (Castro et al., 2011). El deseo de encajar y pertenecer a un grupo aumenta considerablemente durante esta etapa (Wilcock, 2014) y no resulta sorprendente que suponga para los menores mayores niveles de ansiedad y estrés, ya que durante esta etapa los menores deben salir de la zona de seguridad en la que se han movido durante toda la primaria para enfrentarse a una nueva etapa llena de incertidumbre (Antúnez, 2005). Tampoco resulta sorprendente si tenemos en cuenta que han tenido que separarse de sus amigos y círculo más cercano, viéndose obligados a desarrollar nuevas alianzas y estrategias para relacionarse. La formación de nuevos grupos fuerza a los alumnos a buscar nuevos lazos de amistad, para los que muchas veces no están preparados (Castro et. al, 2011) y desestabiliza la base para la comprensión y asunción de la posición del otro que mantenían durante la primaria. Además, los alumnos cuando ingresan en la secundaria pierden estatus, pasando de ser los más mayores a los más pequeños, lo que parece afectar a su autoconcepto y autoestima (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004)

Por ello, las conductas del alumnado pueden oscilar entre una adecuada hasta una inadecuada adaptación, influyendo en la consecución de metas académicas, desarrollo de la competencia social e identificación con el grupo de iguales (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006; citado en Castro et al., 2011). De hecho, durante este período se empiezan a formar *pandillas*, grupos de entre 5-10 personas con valores compartidos y normas que les diferencian de otros, que dan lugar a relaciones más complejas e íntimas a las que los adolescentes dedicarán gran parte de su tiempo (Vasta, Haith y Miller, 2008) pero que pueden ser un verdadero reto para parte del alumnado. Esto puede llevar a que “en el grupo de iguales el adolescente encuentre lealtad, un clima en el que expresar con confianza conflictos y las visiones del mundo de un inseguro yo” (Gimeno, 1997, p. 87) pero también al aislamiento de unos pocos (Defensor del Pueblo, 2007).

La relación con los docentes también varía durante la transición a la secundaria. En primer lugar, por el modo en que el profesorado se organiza y colabora entre sí, pasando de un modelo comunitario en primaria a uno burocrático en la secundaria (Isorna, Navia y Felpeto, 2013). En segundo lugar, por la propia estructura organizativa de ambas etapas, en la que el número de docentes que tienen los alumnos se incrementa (pasan de estar prácticamente toda la jornada con el mismo profesor, a tener entre 10-12 en secundaria con distinta formación académica), como lo hace el número de alumnos a los que cada docente debe atender. El docente pasa a tener muchos más alumnos, aunque se siente más especialista de *algo* (su materia) que de *alguien* (los alumnos) (Gimeno, 1997). Así pues, se hace mucho más compleja la atención personalizada al estudiante, así como el seguimiento que debe hacerse al mismo a pesar de que, como dice Berlinger (s.f.; citado en Ruíz, Castro y León, 2010b):

“La transición de primaria a secundaria representaba para muchos estudiantes un movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención a una atmósfera impersonal y a menudo intimidante en la secundaria temprana” (p.1).

El papel de los docentes es básico durante este período. De hecho, durante la secundaria los alumnos reconocen la relación con sus profesores como determinante para ellos (Castro et al., 2010a), por encima de otros aspectos como los contenidos, los espacios o la organización (Giné, Maruny y Muñoz, 1998). En primer lugar, por el efecto que tienen sus palabras y actitudes en su desarrollo (Isorna, Navia y Felpeto, 2013; Campos, 2001). En segundo lugar, porque los adolescentes ganan libertad y autonomía (McGeen, Ward, Gibbons y Harlow, 2004) de forma rápida, brusca y creciente pero todavía continúan aprendiendo a autorregularse. Y, en tercer lugar, como ejemplo de buenas prácticas basadas en la comunicación asertiva, el respeto y la tolerancia, tan importantes para la convivencia y la preparación para la vida. Además, es muy importante el papel que ejerce el docente como figura de autoridad, que pone límites y ayuda al alumno a adaptarse a las nuevas normas (Gimeno, 1997), en un mundo nuevo y adolescente caracterizado por una toma de decisiones más impulsiva y visceral (Wilcock, 2014) en el que pueden sentirse desorientados.

c. Continuidad - discontinuidad curricular

Por si fueran pocos los cambios a nivel social, no son los únicos que suceden durante la transición de la primaria y la secundaria. Durante esta etapa, la estructura organizativa cambia, convirtiéndose en un espacio mucho más estructurado e inflexible (Pearce y Forlin, 2005). El espacio escolar pasa a organizarse en asignaturas, con tiempos que oscilan entre los 50-60 minutos y que son dirigidos por un profesional en la materia.

Al pasar a la secundaria, la cantidad de contenidos aumenta considerablemente (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre) lo que acaba traduciéndose en un incremento del ritmo con el que se imparten dichos contenidos, así como un aumento del control por parte del docente de la enseñanza y del nivel de disciplina en el aula (Castro et al., 2010). Además, los docentes tienden a homogeneizar la enseñanza, regulando el tiempo, los contenidos, las tareas y la evaluación de forma muy similar en todo el alumnado (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

El alumnado, asegura que no entiende las explicaciones, que no sabe estudiar ni organizarse, justificando así la desconexión en el período lectivo (Monarca, 2013). A su vez, los docentes de secundaria aseguran que tienen muy poco tiempo para la atención individual, la colaboración y la implementación de planes educativos individuales (Pearce y Forlin, 2005) lo que sin duda estaría afectando a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La discontinuidad en los métodos de enseñanza también es una realidad confirmada. Una revisión teórica realizada por Galton, Morrison y Pell (2000) mostró que la mayor parte del tiempo, los docentes de secundaria impartían clase mientras el alumnado miraba al frente simulando estar trabajando cuando realmente hacía el menor esfuerzo posible. Esta situación, propia de una metodología directa de la enseñanza y el aprendizaje (Scheuer y Pozo, 2006) exige un esfuerzo cognitivo reducido en el alumnado, que contrasta con el desarrollo cognitivo propio de la etapa adolescente en la que se encuentran.

El lenguaje utilizado durante las sesiones es percibido por el profesorado y el alumnado como una de las mayores barreras que se encuentran durante el paso de la primaria a la secundaria (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). En el caso del alumnado, esto se concreta en un incremento de la distancia entre su mundo académico y social que dificulta la comprensión de los aprendizajes. Esto, sería coherente con lo observado por Bru, Stornes, Munthe y Thuen (2010) quienes encontraron en un estudio realizado con 98 escuelas en Noruega que cuanto mayores eran los alumnos, menor percepción de conexión de la escuela con la vida diaria y menor percepción de relevancia y utilidad de los aprendizajes.

A todo lo anterior ha de sumarse un cambio en la actitud por parte del alumnado hacia la escuela, que afecta negativamente al período de secundaria. Es consecuencia del conjunto de experiencias pasadas (Brewin y Statham, 2011), la valoración de los fines de la etapa (que sirva para trabajar o para el futuro, para esta ocupado...) (Giné, Maruny y Muñoz, 1998) pero también de las nuevas expectativas hacia el centro escolar (tanto de los adultos sobre el alumnado como del propio alumnado sobre sí mismo), sus temores y preocupaciones y lo que ocurre durante el período inicial de la secundaria (Ruiz, Castro y León, 2010). La actitud positiva hacia el centro y la motivación parecen ir decreciendo durante el primer curso de la ESO (Gimeno, 1997). De hecho, es llamativo que más de un 31% de los jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado la escuela lo hayan hecho porque no les gustaba estudiar, no les gustaba el colegio o porque se dieron cuenta de que no les ayudaría a encontrar trabajo (INEE, s.f.).

Los cambios en la evaluación también tienen implicaciones importantes durante el período de transición a la secundaria. La evaluación, pasa de ser formativa, global y continua a ser sumativa (Monarca, 2010). En la secundaria, los exámenes parecen ser el principal (cuando no exclusivo) método de evaluación, que a menudo acaba convirtiéndose en un “momento sin conexión con lo que

se hace diariamente” (op. cit., p. 30). Además, como observaron Bru, Stornes, Munthe y Thuen, (2010) los resultados de estas pruebas afectan a las relaciones entre el alumnado, ya que a menudo se interpretan en comparación con el resto del grupo. Esto es muy importante ya que, según estos autores, después de los 11 años el alumnado atribuye cada vez más los fracasos a la falta de habilidad, lo que podría estar explicando la tendencia a culpar al profesorado de los fracasos como forma de proteger su autoconcepto.

4. Contextualización

El centro en el que se desarrolla este análisis es un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, que engloba las etapas de infantil, primaria y secundaria (obligatoria y Bachillerato). Se trata de un centro, con casi 1000 alumnos, reconocido por la Comunidad de Madrid como centro preferente para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). De entre esos 1000 alumnos, 92 pertenecen al primer curso de la ESO. El colegio, cuenta con dos edificios, uno para las etapas de infantil y primaria hasta 4º de la ESO y otro para los últimos cursos de primaria, ESO y Bachillerato.

La mayor parte de las familias tienen un nivel de formación académica medio-alto, teniendo un 90% de ellas estudios postobligatorios. En general, el nivel económico de las familias se encuentra también en niveles medios, trabajando ambos progenitores en el 80% de los casos. Sólo el 10 % de las familias son de origen inmigrante.

El departamento de orientación se encuentra dividido entre ambos edificios en dos salas, siendo la correspondiente al período de infantil y primaria (hasta 4º de primaria) responsabilidad del jefe de departamento y las correspondientes a las etapas de primaria (desde 5º), secundaria obligatoria y bachillerato a otras dos profesionales de la orientación. Los cursos comprendidos entre 5º de primaria y 4º de la ESO (ambos inclusive) son responsabilidad de la misma orientadora. Esto se organiza así para permitir a la orientadora conocer al alumnado antes de formar los nuevos agrupamientos en primero de la ESO. Todos los orientadores son psicólogos. Además, en la etapa de secundaria el departamento de orientación cuenta con 3 PT y 1 integrador social. La plantilla de profesores es, en general, estable.

Existen dos características distintivas del centro que conviene recoger aquí, ya que afectan al proceso de transición de la primaria a la secundaria: los horarios lectivos y las dedicaciones. En primer lugar, los horarios lectivos, ya que son diferentes en cada etapa. Durante las etapas de infantil y primaria, la jornada escolar es partida (de 9 a 12.30 h y de 14.30 a 16 h) y cuenta con un período de descanso de 30 minutos de 11.00 a 11.30 h. En la etapa de secundaria la jornada es partida los lunes, martes y jueves (de 8.30 a 12.40 h y de 14.30 a 16.15 h) y continua los miércoles y viernes (de 8.30 a 14.30 h), con un descanso de 30 minutos de 11.20 a 11.50 h. Según fuentes del departamento de orientación esta decisión se tomó como forma de suavizar el impacto del cambio de horario en el paso de la primaria a la secundaria. En segundo lugar, las dedicaciones, reuniones del equipo de docentes de cada curso que se realizan un día a la semana. Estas horas de reunión están

contempladas en los contratos laborales de los docentes, debiendo cumplir un mínimo de 15 horas al trimestre.

El profesorado de este colegio lleva años sensibilizado con el tema de la transición de la primaria a la secundaria. Concretamente, desde que el centro acogió al alumnado procedente de otro centro escolar que cerró sus puertas, ha venido realizando distintas actividades, con el objetivo de facilitar la transición de la primaria a la secundaria. Las actividades que habitualmente realizan son las siguientes:

- Jornadas de acogida al inicio de curso con actividades de conocimiento para que el alumnado se conozca y conozca al profesorado que le dará clase, cuestionarios, entrevistas con familias...
- Excursiones organizadas por el edificio de secundaria
- Encuentros entre el alumnado de 6º de primaria y los tutores de 1º de la ESO
- Sociogramas que guían las agrupaciones por clase, y dentro de ella, las parejas para el trabajo cooperativo¹.

A pesar del interés de los profesionales del centro por atender a estos procesos de transición educativa de la primaria a la secundaria, el departamento de orientación continúa preocupado por los resultados de la junta de evaluación 0. En ella, se ve un descenso generalizado de las notas, especialmente en el área de matemáticas, y el equipo docente apunta que “necesita más actividades para mejorar la cohesión grupal” de sus clases. El departamento de orientación, consciente de la importancia del proceso de transición de la primaria a la secundaria en estos procesos y de la necesidad de actuar de forma global (y no puntual como se venía haciendo) sugiere al equipo de tutores la intervención sobre el mismo, como forma de facilitar el proceso de adaptación a la secundaria. Para hacerlo, el departamento de orientación se situará en un modelo de asesoramiento educativo.

5. Objetivos

- Generales:
 1. Analizar el proceso de transición de la primaria a la secundaria desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y el departamento de orientación.
 2. Diseñar una propuesta de intervención que facilite la transición de la primaria a la secundaria ajustada al centro analizado.
- Específicos

¹ El centro se encuentra en un proceso de cambio para implementar una metodología de trabajo cooperativo en sus aulas.

1.1. Diseñar una herramienta de análisis del proceso de transición de la primaria a la secundaria que permita identificar la situación del centro en relación a las dimensiones más relevantes de dicha transición.

1.2. Recoger y analizar las percepciones del alumnado, el profesorado y el departamento de orientación en relación al proceso de transición de la primaria a la secundaria a través de la herramienta diseñada.

6. Análisis del proceso de transición de la primaria a la secundaria

En este apartado se explicita el desarrollo y los resultados que responden al primero de los objetivos generales (1) y a sus correspondientes objetivos específicos (1.1. y 1.2.). En primer lugar, se presenta una descripción del conjunto de agentes que participaron en esta intervención. En segundo lugar, se describe el proceso que se llevó a cabo para recoger y analizar las percepciones de los participantes, y en tercer lugar, se exponen los principales resultados obtenidos.

a. Los participantes

Durante este proceso de análisis fueron varios los agentes implicados:

- 27 Alumnos de 1º de la ESO. El alumnado implicado fue seleccionado por el equipo de tutores de entre el conjunto de alumnos que se habían presentado voluntarios para participar en el proceso. Desde el Departamento de Orientación se pidió al equipo de tutores que estos grupos tuvieran alumnado de ambos sexos, contaran con la presencia de alumnado asociado a alguna medida de atención extraordinaria (aula TEA, apoyos, compensación educativa...) y, si fuera posible, pudieran estar formados también por algún alumno de nuevo ingreso.
- Dos docentes de 1º de la ESO. Una tutora de 1º de la ESO, profesora de las asignaturas de lengua, sociales y valores éticos en su grupo de tutoría. Además, imparte clase en otros cursos de primero. Y el coordinador del primer ciclo de secundaria, también profesor de una asignatura optativa en el curso de 1º de la ESO y profesor, en años anteriores, de primaria.
- Un Docente de 6º de primaria, encargado de dirigir las actividades relacionadas con la transición durante los dos últimos años. Además, actualmente es el coordinador del último ciclo de primaria y organiza algunas actividades durante el tiempo de recreo con alumnado de 1º y 2º de secundaria.
- La orientadora de los cursos comprendidos entre 5º de primaria y 4º de la ESO, como persona responsable del departamento de orientación que participa durante el período de transición de la primaria a la secundaria.

b. El proceso de evaluación

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se ha seguido una metodología cualitativa, a través de grupos de discusión con el alumnado y de entrevistas con el resto de participantes. En un primer momento, se contactó con los tutores de 1º de la ESO y la dirección del centro, solicitando su aprobación para comenzar el proceso de evaluación.

Una vez aprobado, se pidió el consentimiento del alumnado, explicándoles cuál sería el proceso a seguir durante toda la evaluación. Desde un primer momento se dejó claro que se trataría de una actividad de carácter voluntario, debiendo apuntarse para formar parte de ella y siempre contando con la autorización de sus familias. Más de 50 alumnos quisieron participar pero por motivos de tiempo se decidió, en colaboración con los docentes, reducir este número a 27 con los criterios que se han señalado. Estos 27 alumnos recibieron un escrito en el que se explicaba a las familias el proceso que se estaba llevando a cabo desde el centro, solicitando su consentimiento para continuar (ver Anexo 1). La autorización, aprobada también por el equipo directivo, solicitaba permiso para la grabación en audio de los grupos de discusión, pero aseguraba el respeto riguroso a la privacidad y confidencialidad de los estudiantes, de acuerdo con las consideraciones éticas que deben guiar todo trabajo en entornos educativos (Graham, Powell y Taylor, 2015).

Tras recibir los consentimientos informados debidamente cumplimentados se organizó al alumnado en 3 grupos de discusión de 9 personas cada uno. Cada uno de los grupos estaba compuesto por alumnado del mismo grupo/clase, ya que aunque se valoró la posibilidad de mezclar a los alumnos de las diferentes clases, no pudo realizarse por cuestiones de incompatibilidad horaria. Se decidió utilizar esta metodología porque permite romper la jerarquía habitual de la investigación tradicional y porque trata de incluir y empoderar a los implicados en el proceso (Guijt, 2014). Además, deja de tratar a los investigados como objetos, y los considera como participantes activos de su cultura y sociedad (Broström, 2012).

Estos grupos de discusión con el alumnado tuvieron una duración entre 45 y 50 minutos cada uno. Se llevaron a cabo dentro del horario lectivo, con permiso de los tutores, en horario de tutoría o de la asignatura valores éticos y ciudadanos entre los meses de marzo y abril. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

De forma paralela a la realización de los grupos de discusión se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas con los docentes. En primer lugar, se realizó la entrevista al tutor de 6º de primaria, por ser éste el encargado en años anteriores de coordinar las actividades relacionadas con la transición de la primaria a la secundaria. En segundo lugar, se llevó a cabo la entrevista a la tutora de 1º de la ESO, seguida de la entrevista al coordinador del primer ciclo de primaria y de la orientadora. Al igual que en el caso de los grupos de discusión, todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, previa autorización (en este caso verbal) del adulto.

Tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas se elaboraron los correspondientes guiones (ver Anexo 2) teniendo en cuenta la fundamentación teórica expuesta. Las preguntas se organizan en dos partes: una centrada en las relaciones interpersonales y otra centrada en aspectos curriculares. Su estructura no buscaba condicionar al usuario, sino remarcar los aspectos más importantes identificados por la investigación sobre los procesos de transición de la primaria a la secundaria, por lo que en ningún caso se utilizó de forma lineal, como se corresponde con una entrevista semiestructurada (León y Montero, 2003).

A modo de cronograma, la intervención se realizó de la siguiente manera (tabla 1):

Tabla 1. Cronograma de intervención para el análisis del proceso de transición

Tarea	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
Aprobación de la propuesta de análisis por el DO y el equipo de tutores							
Revisión teórica de la literatura y diseño de la herramienta							
Coordinación con los tutores							
Aprobación de la carta a las familias por el equipo directivo							
Consentimiento informado al alumnado y las familias							
Desarrollo de los grupos de discusión y las entrevistas							
Transcripción y análisis de las grabaciones							
Devolución de información al equipo de tutores de 1º de ESO							

c. Los resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de análisis. Para su redacción se sigue la estructura planteada en la fundamentación teórica y, por ende, en los guiones. Se han diferenciado dos subapartados, uno referido a las relaciones interpersonales y otro referido al currículo, que tal y como se avanzó en la fundamentación teórica se realiza con una función práctica para favorecer la comprensión. Ambas dimensiones se entrelazan continuamente en las conversaciones, en especial aquellas relacionadas con el currículo y la relación profesor-alumno, lo que demuestra una vez más que son inseparables.

i. Las relaciones interpersonales en la transición de la primaria a la secundaria

Durante la transición de la primaria a la secundaria destaca la relación entre el profesor y el alumno, siendo valorada como muy importante por todos los participantes. Todos perciben que el incremento de docentes tiene consecuencias negativas, compartiendo todos ellos las dificultades que supone para conocer al alumnado pasar menos tiempo con ellos. En especial, se destaca el descenso del número de horas de la figura de referencia, el tutor. A pesar de ello, existen algunas puntualizaciones en las percepciones sobre la relación profesor-alumno que es necesario recoger aquí. Aunque en general son complementarias, algunas, como veremos, se contradicen.

En primer lugar, el alumnado percibe que la relación con los docentes era mucho más cercana durante la primaria y valora positivamente el interés del docente por su bienestar personal y por que entiendan las explicaciones. De hecho, es una de las características que utilizan para definir a un buen profesor. Creen que tener una buena relación con el docente favorece que se atienda más en clase y que sea más fácil comprender la asignatura, aunque lo consideran complicado por pasar poco tiempo con ellos. Sólo en uno de los grupos la tutora imparte varias asignaturas, lo cual, es reconocido como una “suerte”. La tutora coincide con ellos y lo define como “un lujo”.

Los siguientes fragmentos ilustran la valoración de los alumnos y alumnas:

-
- *Nosotros tenemos suerte porque (tutora de 1º) nos da...*
 - *Cuatro asignaturas.*
 - *Claro, nos da muchas horas. Entonces no nos cuesta tanto adaptarnos a tantos profesores, pero, por ejemplo, yo lo he notado...A ver, es verdad que (profesora 1º ESO) también nos costaba un poco a la mayoría, pero luego ya le vas cogiendo cariño y te vas acostumbrando a su forma de dar clase y ya te es más fácil.*

Grupo de discusión II

¿Y qué más cosas han cambiado en vuestra relación con los profes?

- *¡Ahora son muchos!*
- *Ya no dan tanto amor*
- *Antes había uno que nos daba casi todas las asignaturas entonces teníamos más confianza.*

¿Queréis decir que en primaria son más cercanos?

- *Sí, mucho más. Pues eso, porque te dan muchas más asignaturas.*

Grupo de discusión III

El alumnado destaca como especialmente fría la relación con los docentes del área de matemáticas, tal y como podemos observar en el siguiente fragmento del grupo de discusión II:

¿Ha cambiado la relación que tenéis con los profesores?

- *(Todos) Si*
- *Excepto con (tutora) y (profesora de 1º) y (profesora de 1º)*

¿Y cómo ha cambiado esa relación?

- *Ahora es como más fría...*

- *Con algunos no, como (nombra de nuevo a las profesoras) ...A esas ya les tuvimos en primaria entonces...no...*
 - *(Nombre profesor matemáticas 1º) es como un cubito de hielo a la hora de expresarse, mostrar su afecto y cosas así.*
 - *Una cosa es cómo se expresa, se expresa bien. Otra cosa es que no...no...*
 - *Es muy serio*
 - *Es como si...Es muy frío*
 - *Muy distante*
-

El alumnado percibe también que tiene menos libertad para tomar decisiones que en la primaria, y que se tiene menos en cuenta su opinión. Al indagar un poco más observamos que perciben poca autonomía para tomar decisiones sobre la organización del aula, la salida de la misma o la temporalización de los exámenes, algo que sorprende al coordinador del primer ciclo de secundaria. Por el contrario, perciben tener demasiada para cuestiones relacionadas con su propio aprendizaje.

-
- *Es que en la primaria nos trataban como a niños y ahora de pronto, que en realidad solo ha pasado un año más, que tampoco son 50, nos tratan como adultos y tenemos que hacerlo todo perfecto. A ver...un poquito de adaptación porque yo tan de pronto...yo lo veo así, como que nos dejaban más libres como a los niños pequeños y ahora adultos, adultos...*

Grupo de discusión II

¿Diríais que os dejan demasiado libres? ¿Necesitáis más pautas a la hora de hacer ciertas cosas?

- *Si*

Pero a la vez queréis que os dejen más solos...entonces, ¿cómo lo cuadrarnos?

- *A ver, es que el año pasado nos ayudaban más a hacer las cosas, como que nos apoyaban...*

Pero entonces vosotros, ¿qué queréis? ¿Hacerlo vosotros pero que os ayuden más?

- *Que nos den más claras las pautas.*
- *¿Más claras las pautas? Especifica un poco*
- *Yo que se...por poner un ejemplo...en primaria en un ejercicio que tienes que hacer multiplicación-división, luego sumas...y claro, te lo dicen muy rápido y tú no te enteras...que te lo expliquen con más tranquilidad.*

Grupo de discusión I

Esta percepción contrasta con lo que cuentan la tutora de secundaria y la responsable de orientación, quienes afirman que la cesión de control es progresiva. Tanto una como otra destacan la importancia del acompañamiento durante el primer trimestre, llegando la tutora de primero a definir su función

como “la luz que tiene que ir dirigiendo”. Además, reconoce la necesidad de ajustar este acompañamiento a la edad de los menores, teniendo en cuenta que su nivel de madurez.

- *A ver...Yo creo que primero...que entran con el miedo ese del cambio de etapa porque realmente pasan de sexto a primero de la ESO y siguen siendo pequeños...porque tienen 12 años, ¿sabes? Yo siempre me voy a atrás, que yo hice EGB...entonces para nosotros un primero de la ESO era un séptimo de EGB, y aún nos quedaba un octavo antes de pasar al instituto. Son dos años madurativos importantes ahí que ellos como que pasan directamente. ¿Qué ocurre? Que nosotros cometemos el error, el adulto, el profe, de atribuirles una madurez que muchos no tienen por qué tener.*

Entrevista tutora 1º de ESO

El coordinador del primer ciclo de secundaria difiere de la opinión de sus compañeras, alegando que, aunque se trabaja sobre la transición, la figura del tutor “no tiene tanta presencia ni tanta potencia como en primaria” y el acompañamiento “realmente no es un acompañamiento, es como dar una charla a que esa transición va a ocurrir”. Además, añade que el alumnado no está preparado para tanta autonomía, algo que, según su criterio, debería trabajarse desde la primaria.

En relación a las medidas adoptadas por el equipo docente cuando surge un conflicto, el alumnado opina que en la secundaria tienen un carácter más punitivo en la secundaria y más educativo en primaria. Aseguran que en la primaria se busca que aprendan del error y reparen el daño, mientras que en la secundaria son más frecuentes aquellas medidas dirigidas a penalizar la conducta (hablan de notas en la agenda, negativos, visitas a la dirección, salidas de clase...). Desde el departamento de orientación se destaca una línea común en el centro en las intervenciones de los docentes ante los conflictos: el diálogo con el alumnado. A pesar de ello, confirma que en secundaria se utiliza “lo de sacar a alguien fuera” más que en la primaria.

Respecto a las relaciones interpersonales entre el alumnado son varias las cuestiones a las que debemos prestar atención según los participantes: el cambio de estatus, los nuevos agrupamientos, y la ayuda entre iguales. En relación a la primera de estas cuestiones, tanto el tutor de 6º de primaria como el coordinador apuntan que se produce un cambio de estatus en el alumnado por pasar de ser los más mayores de primaria a los más pequeños en secundaria, lo que les afecta a su autoconcepto. El tutor de primaria lo recogía así: *“en el último curso se vienen arriba porque son los mayores de primaria y están un poco gallitos, y (...) en el primer ciclo de secundaria se vienen un poquito abajo porque son los pequeños”*.

En relación a los nuevos agrupamientos, parece que todos los participantes se encuentran satisfechos y valoran los cambios positivamente. Por un lado, el alumnado asegura que se siente a gusto con sus nuevos compañeros, aunque se encuentran diferencias en función del grupo. Mientras

uno de los grupos percibe que conoce mejor ahora a sus compañeros que antes, otro percibe lo contrario y alude que la estructura organizativa del aula dificulta esta tarea. Además, agradecen no estar con los mismos compañeros todo el día, pudiendo relacionarse con compañeros de otros grupos en las asignaturas optativas.

¿Y la relación respecto a vuestros compañeros ha cambiado respecto al año pasado?

- *Sí, porque el año pasado era cada uno por su lado...*
- *Un poco si*
- *En el tema académico.*
- *Yo hay gente con la que no había hablado nunca y ahora...*
- *Yo el año pasado había gente que conocía vagamente y que tampoco me molestó mucho pero este año sí y ahora me caen mejor.*
- *Mejor este año.*
- *En primaria es como...yo tengo mis amigos, me siento contigo y ala.*
- *Si. El año pasado había gente que sabía mi apellido pero que no sabía mi nombre.*

Grupo de discusión II

¿Y qué tal la relación entre vosotros? Entre los compañeros. ¿Mejor que en la primaria?

- *Para mí hay algunas personas que no han cambiado.*
- *A mí hay gente que me estresa más, porque estoy más horas con ellos que antes.*
- *Nos relacionamos menos porque estamos en filas. Antes hacían los grupos para relacionarse.*
- *En el colegio te tirabas cinco horas con las mismas personas y aquí en secundaria tienes la optativa. O vas a refuerzo...O sea, cambias un poco*
- *Mejor.*
- *Sí, muchísimo mejor porque además la optativa es algo que eliges tú, entonces ya tienes algo en común.*

Grupo de discusión III

El alumnado de nuevo ingreso coincide con la opinión de sus compañeros en que se encuentra a gusto con sus nuevos compañeros. No se hace alusión a otras problemáticas distintas a las de los más veteranos en el centro pero se valora la relación con los mismos como claves para la adaptación. Además, se hace referencia a las jornadas de inicio de curso como una ayuda, aunque el alumnado coincide en la necesidad de hacer más actividades de conocimiento en el espacio de tutoría.

(Hablando de las jornadas) ¿Y os parece útil?

- *Si*
- *¿Pero cuando?*
- *¡Pues este año a principio de curso!*
- *El primer día entramos y nos dieron los grupos y ya está. Cómo te llamas y poco más.*

¿Os parece suficiente para hacer amigos?

- *No. Necesitamos más juegos de confianza*
- *En las tutorías.*

Grupo de discusión I

En el grupo de docentes los nuevos agrupamientos se perciben como una oportunidad para hacer mejoras, aunque la formación de los nuevos grupos se atribuye al departamento de orientación. La tutora de 1º de la ESO cree que los agrupamientos deberían cambiar con más frecuencia, para que al pasar a la secundaria la separación del grupo de amigos no fuese “un añadido”. También considera que “hay que dar tiempo (...) para que el grupo se conforme” y, en caso de que algo no funcionara en los grupos “trabajar, trabajar y trabajar” para que se adapten. El coordinador de secundaria considera que los cambios de grupos no suelen ser un problema para el alumnado del centro porque la mayoría ya se conoce. Además, como coordinador subraya la importancia de conocer los criterios por los que se organizan los grupos, así como la posibilidad de que los grupos formados puedan modificarse en años posteriores.

La responsable del departamento de orientación explica que para la formación de nuevos agrupamientos se busca que estos sean heterogéneos respecto a cuestiones de sexo, nivel académico y tiempo que llevan en el centro. Se resalta que las clases no están basadas en el nivel académico, porque esto no asegura un clima de trabajo respetuoso y colaborativo. Además, se tiene en cuenta la información obtenida en los sociogramas que rellena el propio alumnado a final de curso y la información aportada por las familias del alumnado de nuevo ingreso.

(Hablando de la información que aportan las familias de nuevo ingreso)

- *Entonces yo cito a las familias y me cuentan un poco la trayectoria académica, si han repetido, si han tenido refuerzos...Eso a nivel académico. Si han tenido refuerzo, qué asignaturas le gusta más, cuál menos, si hace alguna actividad extraescolar también para saber si hay algo con lo que enganchar desde el cole para facilitar esa parte más social...Y luego a nivel individual ya pues cómo es el niño, si es extrovertido, si es introvertido, si le va a costar hacer amigos, cómo es su carácter para poder meterle en un grupo donde sepamos que va a poder conectar...*

Entrevista a la orientadora

Por último respecto a las relaciones entre el alumnado, tanto el propio alumnado como los docentes destacan la importancia de crear vínculos entre el alumnado de distinto nivel académico. Una de las alumnas cree que es bueno porque les van guiando. En sus propias palabras: *“Entonces haces como un círculo de amigos en cursos mayores que es bueno, ¿sabes? Ellas te van ayudando, y te van diciendo que tienes que hacer esto, y esto y esto.”*. El coordinador del primer ciclo de primaria también hace referencia a la necesidad de crear nexos de unión entre el alumnado para que sirvan de

guías, y propone que se realicen actividades en las que el alumnado de 6º pueda compartir un día en la secundaria.

Todavía dentro del análisis de las relaciones interpersonales, vamos a presentar los resultados que se refieren a las relaciones entre el profesorado. Por un lado, aquellas referidas a las relaciones dentro del mismo nivel, y por otro, las que atañen a docentes de distintas etapas. Respecto a las primeras, tanto los docentes como el departamento de orientación coinciden en la dificultad del equipo docente de secundaria para coordinarse, por ser más numeroso y por no tener espacios y tiempos suficientes para reunirse. La tutora de 1º de la ESO destaca la importancia de la buena relación entre el equipo de tutores para el desarrollo de actividades, y reconoce que muchas veces “la coordinación es a pasillos” aunque “si alguna vez ha sido necesario (...) se han hecho algunas reuniones extraordinarias”. El coordinador del primer ciclo de secundaria coincide con ella en que la buena relación entre los docentes es la que facilita la coordinación aunque defiende que “es un error estructural que dependa de si se lleva bien o no”. Por otro lado, añade que debería haber una coordinación interetapas a través de proyectos comunes, aunque cree que las peticiones al profesorado de primaria desde la secundaria en ocasiones se viven como una imposición y que hay cierto recelo a trabajar juntos. El siguiente fragmento de la entrevista lo recoge muy bien:

- (...) *Hay conocimientos que no vienen consolidados de primaria y a mí me limita muchísimo el trabajo. Y esto tiene una complicación porque claro, cómo llegas y le dices...Si yo llego...puede parecer como una exigencia, cuando realmente debería cumplirse eso. Pero es como que...”oye, es que no estás haciendo esto bien...Y yo quiero que esto esté así”. Es como si yo te estuviera ordenando porque estoy en una etapa superior, cuando no estoy por encima de nada.(...)Es que lo de los balones hacia la primaria, los balones hacia la secundaria se escucha mucho. “Esto tendría que venir de primaria”, “esto tendría que venir de secundaria porque en primaria se hacía bien”. Es complicado. Es complicado trabajar interetapas.*

La orientadora alude a las diferencias en los contenidos de las reuniones de coordinación de los tutores, asegurando que las de primaria van más dirigidas a “ir adaptando las programaciones a las necesidades de los chavales” y en la secundaria por los contenidos que deben dar. Cree que no hay espacios suficientes para la coordinación, aunque menciona las dedicaciones de los miércoles por la tarde como lugar de coordinación. A pesar de ello, explica que no todos los docentes pueden ir a las dedicaciones de todas sus clases, por impartir docencia en múltiples grupos y por coincidir las reuniones de todos los grupos el mismo día y hora.

Las dificultades para la coordinación se traducen también en dificultades para el traspaso de información. Tanto los docentes como la responsable del departamento de orientación hablan de una reunión para el traspaso de información sobre la historia del alumno a principio de curso, organizada por los tutores de un curso y el inmediatamente superior. El tutor de 6º cree que esta reunión es muy útil para que el tutor de 1º tenga “una fotografía de su clase, de cómo acabó cada uno, de dónde hay

que reforzar, etc". La tutora de 1º de la ESO hace énfasis en la necesidad de que la información que se comparte durante esta reunión sea constructiva y que se centre en "objetivos de los niños, dificultades reales o cosas importantes de la situación familiar, etc. que te pueda ayudar como tutor a reconducir o guiar". El coordinador del primer ciclo de secundaria difiere de sus compañeros en la opinión que tiene sobre esta reunión. Considera que la información es muy general y no ayuda a tomar decisiones concretas. Cree que sería interesante que los tutores de 6º de primaria elaboraran breves informes que aportaran información relevante y más concreta sobre el alumno: qué temas se le han dado mejor, cuáles peor, qué asignaturas le cuestan más y por qué... Considera que con este tipo de documentos se podría obtener información que permitiera reajustar la ayuda en secundaria, y que además, no haría tan necesaria la reunión entre los tutores de ambas etapas.

Entonces los profesores de primaria y de secundaria ¿no os reunís en ningún momento para pasaros esa información?

- *No, se reúnen para otro tipo de cosas como hacemos todos los tutores. Yo me reúno con el tutor del siguiente año y me reúno con el tutor del anterior. Y te pasan información pero es una información que se pasa en media hora.*

¿Hablas de los alumnos que tienen dificultades y...?

- *No, no, hablas un poco de todo pero es un traspase de información que a mí me puede venir bien para una cosa muy puntual... O sea, "ten en cuenta que los padres...". Claro, es que muchas veces no es académico, es que los padres se divorciaron, o que hubo algún tema de maltrato... y ojo, ¿cómo gestionas esto? Son más cosas para la gestión. O que estos dos se pegaron y tienen mala relación, ¿sabes? Cosas más... Claro, en media hora es que no te da tiempo a... Además, si se hicieran bien las cosas a mí no tendría que hacerme falta reunirme con nadie realmente. O sea, yo podría ver los progresos de los alumnos y luego si tengo alguna duda o alguna cosa, yo te lo puedo preguntar.*

Entrevista al coordinador del primer ciclo de secundaria

Ya para finalizar este apartado de relaciones interpersonales cabe hacer referencia a la relación con las familias. Son muy pocos los comentarios del alumnado en relación a las familias, limitándose estos a explicar por qué no les piden ayuda con las tareas para casa ("*me pongo nerviosa*", "*me empieza a dar unas explicaciones que no he visto en mi vida*"). Los tutores de ambas etapas coinciden en que la participación de las familias es cada vez menor, aunque creen que esto se debe a que "*confían mucho en el cole*". Ambos tutores hablan también del miedo de las familias al cambio, aunque son diferentes las razones en las que se reconoce en una y otra etapa las consecuencias de esto. Mientras que la tutora de la ESO hace referencia a la necesidad de filtrar la información a través del tutor en vez de reunirse con cada docente, el tutor de primaria lo vincula más a la sobreprotección y expectativas. En relación a la sobreprotección habla del traspaso de los propios miedos de los adultos a los niños, y en el caso de las expectativas, a la tendencia de elegir optativas como francés por estar socialmente mejor valorada. En palabras del propio docente: "*hay un peso social de que a*

francés van los listos” (esto también lo confirman en la ESO: “la familia se empeña en que haga francés (...), es una cuestión a veces social”).

Respecto a las razones por las que la familia acude al centro, el tutor de 6º percibe que vienen para saber “*cómo va su hijo*” en ambas etapas, aunque cree que a partir de tercero de la ESO las familias empiezan a retirarse y dar autonomía al alumnado cuando entiende que todo va bien. La tutora de primero percibe que principalmente vienen “*por algún tema de conflictos*” o por cuestiones académicas cuando les llama el tutor. A pesar de ello, se reconoce la realización de alguna actividad esporádica en la que acude algún familiar concreto (“*en la semana del cuento vienen una tía y una abuela de una alumna que está ya en cuarto*”) aunque se considera difícil realizar más actividades de este tipo por las limitaciones de las programaciones.

El coordinador del primer ciclo de secundaria percibe que las familias demandan muchísima atención tanto en la primaria como en la secundaria. Asegura que “*las familias se preocupan muchísimo cuando no llegan noticias a casa*” y afirma reunirse con todas las familias de sus alumnos al menos una vez al año. Comienza con las familias de “*aquellos que han tenido dificultades (...) porque requieren mayor seguimiento*” para finalmente ir citando al resto de familias “*para intercambiar opiniones y hacer un poco de orientación para el año que viene*”. Percibe que las familias se extrañan cuando las llama y cree que esto se debe a la falta de tradición en el centro de hablar con las familias cuando no hay dificultades: “*tradicionalmente en el cole, a las familias que no tienen problemas académicos, conductuales o todo esto, no se las llama*”.

En resumen, las relaciones interpersonales son percibidas como muy importantes durante el proceso de transición de la primaria a la secundaria, en especial la del profesorado con el alumnado. Dentro de estas relaciones se habla de la dificultad para conocer al alumnado y establecer una relación de cercanía y confianza. El alumnado solicita más ayudas para el aprendizaje y mayor preocupación personal por ellos. El profesorado percibe que la cesión de control es progresiva, aunque el alumnado no parece estar preparado para ello en cuestiones relacionadas con su propio aprendizaje. Las medidas adoptadas para resolver los conflictos se asemejan en ambas etapas por utilizar como principal herramienta el diálogo, aunque el alumnado percibe que en secundaria las medidas son más punitivas que educativas. Respecto a las relaciones entre el alumnado destaca como negativo el cambio de estatus y como positivos los nuevos agrupamientos y la ayuda entre iguales. Respecto a las relaciones entre los docentes se perciben bastantes dificultades para la coordinación, tanto a nivel de equipos docentes del mismo curso como interetapas. Se valora el intercambio de información, aunque este parece depender de intercambios informales y de la relación entre los docentes para que sea bueno, por no existir tiempos y espacios suficientes para dicha coordinación. Las percepciones sobre las reuniones entre tutores de dos cursos sucesivos para intercambiar información sobre el alumnado difieren, siendo más optimistas en el caso de los tutores que en el caso del coordinador. Por último, son muy limitadas las alusiones a la relación con la familia, aunque todas ellas coinciden en un descenso en la participación de las mismas en la vida académica del alumnado.

ii. La continuidad-discontinuidad curricular en el paso a la ESO

Ahora que ya se han presentado los resultados de la dimensión relaciones interpersonales, se presentan aquí aquellos resultados más relacionados con aspectos curriculares. Para hacerlo, se analizarán las percepciones del alumnado, los docentes y la orientadora en relación a los contenidos-objetivos de ambas etapas, las metodologías y la evaluación.

En relación a los contenidos hay un aspecto claramente común entre todos los participantes: la valoración de que estos contenidos aumentan considerablemente al pasar a la secundaria. El alumnado percibe que esto es una dificultad especialmente en el área de matemáticas, aunque tanto los docentes como la orientadora creen que es algo común a todas las asignaturas. Además, el alumnado y la tutora de 1º de ESO apuntan que no sólo aumenta notablemente la cantidad, sino también la dificultad de los contenidos en algunas áreas. A pesar de esto, llama la atención que el alumnado considera que el nivel de inglés es mucho menor, lo que podría tener sentido si tenemos en cuenta que el centro es bilingüe hasta el final de la etapa de primaria.

-
- (...) *Es que yo para inglés no suelo estudiar.*
 - *El nivel de inglés es penoso.*
 - *Penosísimo. O sea, no estudio para ningún examen y mi peor nota es un 8,1. No estudio nada.*

¿En la primaria también era así?

- *Era más difícil. Para mí era más difícil primaria que la ESO.*
- *A mí me miraron los libros de inglés y dijeron "¿pero qué es esto? ¿A qué curso va esta niña? Porque madre mía..."*
- *¡Seguimos con el present simple!*
- *Y con algunos verbos. Pero no damos el pasado, ni el futuro...*
- *Todos los años dando lo mismo...*
- *Ni muy rápido como mates, ni muy lento como inglés.*
- *Es lo contrario en inglés que en mates. El inglés era complicado en primaria y ahora está tirado...Y mates...antes tampoco era muy complicado y tampoco era difícil, aunque no sacabas un diez. Y ahora es complicadísimo.*

Grupo de discusión II

Para el profesorado la cuestión de los contenidos no es un tema trivial, ya que como ellos mismos reconocen llegar a enseñar todos esos contenidos limita las actividades y el tiempo disponible para ayudar al alumnado. La orientadora coincide con ellos y va más allá, asegurando que la presión por dar todos los contenidos en la secundaria guía incluso las reuniones de tutores. Además, la tutora de 1º de ESO cree que esto es un problema porque "a esos contenidos tienes que llegar" a pesar de que no todo el alumnado está preparado para ello. El tutor de primaria apunta también que el temario no está bien planteado, habiendo grandes saltos entre una y otra etapa a nivel de exigencia. El coordinador de ESO añade que "hay muchas veces que no se llega ni a cumplir los currículos" y cree

que la organización del mismo no ayuda. En concreto, considera que hay contenidos que se repiten en distintos cursos y que una forma de conseguir reducir esos contenidos sería a través del análisis de los mismos durante toda la etapa. Con ello, asegura que se podrían eliminar de alguno de los cursos, por estar seguros de que se van a dar en otros pero cree que esto es complejo porque no es el mismo docente el que asume la responsabilidad de impartirlos (o no) en los distintos cursos.

-
- (...) *Matemáticas y eso es también por un cambio en el temario...Te quiero decir, en naturales en sexto el temario son los músculos, la energía, tal...Y en secundaria los temas son ya...más fuertes. Te quiero decir que el problema muchas veces no es el paso, la transición de los chavales, sino del gobierno o la institución que sea de cómo ha planteado el temario, que no está bien planteado. Porque hay saltos grandes. Que parece que por estar en la ESO, decir la palabra ESO, se les tiene que exigir mucho más y no se entiende que siguen teniendo 12 años...*

Entrevista tutor 6º de primaria

- *(Hablando de primaria) Justamente, la exigencia de los contenidos que es menor, permite hacer un seguimiento del proceso más allá de los contenidos. Porque digamos que los contenidos son más mínimos. El problema es que en secundaria de repente se disparan.*

¿En cantidad?

- *Claro. Solamente fijate en las programaciones...Hay muchas veces que no se llega ni a cumplir los currículos. Se va muy a saco. No hay tanto tiempo para detenerse. Y vuelves a lo mismo del tiempo (...)*

O sea, que muchos de los problemas vienen por falta de tiempo.

- *Si, por la carga. Y además el currículo está mal organizado. Hay cursos en los que se doblan contenidos. Muchas veces se doblan y si tú no te paras a analizar el currículo...Yo por ejemplo, en mi asignatura, hay aspectos que puedo decir esto lo quito del primer ciclo porque luego lo voy a ver otra vez en tercero. Si yo hiciera eso...tendría más tiempo.*

Y eso sería más fácil si tú dieras a esos cursos.

- *Claro, ahí está el tema.*

Que no sabes si lo vas a asumir tú o...

- *Claro. (...)*

Entrevista coordinador del primer ciclo de ESO

Ya en relación a las metodologías, todos están de acuerdo en que uno de los principales problemas de la transición de la primaria a la secundaria es la gran cantidad de metodologías que encuentran durante al pasar a la ESO. Las metodologías están íntimamente relacionadas con las relaciones profesor – alumno, entrelazándose una y otra dimensión constantemente. En general, en la secundaria parecen predominar las metodologías transmisivas de la enseñanza y el aprendizaje, en las que priman las explicaciones del profesor y el uso de libros, y donde la principal tarea del alumno

es escuchar y tomar apuntes. Además, todos los participantes coinciden en la predominancia de las tareas individuales en la secundaria, frente a las grupales de primaria.

¿Cómo es una clase en primaria y cómo es una clase en secundaria? Describídme la igual que habéis hecho con el día. Llegamos a clase y... ¿qué pasa en clase?

- Yo me pongo a hablar, tardamos 40 minutos en empezar la clase, sacamos los libros...tenemos una caja preparada con las cosas y no hace falta que te levantes a la taquilla ni nada...
- No te regañan
- Empieza la profesora y dice "venga, un ejercicio para mañana" y no hace falta estudiar ni nada. Está explicando y tú te pones a mandarte notitas con el compañero y no se que...
- Sí...
- O a lo mejor atiendes. Y estás así y dices: "¡anda mira! ¡Qué interesante!"
- Muchas veces estás diciendo: "pues tengo que ir a la piscina...a la pelu..."
- En la ESO estás: "¿Qué ha dicho? ¿Qué ha dicho?", "Espera, espera no borres la pizarra que copio eso por favor"
- "¡No borres aún, no borres aún que me queda la última frase!"
- Un agobio.

Grupo de discusión II

Claro. (Silencio) Bien...qué más cosas... ¿cómo es un día en la primaria y un día en la secundaria?

- Pues yo creo que en primaria ellos si que tienen la sensación de que juegan más, que tienen más tiempo para actividades de tipo...Y en secundaria ya tienen el concepto de que tienen que venir a coger apuntes, llevarse a casa más deberes, más estudio...

Entrevista con tutora 1º de ESO

-
- Que la forma de aprender es: te lo explican una vez, te hacen copiar y ejercicios.
 - Es que estamos acostumbrados a primaria, que los profesores como que eran nuestros tutores, nos conocían más y la forma de explicar es diferente. Yo creo vamos.

Grupo de discusión III

El alumnado encuentra varias dificultades en relación a este tipo de metodologías, a las cuales el alumnado considera que debe aprender a adaptarse (tanto en el grupo de discusión II como en el III se habla de "acostumbrarse"). En primer lugar, encuentra grandes dificultades para realizar dos tareas de forma simultánea: escuchar y tomar apuntes. De hecho, definen esta tarea como "un agobio" y estrés, y aunque reconocen que algunos docentes les ayudan con esquemas en la pizarra, creen que el ritmo es demasiado elevado y que no les da tiempo a realizar la tarea. En segundo lugar, encuentran, especialmente en el área de matemáticas, dificultades para comprender las expresiones de los docentes, lo que dificulta que sigan la explicación y que aumente la ansiedad por no ser capaces de entender lo que se está explicando. Las razones parecen resumirse en dos: un lenguaje más técnico y explicaciones que consideran no ajustadas a su edad. Cuando se les pregunta qué es

una explicación adaptada a su edad responden que “con un lenguaje menos matemático y más tranquila”.

En relación a las actividades que se realizan, el alumnado percibe que son menos variadas ahora que antes. En concreto, cree que son demasiados los trabajos a desarrollar y echan de menos aprender a través de juegos, proyectos y herramientas como el ordenador. Una alumna cuenta: “*Para mi es como la primaria la juventud y la secundaria de viejos porque ahora somos más mayores y no tocamos la pizarra ni el ordenador. No los tocamos en la vida. En la primaria hacías tu PowerPoint (...). Éramos como tecnológicos y ahora hemos pasado a la etapa de los ancianos*”. Este tipo de actividades, que exigen una mayor participación del alumnado, contrastan con la percepción que tiene la orientadora sobre el alumnado de secundaria. Según ella, la participación en la secundaria es menor por la etapa del desarrollo en la que están, por “las vergüenzas” y el “no voy a decir esto porque a ver qué dirán”.

Otro de los aspectos a destacar es la evaluación, por la gran discontinuidad percibida por los participantes entre la etapa de primaria y la etapa de secundaria. Es llamativo que el alumnado utilice las palabras evaluación y exámenes casi como sinónimas, a pesar de reconocer que el comportamiento se valora en la nota final de las asignaturas. Creen que en la primaria cuenta 50 % el examen y 50 % el comportamiento, pero en la secundaria creen que este último sirve “para redondear” y que sólo se valora el comportamiento negativo. Creen que en la secundaria la evaluación “no es tan justa como en primaria” porque en los exámenes se pueden poner nerviosos o no darles tiempo, y porque no se valora “los deberes que los haces todos los días”. Además, creen que a veces se esfuerzan y no obtienen buenos resultados e incluso uno de los alumnos afirma que “los exámenes los ponen para suspender”. En general, el alumnado reconoce que sus notas han descendido, especialmente en el área de matemáticas, y que los resultados les influyen por dos razones principales: se sienten mal consigo mismos, porque les decían cómo mejorar y porque cuenta para la universidad.

¿Cuántos de vosotros habéis bajado las notas al pasar a la secundaria? (Todos levantan la mano) ¿Y eso cómo os afecta?

- *Pues yo me siento fatal*
- *Bastante, porque dices “me ha quedado una asignatura.” A lo mejor en verano te toca estudiar porque te queda para septiembre...*

¿Afecta a cómo nos sentimos con nosotros mismos? ¿O a cómo nos enfrentamos a la asignatura? ¿Al colegio en general?

- *A cómo nos sentimos con nosotros mismos*
- *Yo me siento mal conmigo misma por haber suspendido. Yo es que lo he intentado pero...*
- *Es que una persona se esfuerza mucho pero luego...*

Grupo de discusión III

En cuanto a las percepciones sobre la evaluación de los docentes, se encuentran algunas diferencias. En primer lugar, el tutor de primaria cree que tanto la primaria como el principio de la secundaria siguen una evaluación más global y centrada en los procedimientos. Considera que la principal diferencia radica en que en la primaria “se evalúa por ítems y en secundaria por una nota de la asignatura” y que la evaluación durante la primaria es más cualitativa y en la secundaria cuantitativa. Cree que desglosar la nota en ítems es muy positivo porque permite al alumnado saber cómo mejorar. Además, asegura que en la primaria todo es evaluable, mientras que en la secundaria “se lo juegan todo a un examen”.

En segundo lugar, la tutora de primero de la eso coincide en que en la secundaria aumenta el peso de los exámenes en la nota y cree que la diferencia entre una y otra etapa está en la cantidad de materia que entra en cada examen.

En tercer lugar, el coordinador del primer ciclo de secundaria difiere del tutor de primaria, considerando que en la principal diferencia entre etapas es que en la secundaria se evalúan procesos. Cree que una de las razones por las que esto se hace así es la presión por dar todos los contenidos, ya que no da tiempo a hacer un seguimiento más allá de dichos contenidos. Además, cuenta que es un problema tener que adaptarse a la evaluación de cada docente y que habría que matizar los problemas con la evaluación con cada docente. Por último, nos habla de la discontinuidad en los criterios de evaluación entre la primaria y la secundaria, aunque matiza que es más un problema de cómo se recoge la evaluación que de la evaluación en sí misma. Como él mismo afirma: “puedes tener un 8’5 en lengua en primaria por la manera en la que se ha trabajado, y de repente llegas a primero de la ESO y no tienes el mínimo.

Existen otras dos cuestiones que se deben destacar aquí: la organización del tiempo y la actitud del alumnado hacia cada una de las etapas. Por un lado, los nuevos horarios son percibidos por el alumnado como “raros” por ir variando en función del día. Una de las participantes cree que si todos los días fueran iguales (jornada continua) sería más fácil adaptarse, aunque sus compañeros la contradicen por considerar que los días de jornada continua se hacen demasiado largos.

Cuando dices que los horarios, ¿te refieres al horario en sí? Eso de: primero vas a tener lengua, luego mate...

- *No, no, no. Los lunes entras tienes el recreo a tal hora, y comes a tal hora y sales a tal hora. El martes igual que el lunes. El miércoles es de 8:30 a 14:20 pero los que se quedan a comer se van a las 15...*
- *Es que eso es muy raro...viene un día y tienes tres horas seguidas por la mañana, luego tienes el recreo y luego solo tienes 45 minutos y ya te vas a comer o...*
- *¡A comer!*
- *Entonces claro, tres horas que se te hacen superpesadas y luego 45 minutos que estás todavía pensando en el recreo...*

- *También otros días tres horas, recreo y tres horas...*
- *Ya...eso a mí tampoco me gusta nada...*

No os gustan los cambios de unos días una cosa y otros días otra...

- *Es que si dejaran todos los días iguales...*
- *Ya tía pero todos los días tres horas después del recreo...*
- *Si pero si por lo menos tienes tres horas después del recreo todos los días...te acostumbras.*

Grupo de discusión I

Por otro lado, también se hace referencia a la organización del tiempo en el aula y en casa. En relación al tiempo en el aula, la tutora de 1º de ESO cree que lo ideal es poder dar los contenidos en media hora y dejar el resto del tiempo para trabajar en el aula. Afirma que esto tiene tres ventajas fundamentales: al alumnado le permite repasar lo aprendido tras la explicación y al docente apoyar a aquellos que no la han comprendido, permite asegurar que todos cumplen con los objetivos mínimos de trabajo, no deben llevar tanta tarea a casa. El tutor de primaria coincide con ella en la necesidad de dejar tiempo en la clase para dar los contenidos y hacer tareas, de tal manera que el docente pueda apoyar en el proceso.

Ya para finalizar el análisis de los resultados, es necesario hacer referencia a un último aspecto: el tipo de palabras que utilizan para definir una y otra etapa. La etapa de primaria se define a través de expresiones como “súper feliz”, “¡qué interesante!” o “juego”, mientras que en relación a la secundaria, aparecen más expresiones del tipo: “un agobio”, “un aburrimiento”, etc. Estas expresiones, dejan entrever un cambio en la motivación, interés y emocionalidad hacia una y otra etapa que marcarán las actitudes del alumnado hacia las mismas y, por tanto, el rendimiento en cada una de ellas.

En resumen, en relación a los contenidos se percibe un incremento en los mismos entre la etapa de primaria y la secundaria. La diversidad de metodologías docentes tampoco facilita el proceso de transición a la secundaria, ya que obliga al alumnado a “acostumbrarse” a las distintas dinámicas de trabajo y evaluación. Escuchar y coger apuntes son las principales tareas del alumno de secundaria, quien encuentra múltiples dificultades para llevarla a cabo, en primer lugar por un lenguaje más técnico, y en segundo lugar por la velocidad a la que se imparten los contenidos. La evaluación es quizá la dimensión que mayor impacto tiene en el alumnado, por verse incrementado el valor de la misma en la secundaria y por percibirse, en la mayoría de los casos, que se limita a un examen. Los horarios son también un aspecto importante en el proceso de adaptación ya que al variar a lo largo de la semana lleva a algunos alumnos a percibirlo como “raro” y “pesado”. Por último, según el tipo de palabras utilizadas para definir una y otra etapa, se encuentra una actitud menos positiva del alumnado hacia la secundaria.

7. Propuesta de intervención

Ahora que ya conocemos la realidad del centro en el que nos encontramos, es el momento de comenzar a intervenir sobre las dificultades encontradas. Según nuestro análisis ha quedado evidenciado que aunque algunas dificultades señaladas por la literatura no son tales en el centro, si aparecen otras de vital importancia a las que debemos prestar atención. Aunque hasta ahora se han diferenciado distintas dimensiones para facilitar la comprensión del fenómeno, en la propuesta que viene a continuación no será posible, ya que debe responder a una realidad que no se muestra fragmentada. Expondremos las actuaciones de mejora siguiendo un eje cronológico.

Para organizar esta propuesta se seguirá, en la medida de lo posible, una secuencia lineal, de tal manera que pueda evidenciarse el proceso que debería seguir el centro desde que finaliza el análisis hasta finales del curso 2016-2017. La tabla 2 recoge la estructura básica de la propuesta de intervención. Para su diseño se tendrá en cuenta la información aportada por los participantes en el análisis pero también el conocimiento que se tiene del centro como resultado de haber realizado en él las prácticas del Máster de Psicología de la Educación.

Tabla 2. Resumen de las actuaciones previstas para facilitar la transición a la ESO

Curso académico	Actuaciones para facilitar la transición a la ESO
De mayo a julio de 2016	<ul style="list-style-type: none">- Compartir la información del análisis.- Regular expectativas y atender los miedos de las familias- Decidir los agrupamientos.- Elegir al equipo docente de 1º de ESO (incluidos tutores)- Traspasar información relevante entre tutores de 6º de primaria y 1º de ESO- Planificar Proyecto Mentoría
Curso 2016-2017	<ul style="list-style-type: none">- Formar a los voluntarios del proyecto de tutoría entre iguales- Jornadas de acogida- Medidas curriculares: reorganización de los contenidos, revisión de las prácticas docentes en las áreas de matemáticas e inglés, fomento del uso de estrategias que promuevan el aprendizaje de la competencia de aprender a aprender, revisión de los criterios de evaluación.- Facilitar el uso eficiente de las <i>dedicaciones</i>- Revisar la Acción Tutorial

a. De mayo a julio de 2016

El departamento de orientación ha sido el encargado en esta propuesta de llevar a cabo un análisis en profundidad de los procesos de transición. Como consecuencia, es él quien en este momento cuenta con la información pero, dado que no sólo depende de su actuación la solución del problema,

esta información debería llegar al conjunto de agentes implicados. El proceso de devolución de información es una oportunidad crucial para dar continuidad a la intervención, ya que depende de ella que los agentes se sientan reconocidos, valorados y motivados para continuar. Para esta devolución se comenzaría por el equipo directivo, por ser este un pilar fundamental para iniciar procesos de mejora (Murillo y Krichesky, 2012). Que el equipo directivo apruebe y confíe en el diseño de una propuesta de intervención daría fuerza a este último y facilitarían que se llevara a cabo y se mantuviera en el tiempo.

En segundo lugar, se continuaría a través del profesorado. Por un lado, devolviendo la información a los tutores, por haber sido estos corresponsables del proceso de evaluación realizado, así como la figura de referencia que deberá responder a las familias ante sus dudas. Por otro lado, devolviendo la información al resto de docentes, bien por estar implicados dentro del proceso de transición, bien por hacerles conocedores de los procesos que se están llevando a cabo en el centro. Para devolver la información al equipo de tutores podría aprovecharse una de las reuniones semanales con los mismos. Para el resto del equipo, la junta de evaluaciones sería un momento estratégico para hacerlo, realizando intervenciones que orienten al profesorado a reflexionar más allá de los datos. Además, en esta junta se podría contar con el apoyo del equipo directivo, que facilitaría el compromiso con el proyecto.

Por supuesto, las familias y el alumnado también deberían ser informados. En el caso del alumnado, podría realizarse a través de una sesión de tutoría, bien guiada por sus tutores, bien por el departamento de orientación. En el caso de las familias, se les haría llegar a través de correo electrónico un mensaje explicativo de los principales resultados a aquellas familias que marcaron la casilla "deseo que me manden información" en el consentimiento informado para los grupos de discusión. El resto de familias podrían ser informadas en la reunión final de curso, organizada todos los años por los tutores. Con ello, se pretende dar a conocer cuáles son las dificultades a las que suele enfrentarse el alumnado al pasar a la secundaria, pero también saber cuáles son sus expectativas respecto al próximo curso y poder atender sus miedos. Además, dado que las familias tienen un peso muy importante en la elección de optativas, se podrían explicar las mismas, desmitificando los prejuicios a favor de unas y en perjuicio de otras, y colaborando en la elección de aquellas que mejor se ajusten a las necesidades de sus hijos. Para aquellas que no pudieran acudir, se enviaría a través del correo institucional un breve resumen de la reunión, donde se contemplaran los aspectos más relevantes tratados en la misma.

Una vez realizada la devolución de información a todos los agentes sería el momento de preguntarse qué hacer para mejorar. Hasta ahora se habrían identificado las dificultades pero aún no se habrían definido los procesos que tratarían de darles respuesta. Para definirlos sería interesante aprovechar las sesiones de devolución de información, recogiendo las sugerencias que pudieran surgir y abriendo la posibilidad de hacerlas llegar en otros momentos a través de correos electrónicos a una persona de referencia (acordada previamente) o buzones instalados para tal fin. Además, podría

debatirse a través de una reunión del claustro de profesores a final de curso hacia dónde queremos dirigir la intervención, aprovechando la reflexión para la redacción de la Memoria Anual y siempre desde un enfoque respetuoso con los principios recogidos en Proyecto Educativo de Centro. En esta sesión es importante llegar a los primeros acuerdos sobre lo que se quiere conseguir. Por ello, se debería enviar un aviso al equipo de profesionales que participan para que pudieran reflexionar previamente a la sesión sobre su posición frente a los procesos de transición de la primaria a la secundaria. También, acordar con los docentes la redacción de los acuerdos en la Memoria Anual, ya que permitiría dejar constancia y reforzar el compromiso de los mismos con el proyecto futuro. En caso de que esta reunión no fuera suficiente, podrían organizarse otras en el mes de julio, ya que durante parte de este mes el profesorado tiene acordado por contrato laboral, funciones relacionadas con trámites administrativos y la coordinación entre docentes.

Entre tanto, el departamento de orientación también elaboraría los nuevos agrupamientos. Dado que se continúa valorando positivamente realizar las agrupaciones a través de grupos heterogéneos y que desde las distintas percepciones se valoran positivamente los mismos, se continuarían realizando a través de los mismos criterios. A pesar de ello, dado que la orientadora responsable de hacer estos agrupamientos puede formar parte también de las reuniones de tutores de 6º de primaria, podría consultar aquella información que considerara relevante para su tarea, así como recibir los consejos de los docentes que han trabajado durante todo el año con el alumnado implicado. En el caso del alumnado de nuevo ingreso, la información obtenida a través de las reuniones con sus familias o de la información aportada desde sus centros serían de gran valor.

Además, de forma paralela en colaboración con el equipo directivo y el coordinador del primer ciclo de secundaria, se establecerían los equipos docentes para el próximo curso. En esta tarea sería necesario llevar a cabo procesos de reflexión que llevaran a los participantes a preguntarse qué figuras y por qué deberían formar parte del equipo de primero de la ESO. Dado que se van a comenzar los procesos de cambio en este curso, sería interesante conocer quiénes estarían dispuestos a formar parte de él, dándoles prioridad en esta selección. Además, sería interesante poder contar con aquellos que estén dispuestos a dialogar y compartir, así como ejercer funciones de liderazgo distribuido, otro de los requisitos para lograr cambios en la escuela (Murillo, 2012; Bolívar, 2006). En esta tarea se debería poner especial cuidado en la elección de tutores, por la importante labor que desarrollan en relación al Plan de Acción Tutorial que se llevará a cabo en el siguiente curso. El Departamento de Orientación podría asesorar al equipo directivo en este tema.

Tras esto, los equipos de tutores de un curso y el inmediatamente superior estarían comenzando las reuniones para el traspaso de información. Como bien comentaba la tutora de 1º de la ESO es muy importante que el traspaso de información en estas reuniones tenga un fin constructivo, que evite el pesimismo y la generación de bajas expectativas que influirán en el modo en que se relacionen con su grupo de alumnos. Para facilitar este traspaso de información, el departamento podría elaborar guías para el profesorado que focalicen las intervenciones sobre los aspectos más relevantes del

proceso de enseñanza-aprendizaje durante el proceso de transición (en qué asignaturas tienen menos dificultades y en cuáles más, quiénes trabajan mejor juntos y quiénes no, de qué manera podemos ayudar a cada uno de los alumnos cuando encuentran dificultades...). Además, podría participar en estas reuniones moderando o guiando las intervenciones de los participantes, siguiendo los acuerdos que haya preestablecido para dicha reunión con los mismos. El equipo directivo también podría ser el responsable de esta tarea, pudiendo ser asesorado por el departamento de orientación previamente al desarrollo de la sesión. Tras esta sesión, los tutores serían los encargados de transmitir la información al resto del equipo, de tal manera que todos pudieran tener una visión histórica del alumnado que está por llegar, dándole sentido a su trayectoria escolar.

A finales de este curso 2015-2016, se podría plantear desde el departamento de orientación el desarrollo de un programa de tutoría entre iguales que permitiera establecer nexos de unión entre el alumnado de distinto nivel educativo. Además, este proyecto permitiría continuar desarrollando habilidades en el alumnado que guía (mentor) y ofrecer recursos a aquellos que acaban de llegar a la secundaria para que puedan ir dando respuesta a las dificultades que les van surgiendo a través de la ayuda de un igual. Dado que son múltiples las tareas que se quieren realizar para facilitar el proceso de transición, podrían utilizarse programas ya existentes de ayuda entre iguales orientados a la transición de la primaria a la secundaria². Esto facilitaría la tarea a los responsables de llevar a cabo el programa, reduciendo la carga de trabajo que pueden percibir con el resto de actividades marcadas para este período. Al ser el primer año de implementación, sería oportuno que los responsables fueran docentes voluntarios, al igual que el alumnado mentor, ya que (al menos durante este curso) se desarrollaría en horario no lectivo. A finales de curso se podría compartir el proyecto, contar qué se pretende y cuáles serán las responsabilidades y tareas de cada participante. Con ello, el equipo directivo y el departamento de orientación podrían tener un primer balance sobre el número de personas que participarían en el proyecto.

b. Curso 2016-2017

Durante el siguiente curso, la participación activa del profesorado cobraría especial importancia. Por ello, a principio de curso se realizaría la formación del mismo. En primer lugar, a los voluntarios del proyecto de mentoría, por la urgencia de iniciar este proyecto nada más llegar el alumnado. En segundo lugar, al equipo de docentes que participarán en la intervención sobre el proceso de transición, de tal manera que puedan sensibilizarse ante las principales dificultades que surgen durante este período desde una perspectiva educativa y prevenirlas o detectarlas en la mayor brevedad posible. Durante esta formación se recuperarían los acuerdos firmados por el equipo de docentes a finales del año anterior, así como las propuestas realizadas por los distintos agentes hasta el momento.

² Un ejemplo a seguir podría ser el diseño realizado por Del Barrio, Van Der Meulen, Corrochano, Nieto y Solovera (2015) un proyecto de mentoría diseñado para un centro concertado del norte de la Comunidad de Madrid durante el curso 2014-2015

El alumnado que participa en el proyecto de tutoría entre iguales como mentor también debería ser formado, ya que no se trata de que solucione los problemas de los recién llegados, sino de que guíen a los mismos para que puedan solucionarlos. Además, facilita la toma de conciencia explícita sobre el funcionamiento del centro, así como la reflexión sobre la influencia que pueden tener sobre sus compañeros más pequeños. Aunque se realizaría una formación intensiva a principios de curso, los alumnos mentores contarían también con el apoyo de un docente, que serviría de guía para los mismos. Para que esto sea así, es necesario facilitar el diálogo entre los docentes y el alumnado, de tal manera que pueda fluir la información con un fin psicopedagógico. La tarea de los docentes voluntarios durante el proceso sería crucial, apoyando al alumnado mentor y aportando la formación/información necesaria para aprender a guiar a otro. El orientador, a través de reuniones con el profesorado, serviría de apoyo durante el proceso, tanto como asesor a los docentes en aquellos momentos en que lo precisen, como para hacer énfasis en la atención en aspectos importantes que ayuden a prevenir dificultades futuras.

Tal y como es tradición en el centro, los tres primeros días desde la llegada del alumnado se organizarían las jornadas de acogida. En años anteriores, estas jornadas estaban orientadas a que el alumnado se conociera. En este curso, se buscaría además la vinculación con profesorado, de tal manera que pudiera producirse un primer acercamiento de manera informal entre el alumnado y el conjunto de docentes que les darán clase. Durante estas jornadas se trabajaría además con el desarrollo de las normas del centro de forma participativa, de tal manera que el alumnado (tanto el de nuevo ingreso como el más veterano en el centro) pudiera apropiarse y sentirse comprometido con ellas. El trabajo que se haga durante estos días podría recuperarse cuando surgieran conflictos a lo largo del año, ayudando al alumnado a responsabilizarse de sus actos pero también facilitando su autorregulación. En este trabajo con las normas podría ser interesante conocer qué se valora como buen y mal comportamiento, de tal manera que tanto el equipo docente como el alumnado pudiera reflexionar y compartir los criterios por los que se evaluaría posteriormente. Trabajar con las normas facilitaría la cohesión grupal, más aún si se realizara a través de trabajo en equipo.

Estas jornadas podrían aportar información muy relevante al profesorado, quien podría contrastar la información recibida por los tutores de 6º y obtener nuevos datos que faciliten la creación de las parejas cooperativas³. Con ello y con la colaboración del departamento de orientación, se podría valorar la estrategia de trabajo a seguir con el alumnado durante las primeras sesiones de tutoría, pudiendo ser variable en función de las características de cada grupo, aunque siempre con un objetivo común: promover el buen clima del aula. Dado que tradicionalmente el alumnado ACNEAE (Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo) y el alumnado de nuevo ingreso sufren mayores dificultades, se les prestará mayor atención durante este período, introduciendo medidas

³ Se habla aquí de 'parejas cooperativas' porque el centro está inmerso en un proyecto de innovación a través de una metodología cooperativa.

específicas en caso de que fuera necesario (apoyo del integrador social en el aula, seguimiento y ayuda más intensos para facilitar la interacción con otros...).

Pero las dificultades encontradas no acababan ahí, por lo que nuestra intervención debía ir más allá de los primeros días de curso. El aumento en el número de profesores al pasar a la secundaria junto a las dificultades que encontraban para coordinarse, traían asociados problemas como la falta de coherencia entre asignaturas y niveles educativos. Por ello, es necesario iniciar procesos de reflexión-acción que den sentido y coherencia a las prácticas docentes.

Uno de los problemas que encontrábamos a nivel curricular era un notable aumento en la cantidad de contenidos a impartir, que forzaba a aumentar la velocidad de enseñanza de los mismos y dificultaba la atención a la diversidad del alumnado. El coordinador del primer ciclo de secundaria sugería varias cuestiones interesantes. En una primera propuesta, proponía una reorganización de los contenidos basado en el análisis del currículo oficial establecido por la administración, de tal manera que no se repitieran los contenidos en los distintos cursos. Para que esta medida fuera realmente una buena respuesta a la problemática, sería imprescindible garantizar una toma de decisiones común entre todos los miembros del departamento. Los acuerdos deberían dejarse por escrito, ya que se trataría de un proceso a largo plazo durante varios cursos académicos. Así se mantendrían disponibles los acuerdos para cualquier persona del departamento en caso necesario, tanto para realizar consultas para el diseño de las programaciones didácticas como para darlos a conocer a los posibles nuevos docentes que pudiesen llegar en años posteriores.

En una segunda propuesta, el coordinador hablaba de realizar proyectos, tanto interdepartamentales en la secundaria como interetapas en colaboración con los docentes de primaria. Para lograrlo los espacios de coordinación llamados en el centro "dedicaciones", es decir, tiempos en los que los docentes permanecen en el centro pero no tienen actividad lectiva, tendrían un papel fundamental. Esto es así porque es el único espacio junto con las juntas de evaluación en las que el profesorado de un mismo curso se reúne. Pero estas reuniones eran valoradas por los docentes como insuficientes por lo que es necesario intervenir sobre ellas. Podemos hacerlo de varias formas. En primer lugar, avisando con antelación al equipo docente sobre el tema a tratar para que pueda llevar propuestas pensadas a la reunión. En segundo lugar a través del nombramiento de un moderador que regulara los tiempos de trabajo y redirigiera aquellas conversaciones que se desviarán del tema. En caso de trabajar por proyectos esta figura podría ser ocupada por el coordinador del mismo. En estas dedicaciones, que ocurren todas las semanas durante todo el curso académico, sería necesario establecer tiempos para la reflexión sobre el proceso que están siguiendo los proyectos, que estarían íntimamente ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para esto, el departamento de orientación podría elaborar guías de observación para el equipo docente en colaboración con el coordinador del proyecto, de tal manera que se focalizara la atención del profesorado en las cuestiones más relevantes del proceso. En caso de querer realizarse interetapas

sería necesario establecer reuniones similares a estas, que permitieran diseñar un proyecto común y realizar un seguimiento continuado del mismo.

Pero los acuerdos deben ir todavía más allá y abordar cuestiones como la autonomía del alumnado. En este sentido, es necesario diferenciar entre las medidas dirigidas al último ciclo de primaria y las medidas dirigidas al primer curso de secundaria. En relación al último ciclo de primaria, sería necesario intervenir a través del trabajo con el equipo docente de la competencia de aprender a aprender. Para ello, se trataría de influir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, promoviendo la autonomía del alumnado a través del uso de la agenda, la elaboración de preguntas que guíen hacia la solución pero que no la den hecha, o la interpretación de guiones y rúbricas que orienten el proceso de aprendizaje. Se trata de una tarea tan compleja como necesaria que requerirá esfuerzo y dedicación en el profesorado y el departamento de orientación, pero que beneficiará a todos. Esta competencia debería trabajarse de forma transversal a todas las áreas por lo que es posible que requiera un trabajo formativo continuado con cada docente. Además, sería necesaria una reflexión individual de cada docente con su área, que se pusiera en común posteriormente para llegar a acuerdos entre el profesorado (Martín y Moreno, 2007) y poder trabajar en equipo apoyándose los unos a los otros (observación en aula entre los propios docentes, creación de plataformas para compartir actividades, criterios...).

En el primer curso de la ESO, debería seguirse el mismo proceso reflexivo en el caso de los docentes, siendo más intensiva la guía del docente en los primeros meses de curso y reduciéndose poco a poco después. Generar espacios de reunión para el profesorado que permitan compartir las experiencias que se están dando en el aula y las dudas que tienen permitirá apoyar y orientar a los docentes, pero también garantizar que los docentes de ambos cursos caminen en la misma dirección, dándole coherencia a esta medida⁴. Además, deberían añadirse otras medidas como la enseñanza explícita de las técnicas de estudio más adecuadas en cada área. Aunque esto sería un trabajo más específico de cada docente en su asignatura, seguir compartiendo las decisiones sería fundamental para garantizar la coherencia entre las distintas materias. También, facilitando la toma de apuntes a través de la realización de esquemas en la pizarra, dando a conocer los objetivos de cada tema/actividad de forma explícita o compartiendo con el alumnado documentos que faciliten la selección de información relevante.

Ya en relación a la evaluación, sería necesaria la reflexión de los profesionales del centro en torno a los criterios que la guían, de tal manera que, aunque la decisión final se tome en los departamentos, se puedan compartir las bases para establecerlos. Además, sería importante revisar el formato por el que la evaluación llega al alumnado en 1º de la ESO, de tal manera que este pueda saber a partir de ella qué se espera que aprenda y continúe guiando su proceso de aprendizaje. Para ello, podrían

⁴ En años posteriores el alumnado de 1º de ESO ya será más autónomo en su aprendizaje, ya que lleva un año trabajando la competencia de aprender a aprender. Al haber trabajado de forma conjunta los docentes de ambos cursos, será más fácil adaptar las ayudas y continuar con el trabajo realizado durante el último ciclo de primaria.

debatirse estas cuestiones a través de las reuniones en la CCP, aprovechando la presencia tanto de los coordinadores de ciclo de primaria como los de secundaria, para tomar decisiones que después se trasladaran al resto de profesionales. El debate debería continuar a través de las dedicaciones, donde los docentes se apropiarían de los criterios de evaluación y añadirían criterios en caso de no haber quedado recogidos. Sería conveniente que los criterios valoraran también el proceso de aprendizaje para hacer “más justa” la evaluación (valoración de las tareas diarias, valoración del buen comportamiento...), en lo cual, el asesor educativo puede colaborar. En el caso del primer curso de la ESO sería interesante que el formato de presentación de la evaluación al alumnado se hiciera, al igual que en el último ciclo de primaria, a través de boletines donde cada nota global se desglosa en cada una de las dimensiones que le dan valor.

En relación a la evaluación también sería conveniente pensar sobre el modo en que se está tratando el error en el primer curso de secundaria, ya que el alumnado manifiesta sentirse mal ante resultados más bajos de los esperados. Para ello, sería necesario el trabajo explícito sobre el tema, que podría hacerse a través de una o varias sesiones de tutoría. En ellas, se trataría de reflexionar sobre el error como fuente de aprendizaje y se trataría de dar estrategias al alumnado para interpretar el error de manera constructiva y no destructiva (aprendiendo a analizar los errores en los exámenes, tratando de analizar qué aprendizajes se han realizado a partir de distintos errores, etc.). En la entrega de los exámenes sería conveniente también que el profesorado aprendiera a enfocar los resultados en función de los avances de cada alumno en comparación consigo mismo, de tal manera que pudieran evitarse comparaciones entre compañeros que no ayudan al avance.

Además de todo esto, sería necesario realizar intervenciones de manera específica en las áreas de matemáticas e inglés por haberse reconocido en ellas las mayores dificultades. Dado que se van a comenzar procesos de toma de decisiones a nivel de departamento, sería conveniente que en estos departamentos se orientaran más allá de la selección de los contenidos. El departamento de orientación podría aportar información relevante obtenida a través de la observación directa en el aula, que permitiera al docente ajustar su práctica. Además, podrían elaborarse guiones de autoevaluación para valorar el ajuste, que se construyeran a partir de cuestionarios para el alumnado en los que se profundizara sobre las expectativas de los mismos en relación al área. También, realizar reuniones de asesoramiento con el/la docente que impartió la asignatura en primaria sería de gran utilidad, de tal manera que pudiera tomarse conciencia del método de enseñanza y darle continuidad (o cambiarlo progresivamente). En esta reunión, el profesor de primaria podría servir de guía al de secundaria, sobre todo por su conocimiento sobre el alumnado, y se podría compartir el vocabulario, de tal forma que pudiera después ser utilizado⁵.

Ya en este punto, es necesario destacar una actividad transversal que facilita todo el proceso de intervención sobre la transición: la acción tutorial. Como se comentó al inicio de este apartado, la

⁵ No se trata de sustituir el vocabulario más técnico, si no de comenzar introduciéndolo como sinónimo de palabras ya conocidas por el alumnado, favoreciendo la asociación entre las mismas.

selección de tutores no se realizaría de forma aleatoria, sino teniendo muy en cuenta la importante labor que este ejerce en el proceso de adaptación a la nueva etapa. La acción tutorial permitiría realizar un seguimiento más personalizado de cada alumno, atendiendo a aquellos aspectos que no están pudiendo ser respondidos desde las distintas áreas. Además, permitiría obtener información del alumnado, tanto de forma directa a partir de las tutorías como de forma indirecta a través del contacto con las familias. Esta información podría ser de gran utilidad para facilitar el ajuste al alumnado, compartiendo la información con el resto de docentes para promover la individualización de la enseñanza. Asimismo, las tutorías podrían servir para trabajar de forma explícita cuestiones de interés común que faciliten el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la toma de conciencia sobre las propias técnicas de estudio, para reflexionar de forma grupal sobre la adecuación o no de estas para cada una de las asignaturas y docentes⁶. Por si fuera poco, los tutores, gracias a su vínculo con las familias, podrían mantener informadas a las mismas sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y tener en cuenta todo aquello que puedan aportar en beneficio de los menores.

Para finalizar esta intervención sería necesario llevar a cabo la evaluación de la misma, para poder valorar su verdadero impacto. Se ha de tener en cuenta que esta propuesta se inició con el análisis de las percepciones de distintos agentes, por ello, esta será la principal fuente de información con la que contrastar. Realizar nuevos grupos de discusión y entrevistas con el equipo docente con la misma herramienta que entonces puede aportar información muy relevante sobre el desarrollo de la intervención. Además, podrían diseñarse cuestionarios de satisfacción para el alumnado de 1º de ESO, que preguntaran por aquellos aspectos en los que se encontraban mayores dificultades y su opinión sobre las medidas desarrolladas (como el proyecto de tutoría entre iguales). La opinión de las familias también debería recogerse, así como los cambios en los miedos y expectativas que pudieron quedar evidenciados en la reunión previa a la entrada a la ESO.

Una vez reconocidos los cambios en las percepciones, podrían analizarse también otros datos. Un ejemplo sería a través de la información recogida en cada una de las reuniones y procesos de reflexión realizados durante el año. En estos apuntes podrían quedar evidenciados los principales problemas relacionados con las nuevas agrupaciones, los cambios curriculares que se han ido realizando a lo largo del curso u otras cuestiones que han tratado de trabajarse de forma explícita en esta propuesta. También podría analizarse el rendimiento académico del alumnado a través del análisis de distintas tareas o las notas académicas obtenidas a principio y a final de curso. Por si fuera poco, el departamento de orientación podría llevar a cabo procesos de observación directa a lo largo del año en los que, según los criterios compartidos con el equipo docente⁷, pudieran quedar evidenciados los avances: número de veces que piden ayuda al profesor, recursos que utilizan cuando tienen dudas, razonamientos que hacen en relación a sus propios procesos de aprendizaje...

⁶ Esta tarea debe ser complementaria (y nunca sustituta) del trabajo de cada docente en su área sobre las técnicas más adecuadas para cada actividad.

⁷ Estos criterios dependerán de los objetivos que se marquen en colaboración con el profesorado al inicio de la intervención.

8. Conclusiones

Quizá en colegios como en el que se ha desarrollado esta intervención pudiéramos esperar que el proceso de transición de la primaria a la secundaria como período de ruptura no se produjera. La presencia de todas las etapas educativas en la escuela supone, sin duda, una ayuda para que esto no tenga lugar. No obstante, los análisis realizados en este trabajo nos han mostrado que no es así, y que incluso en centros en los que el alumnado puede desarrollar toda su trayectoria escolar debe pasar por períodos de adaptación como este.

La transición de la primaria a la secundaria parece ir más allá de centros particulares, ocurriendo en todos ellos independientemente de su localización, titularidad o nivel socioeconómico. Que esto sea así de forma reiterada nos lleva a pensar que gran parte de estas dificultades son consecuencia del sistema educativo español, que cuenta con una educación básica fragmentada. A pesar de ello, las consecuencias de no atender a esta particularidad de nuestro sistema nos empujan a reflexionar sobre la manera en la que, como educadores, podemos ayudar. Es más, desde una perspectiva de escuela inclusiva es casi una obligación, por iniciarse en este punto procesos de exclusión educativa y trayectorias escolares cada vez más alejadas de la vía ordinaria.

Aunque el alumnado es el que sufre en mayor medida esta transición de la primaria a la secundaria, son varios los agentes educativos que tienen un papel en la misma. Los docentes, las familias y otros miembros de la comunidad educativa están implicados de forma directa o indirecta en esta transición. Es más, en ocasiones se implica también a otros centros educativos, por compartir el desarrollo del alumno/a. Por ello, se hace necesario iniciar medidas que tengan en cuenta al conjunto de agentes, dándoles el protagonismo que merecen.

Con este trabajo hemos podido profundizar en el caso de un centro concreto de la Comunidad de Madrid, contrastando las percepciones de varios de los implicados en el paso a la secundaria. Ha sido interesante ver como en gran parte de las cuestiones las distintas personas coincidían. No obstante, existen algunas diferencias que también deben atenderse. A pesar de ello, no podemos olvidar que en este análisis el número de personas a las que se ha preguntado es limitado, por lo que las cuestiones que aquí se han reflejado pueden coincidir o no con las de otros representantes de su grupo. Consideramos que esto es un aspecto importante a valorar a la hora de llevar a cabo procesos de mejora, ya que hacen necesario el contraste de la información y aumentan la necesidad de compartir las dificultades con el resto de personas influyentes en el proceso.

En relación al diseño de la propuesta de mejora se ha tratado de implicar al conjunto de agentes, por considerarse todos ellos relevantes para lograr una transición exitosa. Aunque este aspecto da fuerza al proyecto, incrementa la dificultad para coordinarse y llegar a acuerdos, por abarcar dos etapas educativas distintas, con ritmos y formaciones desiguales. En situaciones como esta, aparecen barreras y facilitadores que marcan la acción y que sería interesante estudiar en futuras investigaciones. De hecho, las creencias y las expectativas de unos sobre otros se reflejan en las

conversaciones realizadas, dejando entrever la posible influencia de estas en el desarrollo de actividades conjuntas entre los miembros de una y otra etapa. Estas dificultades pueden ralentizar el proceso de mejora pero deberán tener como base procesos de reflexión que den seguridad y convencimiento a los participantes en su avance.

En resumen, este trabajo sobre el proceso de transición de la primaria a la secundaria ha pretendido dar respuesta a una problemática común: la discontinuidad entre las dos etapas de la educación obligatoria en un centro concertado de la Comunidad de Madrid. En este centro, el equipo de profesionales implicados ya estaba sensibilizado con el tema y había iniciado procesos para reducir el impacto. Sin duda, este es un aspecto fundamental para garantizar el desarrollo de una propuesta de mejora. No obstante, ha demostrado no ser suficiente para evitar que continúen apareciendo dificultades en el alumnado al ingresar en la secundaria. Para lograr prevenir estas dificultades es necesario iniciar procesos que tengan en cuenta al conjunto de implicados y que vayan más allá de momentos puntuales. Es más, se hace necesaria la atención al proceso desde una perspectiva de centro a largo plazo que dé sentido y coherencia a las trayectorias escolares del alumnado.

9. Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. (2012). Factores que afectan a la interacción, cooperación e integración social. En J. Alonso-Tapia (Ed.), *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*, 2, pp. 19-58. Madrid: Síntesis
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142. Extraído de: <http://www.elpiratapiraton.com/ceptorrelavega/jjee2014/transicion/antunez.pdf>
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J. (2006). A learning Integrated Assesment System. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2008). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea
- 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, 365-381.
- Bloyce, J. y Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28 (1), 1-18.

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: GRAÓ
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 257-269.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. y Thuen, E. (2010). Students' perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A.T., Ruíz, L.S. y Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210
- Castro, M., Ruíz, L.S., León, A.T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista electrónica del Instituto de Investigación en Educación*, 10(3), 1-29
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978)
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From Bystanding to Standing By*. Great Britain: SAGE.
- Cuevas, I. (2014). *Modelos de asesoramiento*. Apuntes de clase. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Damme, D.V. (2015). ¿Cuántos jóvenes dejan la escuela sin alcanzar ninguna titulación? Panorama de la Educación: Interim Report 2015. *Blog de INEE*. *Blog.educalab.es*. Consultado el 17 de enero de 2016 en <http://blog.educalab.es/inee/2015/01/19/cuantos-jovenes-dejan-la-escuela-sin-alcanzar-ninguna-titulacion-panorama-de-la-educacion-interim-report-2015/>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Informes, estudios y documentos, España, Defensor del Pueblo, 22.
- Del Barrio, C., Van Der Meulen, K., Corrochano, L., Nieto, M. y Solovera, B. (2015). *Compañeros ayudantes*. Manuscrito no publicado.
- Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 85-95.

- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363
- Gimeno, S. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata
- Giné, N., Maruny, L. y Muñoz, E. (1998). *Qué opinan los estudiantes sobre la ESO. Su interpretación del currículo y los centros. Visión, pensamiento y significados para una mejora en la acción educativa*. Barcelona: Síntesis
- Gómez, I. y Mauri, T. (2001). Valores, actitudes y normas. *Revista Candidus*, 16
- Graham, N., Powell, M.A. y Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*, 29, 331-343. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.5407&rep=rep1&type=pdf>
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de:
http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/6992/40547_Granizo_Gonzalez_Laura.pdf?sequence=1
- Guijt, I (2014). Participatory Approaches. *Methodological Briefs: Impact Evaluation*, 5. Consultado el 14 de enero de 2016 en:
http://devinfo.live.info/impact_evaluation/ie/img/downloads/Participatory_Approaches_ENG.pdf
- Hernández, M., & Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(3), 71-87. Extraído de:
https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662855/RIEE_7_3_7.pdf?sequence=1
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>

- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). (2014). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Madrid: MECD. Disponible:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>
- Isoma, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23, 161-177.
- Jorge de Sande, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora. *Revista docencia e investigación*, 21, 243-268. Recuperado de:
<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/13.pdf>
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender. Clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa. Revista electrónica del Consejo Escolar del Estado*, 9, 72-78.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). Aprender a aprender en las aulas. En E. Martín y A. Moreno (Eds.). *Competencia para aprender a aprender* (pp. 55-63). Madrid: Alianza
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- McGeen, C., Ward, R., Gibbons, J. y Horlow, A. (2004). *Transition to secondary school: a literature review*. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). Competencias clave en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>

- Monarca, H. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista iberoamericana de educación*, 57, 203-215.
Extraída el 19 de enero de 2016 de <http://www.rieoei.org/rie57a09.pdf>
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (2), 116-125
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 39-53.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23 (3), 49-62.
- 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.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía*, 401, 28-31
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- O'Neill, J. (2000). SMART Goals, SMART Schools. *Educational Leadership*, 57 (5), 46-50.
- Parra, Á., Oliva, A. y Sánchez-Quija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346. Extraído el 21 de enero de 2016 de:
https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Oliva/publication/39109455_Evolucin_y_determinantes_de_la_autoestima_durante_los_aos_adolescentes/links/0c9605261557590f21000000.pdf
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pearce, M. y Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal os Special Education*, 29 (2), 93-105.

- Ruíz, L.S., Castro, M. y León, A.T. (2010a). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29.
- Ruíz, L.S., Castro, M. y León, A.T. (2010b). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3). Extraído el 13 de noviembre de 2015 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Sampascual, G., Navas, L., Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona: Graó
- Schön, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En D. Schön. *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Serrano, L., Soler, Á. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Madrid: INEE. Consultado el 17 de enero de 2016 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-130). Sevilla: Eduforma.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Susinos T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.

Vasta, R., Haith, M.M. y Miller, S.A. (2008). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel

Vitón, M. J. (2015). Apuntes de clase, asignatura Sociedad, familia y educación. Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Universidad Autónoma de Madrid.

Walker, H. M., & Shinn, M. R. (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. En M.R. Shinn, H.M.Walker y G.Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*, 1-25

Wells, G. (2001). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. Wells. *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. (pp. 316-336). Barcelona: Paidós.

West, P., Sweeting, H. y Young, R. (2008). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well - being and attainment. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50. Extraído el 4 de diciembre de 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/02671520802308677>

Wilcock, A. (2014). *De la primaria a la secundaria. Cómo apoyar a l@s estudiantes en la transición*. Madrid: Narcea

10. Anexos

a. Anexo 1. Modelo de autorización consentimiento informado para las familias de 1º de ESO.

Familias de alumnos/as de 1º ESO

Instituto de Educación XXXX

Madrid, 3 de febrero de 2016

Estimadas familias:

Mi nombre es Ainhoa Iglesias, estudiante de posgrado del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid, y estoy realizando las prácticas en el Departamento de Orientación del colegio Lourdes.

Me pongo en contacto con ustedes porque, como parte de mi Trabajo Fin de Máster, estoy desarrollando en este centro la **investigación “Transición académica y éxito escolar. Una propuesta de acción para la atención a la transición de la primaria a la secundaria como forma de asegurar el éxito en la escuela”**. Para ello, me gustaría poder contar con la participación de sus hijos. Esta participación se realizaría a través de grupos de discusión cuyo objetivo es conocer la opinión de los/as alumnos/as sobre su experiencia en este primer año en la ESO. Se realizarán dos sesiones dentro del horario semanal de tutoría. Ambas sesiones se grabarán en audio (no en vídeo) para facilitar la recogida de información.

En el tratamiento de la misma, se respetará siempre el anonimato de los menores (sus nombres no aparecerán en ningún lugar del trabajo).

Dada la minoría de edad de los/as estudiantes, me gustaría contar con vuestra colaboración en este proyecto, autorizando su participación en el estudio.

Quedo a vuestra disposición para proporcionar más información o para resolver cualquier duda que pueda surgir. Mi dirección de correo es la siguiente: ainhoa.iglesias@estudiante.uam.es

Yo, _____, con DNI _____, padre/madre/tutor de _____, del curso _____, le AUTORIZO a participar en los grupos de discusión y a su registro en audio para la recogida de información en el marco de la investigación “Transición académica y éxito escolar”.

o Deseo recibir un resumen con los resultados del estudio a la siguiente dirección de email:

o No deseo recibir un resumen con los resultados del estudio.

En Madrid, a ____ de _____ de 2016.

Firma:

b. Anexo 2. Guía de evaluación del proceso de transición de la primaria a la secundaria.

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas coordinador	Preguntas profesores	Preguntas DO	Preguntas alumnos
Preguntas generales		Llevas ya varios años ayudando a los niños en este proceso de transición. ¿Qué te llevó a preocuparte por la transición?	¿Crees que es importante atender al proceso de transición? ¿Por qué?		¿Qué pensáis sobre la transición? ¿Qué tal estos primeros meses por el instituto? ¿Habéis notado muchos cambios? ¿Cuáles?
		Definición: ¿Qué entiendes por transición de la primaria a la secundaria?			
		¿Qué aspectos de la transición son los más importantes para ti? ¿Por qué?			¿Qué es lo más importante para vosotros ahora? ¿Era así en la primaria? (No -> ¿Qué ha cambiado?
		¿De qué manera tratas de ayudar en esta transición? ¿Hay alguien que te ayude a ti?	¿De qué manera tratas de ayudar en esta transición?		
		¿Qué se ha hecho hasta ahora?			
Relaciones interpersonales	Familia - centro / Familia - alumno	¿Crees que la participación de las familias cambia de la primaria a la secundaria? ¿Por qué?			¿Ha cambiado la relación con vuestros padres? / ¿Ha cambiado la forma en la que os tratan?
		¿A qué vienen las familias al centro?			¿A cambiado las razones por las que vienen vuestros padres al instituto? ¿En qué sentido?
		¿Cambian las exigencias y las expectativas de la familia en relación a sus hijos y al centro?			¿Os ponen muchas normas? ¿Han cambiado las normas respecto al año pasado?
		¿Te gustaría que vinieran más? -> Si: ¿para qué?			¿Os gustaría que vuestras familias vinieran más? ¿Para qué?

Profesor - Alumno	Y la relación con los profesores, ¿cambia de la primaria a la secundaria? ¿En qué sentido? // ¿Cómo describirías una y otra? ¿Crees que una es mejor o peor que la otra? ¿Por qué?	¿Cómo es vuestra relación con los profesores? ¿Cómo era en la secundaria?
	¿Crees que la relación profesor-alumno es importante para el aprendizaje? ¿Por qué?	¿Creéis que es importante la relación con los profesores para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?
	¿Cómo crees que perciben los alumnos a sus profesores en la primaria? ¿Y en la secundaria?	¿Cómo es un profesor de primaria y uno de secundaria?
	¿Crees que existen diferencias en el interés de los profesores por los alumnos a nivel personal entre la primaria y la secundaria?	¿Creéis que los profesores se preocupan por vosotros? ¿Lo hacían en la primaria? ¿Por qué? ¿Qué preferís?
	¿Qué papel ocupa el alumno en su aprendizaje en la primaria? ¿Cambia esto en la secundaria? (respecto a su papel en la toma de decisiones y en el tipo de participación: ¿papel activo o pasivo? ¿Construyen su aprendizaje? Etc.)	¿Os dejan más o menos libertad para hacer las cosas y tomar decisiones que en la primaria? ¿Creéis que eso es bueno o malo?
	¿Qué tipos de castigos son más frecuentes en la primaria cuando alguien se porta mal? ¿Cuáles crees que son en la secundaria? ¿Cuál crees que es mejor?	
Alumno - Alumno	¿Crees que la relación entre los alumnos cambia en el paso de la primaria a la secundaria? ¿En qué sentido?	¿Qué tal la relación con vuestros compañeros? ¿Ha cambiado mucho respecto al año pasado? (Si -> ¿En qué ha cambiado?)
	¿Crees que a los alumnos les resulta complejo adaptarse a los nuevos compañeros y grupos? ¿En qué sentido? (Si dice que "a algunos" -> ¿a quiénes? ¿Por qué?	¿Alguno/a ha llegado nuevo este año? ¿Le ha resultado difícil hacer amigos/as?
		¿Qué os parecen los nuevos grupos que se han formado?
	¿Crees que en general los alumnos se sienten cómodos con su clase en la primaria? ¿Y en la secundaria?	¿Os sentís cómodos con el grupo en el que estáis? ¿Lo estabais más o menos en la primaria? ¿Por qué?
	¿Dirías que la relación entre los alumnos afecta a su aprendizaje de forma diferente en la primaria y en la secundaria?	¿Ha cambiado la forma en la que os relacionáis entre vosotros? ¿En qué sentido? ¿Afecta esto a vuestro aprendizaje?
		¿Hay algo en los nuevos grupos que haga que os gusten más que el año pasado?

		¿Crees que afecta al aprendizaje el hecho de pasar de ser los más mayores del centro en la primaria a ser los más pequeños de la secundaria?	Habéis pasado de ser los más mayores del patio y del colegio a ser lo más pequeños...¿qué tal os habéis sentido con ese cambio? ¿Qué ha cambiado en ese sentido?	
	Profesor - Profesor	¿Con qué frecuencia se reúnen los profesores en la primaria? ¿Con qué frecuencia lo hacen en la secundaria? ¿Crees que sería necesario hacerlo más/menos en alguna de las etapas?		
		¿Cuál es el objetivo de las reuniones en la primaria? ¿Cuáles en la secundaria?		
		¿De que se habla en las reuniones de primaria? ¿Y en la secundaria?		
		¿Quiénes acuden a estas reuniones? ¿Qué función tiene cada uno en las mismas?		
		Desde el DO, ¿crees que se ofrecen distintas ayudas (a ellos como profesores y a los alumnos) en una y otra etapa? ¿Cuál crees que es mejor?	¿En qué puede ayudar el DO en esta transición?	
		¿Qué espera un profesor de primaria del DO respecto a esta transición?	¿Qué crees que esperan los profesores de una y otra etapa respecto al DO en esta transición?	
Currículum	Objetivos, contenidos	¿Qué aprendizajes crees que deben llevarse los alumnos de la primaria? ¿Cuáles en la secundaria?	¿Cuál creéis que es el objetivo de la primaria? ¿Y el de la secundaria? ¿Por qué?	
		Funcionalidad y aplicabilidad: ¿Crees que existen diferencias en la utilidad de los contenidos que se imparten en primaria y los que se imparten en la secundaria?	¿Es útil lo que aprendéis en la primaria? ¿Lo es en la secundaria? ¿Por qué?	
		¿Utilizan los alumnos de primaria los aprendizajes de una asignatura en otras? ¿Crees que lo hacen en la secundaria?	¿Utilizáis en cada asignatura lo que aprendéis en las otras? ¿Lo hacíais en primaria? ¿Creéis que es importante?	
		¿Crees que lo que se enseña en una y otra etapa ayuda a cumplir los objetivos que me comentabas antes?	¿Creéis que lo que se enseña permita que se cumplan los objetivos que me habíais dicho antes? ¿Por qué si/no?	
				¿Han aumentado o disminuido las cosas que tenéis que aprender? ¿Qué pensáis de este cambio?

		A menudo hablamos de la transversalidad de algunos aprendizajes y las competencias como un objetivo/ideal a conseguir, ¿crees que existen diferencias en la consecución de este objetivo entre la primaria y la secundaria? ¿En qué sentido?		
Metodología (hasta ahora para mí: "actividades")		¿Cómo es un día para el alumno de primaria y cómo es para uno de secundaria?	Contadme un día en el instituto, ¿cómo es?	
		¿Cómo es una clase para un alumno de primaria y para otro de secundaria? ¿Podrías describir uno y otro? (Aquí se pretende identificar: estrategias de enseñanza del profesor y tipo/diversidad de tareas)		
		¿Crees que las actividades que se realizan en la primaria permiten ajustarse mejor a las necesidades de cada alumno? ¿Crees que las actividades que se realizan en la secundaria lo consiguen?	¿Creen que las actividades se ajustan a todos? ¿Lo hacían en la primaria? ¿Creen que es necesario ese ajuste?	
		¿A qué tipo de actividades se le dedica más tiempo en una y otra etapa?		
		¿Qué tipo de materiales se utilizan en la primaria y en la secundaria?		
		¿Crees que el tipo de material utilizado en cada etapa marca diferencias en el aprendizaje? (Si -> ¿En qué sentido?)	¿Hay algún material que consideréis necesario en la secundaria y que no estéis utilizando? ¿Cuál? ¿Por qué creéis que es un material importante para aprender en el instituto?	
		¿Qué ocurre cuando un alumno no trae el material a clase en la primaria? ¿Y en la secundaria?	¿Qué pasa si no traéis el material a clase? ¿Qué hubiera pasado en la primaria? ¿Qué preferís? ¿Por qué?	
Evaluación		¿Crees que existen diferencias en la evaluación entre primaria y secundaria? ¿Cuáles?		
		¿Qué se evalúa en la primaria? ¿Qué crees que se evalúa en la secundaria (conceptos, procedimientos, actitudes, competencias)?	¿Qué creéis que es lo más importante en la evaluación para los profes de primaria? ¿Y para los de secundaria?	
		¿De qué manera se evalúa en la primaria? ¿Cambia en la secundaria? ¿En qué sentido?	¿De qué manera se evalúa en la primaria? ¿Cambia en la secundaria? ¿En qué sentido? ¿Crees que esto influye en los procesos de aprendizaje?	¿Cómo ha cambiado la forma en la que os evalúan?
		Tanto en la primaria como en la secundaria hablamos de evaluación continua pero, ¿crees que existen diferencias en lo que entendemos por <i>evaluación continua</i> en una y otra etapa?		
		¿Cuándo se evalúa en la primaria y cuando en la secundaria?		

		¿Para qué dirías que sirven las notas y las evaluaciones en la primaria? ¿Y en la secundaria?	
		Gestión del error: ¿Qué pasa cuando un alumno se equivoca? ¿Qué crees que pasa en la secundaria? ¿Qué tipo de ayudas se dan para corregir esos errores?	¿Qué pasa cuando os equivocáis? ¿Qué pasaba en la primaria? ¿Qué tipo de ayudas recibís para corregir esos errores?
		¿Crees que las notas (finales y de los exámenes) reflejan el trabajo de tus alumnos? ¿Crees que lo hacen en secundaria?	¿Creéis que los resultados de los exámenes y las notas reflejan vuestro trabajo? ¿Lo hacían en la primaria? ¿Por qué?
		¿A qué crees que se debe el descenso en las notas durante el primer año de secundaria? ¿Crees que eso podría/debería cambiarse?	¿A qué creéis que se debe el descenso en las notas? ¿Cómo cambiaríais eso? ¿Qué creéis que podéis hacer para modificar la situación?
Otras preguntas		¿Crees que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades para conseguir superar este periodo de transición con éxito (sacar buenas notas, hacer amigos, recibir ayuda de los profesores...)?	¿Creéis que todos habéis tenido las mismas oportunidades para conseguir lo que habéis conseguido hasta ahora (sacar buenas notas, hacer amigos, recibir ayuda de los profesores...)?