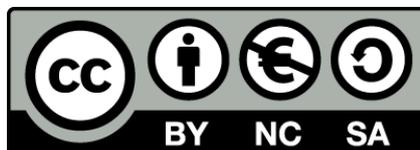




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito

Felisa M^a Rodríguez Montoya



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

TESIS DOCTORAL

Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito

Doctoranda: Felisa M^a Rodríguez Montoya

**Directores: Manuel Álvarez González
Sebastián Rodríguez Espinar**

Tutora: Pilar Figuera Gazo

Barcelona 2016

Dedico esta tesis a

“Els meus dos amors, Núria i Xavi”

A mis padres

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible que este trabajo sea una realidad. Muy especialmente a los directores de tesis, Doctores eméritos Don Sebastián Rodríguez Espinar y Don Manuel Álvarez González, por toda la orientación, asesoramiento y ayuda incondicional y por la confianza, proximidad y generosidad demostradas.

A la Doctora Doña Pilar Figuera Gazo, profesora desde el inicio de mi formación y también tutora de tesis, siempre ha estado a mi lado ante cualquier dificultad.

A todos los padres y respectivos hijos que han participado en este estudio por los momentos compartidos y por el vínculo de afecto que me han demostrado a lo largo de estos años.

A los profesores de los Institutos de Secundaria por toda su colaboración e interés.

A Miguel Escribano, director, cuando inicié el estudio, del centro de Primaria “Pont de la Cadena” de Molins de Rei, por su confianza e incuestionable apoyo.

A Ernestina Conde, tutora de 6º curso de Primaria, mi eterno agradecimiento por su inestimable colaboración y por demostrar ser una gran maestra y mejor compañera de trabajo.

Quisiera hacer extensible mi gratitud al “Departament de Mètodes d’Investigació en Educació” de la Universitat de Barcelona. Concretamente a Joan Mateo por su generosidad en el aporte de información ante mis consultas; a M^a Paz Sandín por su proximidad y consejos ante mis dudas; a Marta Sabariego por su ayuda en los primeros momentos de mi formación; a Ruth Vila por su ayuda sobre metodología.; a Julia Espín, gran profesional, persona admirable, siempre estarás en mi corazón!

También quiero dar las gracias a mi familia por su apoyo, comprensión, paciencia e incondicional ánimo.

Por último quiero dar las gracias a todos mis amigos, en especial a Arturo y Conchi por la dedicación a la lectura y revisión de la tesis. Y por supuesto a Dolores Ávalos, por estar siempre, aunque a distancia, cerca de mí.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

Introducción: El problema de investigación y su justificación.....	I
CAPÍTULO I: Panorama actual de la Educación Obligatoria en el siglo XXI.....	1
Introducción.....	1
1.1. El fenómeno de la educación desde la perspectiva política.....	2
1.2. La educación en la globalización.....	7
1.3. La educación en Europa y otros países.....	12
1.3.1. Estructura de los sistemas y su fase de transición, de 6º de Primaria a 1º de la Secundaria Obligatoria.....	16
1.3.2. Panorama general de la Educación Secundaria.....	21
1.4. Calidad y equidad en educación.....	31
1.4.1. Importancia de la calidad en educación.....	36
1.4.2. Factores que intervienen en la calidad de la educación.....	40
1.5. Fracaso y abandono escolar	45
CAPITULO II: La educación obligatoria en España y Cataluña.....	56
Introducción.....	56
2.1. La educación en España.....	56
2.1.1. Antecedentes históricos de nuestro sistema educativo.....	57
2.1.2. La situación actual del sistema educativo en España.....	64
2.1.3. Acciones y políticas de prevención ante el fracaso y el abandono educativo en España.....	74
2.2. La educación en Cataluña.....	77
2.2.1. El gasto público en educación en Cataluña.....	86
2.2.2. Consecuencias de la actual situación de crisis.....	89
2.2.3. Medidas y políticas educativas en España y Cataluña.....	92
CAPÍTULO III: Conceptualización de las etapas educativas.....	101
Introducción.....	101
3.1. Caracterización de las etapas educativas en el contexto español.....	102
3.1.1. Dificultades latentes en la transición educativa de Primaria a Secundaria...	105
3.2. Requisitos y objetivos educativos de las etapas.	110
3.2.1. La Etapa de la Educación Primaria.....	112
3.2.2. La Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria	118
3.3. Desarrollo madurativo del alumnado en esta transición de la Primaria a la Secundaria.....	121

CAPITULO IV: La transición de la Educación Primaria a la Secundaria.....	127
Introducción.....	127
4.1. Conceptualización del término transición y transición educativa.....	128
4.2. Perspectivas teóricas en el estudio de las transiciones educativas.....	132
4.2.1. El enfoque o modelo psicológico.....	134
4.2.2. El enfoque o modelo socio-cultural.....	140
4.3. Análisis de los estudios realizados en transición de Educación Primaria a Secundaria.....	146
4.4. Enfoque adoptado en esta investigación.....	157
CAPITULO V: Metodología y desarrollo de la investigación.....	160
Introducción.....	160
5.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación.....	161
5.2. Los estudios en el continuo global de la investigación.....	164
5.2.1. Estudio exploratorio: objetivos, población, muestra, instrumentos y análisis de resultados.....	165
5.2.2. Estudio de seguimiento definitivo.....	171
a) Enfoque metodológico de la investigación.....	171
b) Población y muestra.....	172
c) Diseño de la investigación y momentos en el proceso de ejecución.....	173
· Momento I: Situación de partida: final de 6º de EGB.....	
· Momento II: Seguimiento continuo en 1º de ESO.....	
· Momento III: Seguimiento ocasional de la posterior trayectoria académica.....	
d) Instrumentos de recogida de información en las diferentes fases.....	175
e) Estrategias de análisis de los datos.....	184
f) Estructura del estudio de seguimiento.....	184
5.3. Valoración del planteamiento metodológico.....	186
CAPÍTULO VI: Resultados del proceso de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria.....	187
Introducción: Estructura de la exposición de resultados acorde a los tiempos de análisis..	187
6.1. Primera fase de la transición: de 6ª de E. Primaria al final de 1ª de ESO.....	188
6.1.1. T1 Periodo de Pre-transición: El final de 6º de Primaria.....	189
6.1.2. T2 Periodo de Adaptación: Inicios de 1º ESO.....	194
6.1.3. Síntesis de los T1 y T2.....	198
6.1.4. T3-T4-T5 Periodo de seguimiento: de la 1ª evaluación a la 3ª evaluación de 1º de ESO.....	206

6.1.5. Síntesis de resultados: de 6º de Primaria a final de 1º de ESO	226
6.2. Factores predictivos para una transición de éxito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria	242
6.3. Segunda fase del seguimiento posterior a la transición.....	246
6.3.1. T6 El final de la ESO.....	246
6.3.2. T7 La situación en los estudios post-obligatorios.....	247
6.3.3. T8 la situación profesional actual.....	247
6.4. Una visión global de una trayectoria académica-laboral: 2002/2003 al 2014/2015.....	248
6.5. A modo de síntesis: Factores significativos en la trayectoria formación académica y situación laboral.....	256
6.6. Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	260
Referencias Bibliográficas.....	267
Anexos.....	284

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Objetivos referenciales para la educación del 2015.....	3
Cuadro 1.2. Aspectos que caracterizan a la Educación Secundaria.....	24
Cuadro 1.3. Indicadores de evaluación. Unión Europea.....	34
Cuadro 1.4. Implicaciones políticas.....	43
Cuadro 1.5. Ámbitos de acción.....	52
Cuadro 2.1. Síntesis de las diferentes Reformas educativas en España.....	63
Cuadro 3.1. Organización de las etapas educativas en el sistema Español.....	103
Cuadro 3.2. Diferencias entre centros de Primaria y Secundaria.....	107
Cuadro 3.3. Objetivos de la Educación Primaria.....	115
Cuadro 3.4. Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria.....	118
Cuadro 3.5. Aspectos madurativos de la adolescencia.....	123
Cuadro 4.1. Teorías de la transición	134
Cuadro 4.2. Teoría de la Transición de N.K. Schlossberg, N. K. (1984).....	136
Cuadro 4.3. Teoría cognitivo-transaccional del estrés (Lazarus, R. S. y Folkman, S.).....	138
Cuadro 4.4. Teoría cognitivo-conductual, Bandura A. (1977, 1990, 1997).....	140
Cuadro 4.5. Teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casals, J. (1996).....	142
Cuadro 4.6. Teoría ecológica de Gimeno Sacristán, J (1996).....	145
Cuadro 4.7. Elementos transversales de la transición desde los diferentes enfoques.....	146
Cuadro 4.8. Estudios sobre la transición de la Primaria a la Secundaria y de Secundaria Obligatoria a Post-Obligatoria.....	155
Cuadro 5.1. Preguntas y objetivos específicos de la investigación.....	166
Cuadro 5.2. Dimensiones y factores.....	171
Cuadro 5.3. Dimensiones, Factores e Indicadores.....	174
Cuadro 5.4. Diseño de la Investigación.....	176
Cuadro 5.5. Cronología para la recogida información. Curso 2001-2002.....	177
Cuadro 5.6. Institutos de Secundaria en el municipio de Molins de Rei. Líneas educativas en 1er curso ESO.....	177

Cuadro 5.7. Cronología para la recogida de información en la ESO. Curso 2002-2003....	179
Cuadro 5.8. Guía resumen de las dimensiones y factores	180
Cuadro 5.9. Factores referenciales de las Dimensiones establecidas.....	180
Cuadro 5.10. Situación temporal de las entrevistas pasadas a los alumnos (curso 2002-2003).....	182
Cuadro 5.11. Dimensiones, factores e indicadores seguidos en la 1ª entrevista telefónica.....	185
Cuadro 5.12. Dimensiones, factores e indicadores seguidos en la 2ª entrevista telefónica.....	186
Cuadro 6.1. Resultados de los Alumnos, Padres y Profesores tutores en los periodos Pre-Transición (T-1) y Adaptación (T-2).....	202
Cuadro 6.2. Resultados de los Alumnos, Padres y Profesores en los de Periodos de seguimiento (T-3 y T-4).....	230
Cuadro 6.3. Esquema-Resumen de los resultados de los alumnos, padres y profesores en el período final de seguimiento (T5)	240
Cuadro 6.4. Esquema - Resumen de los resultados NO favorables de los Chicos en el seguimiento de la 1ª FASE: final de 6º de Primaria hasta final de 1º ESO.....	251
Cuadro 6.5. Relación de dimensiones, factores y su definición.....	256
Cuadro 6.6. Códigos asignados a las categorías de lo factores.....	257
Cuadro 6.7. Relación de dimensiones, factores y su definición.....	269
Cuadro 6.8. Códigos asignados a las categorías de lo factores.....	270

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Total del gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 a 2011).....	14
Tabla 1.2. Progresión prevista de costos para metas educativas 2011-2015-2021 en Iberoamérica.....	16
Tabla 1.3. Nuevos puntos de referencia para el 2020.....	48
Tabla 2.1. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia en Lectura en la escala de PISA	64
Tabla 2.2. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia en Matemáticas en la escala de PISA	65
Tabla 2.3. Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia en Ciencias en la escala de PISA	65
Tabla 2.4. Vulnerabilidad educativa (moderada y severa) según el nivel de estudios de los padres.....	69
Tabla 2.5. Resultados comparativos Cataluña, España, OCDE y UE. en PISA 2012.....	78
Tabla 2.6. Tasa de escolarización por tramos de edad y ámbito territorial. Curso 2012-2013.....	80
Tabla 2.7. Evolución del abandono escolar prematuro en Cataluña. Comparación con España y la Unión Europea. Período 2006-2014.....	80
Tabla 2.8. Tasa de repetición en la Educación Primaria a Cataluña. Periodo 2007-2014	82
Tabla 2.9. Evolución de la tasa de repetición de los alumnos de la ESO. Cataluña. Datos globales. Período 2007-2014.....	83
Tabla 2.10. Tendencia de la tasa de idoneidad del alumno en la Educación Primaria.	

Periodo 2008-2013.....	84
Tabla 2.11. Evolución en porcentajes de la tasa bruta de graduación en la Educación Obligatoria (2002-2013).....	85
Tabla 2.12. Tasas de idoneidad en la Educación Obligatoria en Cataluña. Curso 2012-2013.	86
Tabla 2.13. Evolución del porcentaje de gasto en educación en relación al PIB total en Cataluña. Período 2009-2012.....	88
Tabla 3.1. Localización de las transiciones en el sistema educativo.....	102
Tabla 5.1. Promociones seleccionadas para el marco de referencia de los centrospúblicos a Molins de Rei.....	168
Tabla 5.2. Datos de 6º y 1º de ESO promociones 1999-2002.....	169
Tabla 5.3. Centros e informantes que han participado en el estudio Preliminar.....	170
Tabla 5.4. Cantidad total de entrevistas pasadas a los diferentes informantes.....	183
Tabla 5.5. Tiempo de dedicación entrevistas.....	183
Tabla 6.1. Datos de los Alumnos desde 6º de la Primaria a final de 1º ESO en diferentes factores.....	257
Tabla 6.2. Resultados de los alumnos al final de la Educación Secundaria (4º ESO), situación estudios Postobligatorios, situación actual y realizar estudios Universitarios.....	271

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1. Duración de la Educación Obligatoria en Europa.....	17
Gráfico 1.2. Duración de la Educación Obligatoria en América Latina.....	21
Gráfico 1.3. Número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados 1999-2011.....	26
Gráfico 1.4. Iberoamérica: Tasa neta de matrícula en Educación Primaria (CINE-1): 2008-2010-2013.....	27
Gráfico 1.5. Tasa neta de matriculación en Educación Secundaria baja (CINE 2): 2008-2010-2013.....	28
Gráfico 1.6. Tasas de transición al primer ciclo de la enseñanza secundaria en 1990,1999 y 2011, países seleccionados.....	30
Gráfico 1.7. Esquema para comprender la calidad de la educación.....	38
Gráfico 1.8. Porcentaje de la población de 18 a 24 años que ha completado como máximo Educación Secundaria primera etapa (CINE 2) y no sigue ningún estudio o formación. Unión Europea. Año 2013.....	46
Gráfico 2.1. Efectos en la probabilidad de estar ocupado. España 2012.....	66
Gráfico 2.2. Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo por sexo: Período 2002-2014.....	67
Gráfico 2.3. Evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO. Cursos 2002-03 y 2012-13.....	70
Gráfico 2.4. Evolución de las tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años entre los cursos 2002-03 y 2012-13.....	71
Gráfico 2.5. Porcentaje de alumnos repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2012-13.....	72
Gráfico 2.6. Evolución de la puntuación media de Cataluña en los estudios PISA (2012). ..	77

Gráfico 2.7. Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2013-2014.....	83
Gráfico 2.8. Tasa de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo y Comunidad Autónoma.....	85
Gráfico 2.9. Evolución 2004-2011 de la tasa de riesgo de pobreza por edad.....	90
Gráfico 2.10. Notas (medias) de los adolescentes en la última evaluación según su situación de riesgo de pobreza a Cataluña.....	92
Gráfico 6.1. Motivación al cambio.....	193
Gráfico 6.2. Percepción de los chicos sobre los estudios en Primaria y Secundaria.....	194

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Efecto de la calidad docente.....	41
Figura 2.1. Visión general de los cambios que afectan a diversos ámbitos, incluso la educación.....	58
Figura 3.1. Organigrama del sistema educativo español.....	103
Figura 3.2. Paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria.....	104
Figura 4.1. Visión global enfoque cognitivo.....	137
Figura 4.2. Visión global de la teoría sociológica.....	142
Figura 4.3. Visión global enfoque ecológico.....	144
Figura 4.4. Visión general del modelo adoptado.....	158
Figura 5.1. Estructura de las fases del Seguimiento, los tiempos y la síntesis de los datos.....	188
Figura 6.1. Esquema de las fases de seguimiento y tiempos de análisis.....	191
Figura 6.2. Resumen global del seguimiento de los chicos de final 6º de Primaria a final de 1º ESO.....	255
Figura 6.3. Esquema - Síntesis Global de los resultados en las dos fases del seguimiento.....	267

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista Grupal -ALUMNO
Anexo 2. Entrevista Grupal-FAMILIA
Anexo 3. Entrevista Grupal – Maestros de Ciclo Superior de Primaria
Anexo 4. Cuestionario Abierto ALUMNO
Anexo 5. Cuestionario-Semiestructurado ALUMNO
Anexo 6. Cuestionario-semiestructurado FAMILIA
Anexo 7. Cuestionario-Semiestructurado TUTORA de PRIMARIA (6º curso)
Anexo 8. 1ª Entrevista- Semiestructura individual para el ALUMNO
Anexo 9. 2ª entrevista Semiestructura Individual para el ALUMNO
Anexo 10. 3ª entrevista semiestructura individual para el ALUMNO
Anexo 11. 4ª entrevista Semiestructura Individual para el ALUMNO

- Anexo 12.** 1ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA
Anexo 13. 2ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA
Anexo 14. 3ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA
Anexo 15. 4ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA
Anexo 16. 1ª Entrevista Semiestructurada Individual para el Profesor TUTOR/A
Anexo 17. 2ª Entrevista Semiestructurada Individual para el TUTOR/A
Anexo 18. 3ª Entrevista Semiestructurada Individual para el TUTOR/A
Anexo 19. 4ª Entrevista Semiestructurada Individual para el TUTOR/A
Anexo 20. 1ª Situación Diario Personal del ALUMNO
Anexo 21. 2ª Situación Diario Personal del ALUMNO

ÍNDICE DE DOCUMENTOS INSERTOS EN CD

- Anexo 22.** Estudio Exploratorio
Anexo 23. Vaciado Cuestionario Abierto
Anexo 24. Vaciado Cuestionario
Anexo 25. Transcripciones Entrevistas
Anexo 26. Vaciado Entrevistas
Anexo 27. Codificar Resultados
Anexo 28. Vaciado entrevistas-telefónicas

ÍNDICE DE DOCUMENTOS INSERTOS EN DVD-1 y 2

- Anexo 29.** Entrevistas realizadas a todos los agentes (alumnos, padres, tutores)

Nota previa: En esta investigación se hace servir la forma neutra *alumno, profesor tutor, familia, etc.*, en singular o en plural, para referirse tanto a hombres como a mujeres, es decir: cuando se escribe *alumnos, chicos, profesor, padres, etc.*, puede ser alumno o alumna, chico o chica, profesor o profesora, padre o madre, tutor o tutora, etc.

Introducción

Planteamiento del problema y su justificación

Desde una óptica personal el surgimiento del problema responde primordialmente a un interés y curiosidad en profundizar sobre el tema de las transiciones académicas y concretamente sobre el tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria.

Desarrollar un trabajo afín y próximo al ámbito educativo en estas edades, ha posibilitado conocer de cerca las experiencias personales de los chicos ante el cambio que les acontece. Las vivencias, experiencias y emociones de los protagonistas (cohorte establecida) han ido calando fuerte y han despertado en mi un interés y motivación especiales para conocer, descubrir y comprender cada historia o cada caso ante esta transición de la Primaria a la Secundaria.

El hecho de trabajar en un centro de Educación Primaria, ha favorecido la comunicación con los institutos del municipio y así se ha podido disponer de una buena y directa accesibilidad a la información.

Hemos contado con recursos humanos y materiales de gran valor para poder llevar a cabo la investigación. Destacamos que la obtención de información, en los diferentes contextos previstos como: centros educativos, ámbito familiar, ámbito personal de los chicos, han posibilitado la triangulación de los datos obtenidos y han asegurado la viabilidad del problema de nuestra investigación.

El paso de *Primaria* a *Secundaria* marca una de las discontinuidades educativas más llamativas en el sistema educativo. En esta transición hay coincidencia con otro tipo de cambios: cambios curriculares, cambios de compañeros, de profesores, de clima y otros más propios de la etapa adolescente.

Investigaciones recientes coinciden en identificar la *Transición entre la etapa Primaria y la Secundaria* como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010). Aunque como señala Gimeno (1996), el paso de la Primaria a la Secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas, pero como que estamos ya tan habituados a vivir sus rupturas, no lo percibimos como conflicto y no se le da, por tanto, la importancia que requiere. Constancia de esto, es la escasez de

estudios realizados en nuestro contexto más próximo (España y Cataluña) sobre esta transición.

Informes evaluativos CSAC¹ realizados en nuestro contexto más próximo ponen de relieve que en los primeros cursos de la Educación Secundaria hay mayor porcentaje de repetidores y, en concreto los centros públicos. tienen un porcentaje más elevado de repetición que los centros privados. Otro indicador a tener en cuenta, es que estamos en torno al 27% de alumnos que acaban la escolarización sin conseguir el Graduado en ESO. La preocupación a nivel internacional y europeo es de analizar esta situación, así como proponer acciones que mejoren el abandono educativo, se hace latente y es un tema de gran interés por reconocidas organizaciones (OCDE, UNESCO, OREAL, entre otras).

Ante estas reflexiones el estudio planteado responde a la necesidad de *identificar, percibir, analizar y comprender* nuestra práctica sobre el cambio de etapa educativa de **Primaria** a **Secundaria**, con la intención de ayudar a realizar propuestas globales que favorezcan este tránsito.

Consideramos que nuestro estudio puede contribuir a generar conocimientos, ya que a través de la propia práctica se ha posibilitado el ofrecer más información sobre el tema de las transiciones educativas en esta etapa. Creemos y confiamos que puede suscitar nuevos planteamientos de investigación, además de servir como paso previo a la aplicación de otras acciones metodológicas de carácter experimental. Así mismo, al aportar información y facilitar la comprensión funcional de contextos educativos similares a los seleccionados en este estudio, es un aspecto que será fundamental en la aplicación de conocimiento para resolver futuros problemas.

Por consiguiente se quiere dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Qué percepciones tienen los alumnos ante este cambio de etapa?

¿Qué percepciones tienen los padres ante este cambio de etapa de sus hijos?

¿Qué percepciones tienen los profesores ante el cambio de etapa que realizan los chicos?

¿Qué nivel de asociación se establece entre los factores señalados y la calidad de la transición?

Y a los siguientes Factores:

¹ Cosell Superior d'Avaluació de Catalunya

- *Resultados académicos*
- *Percepciones del alumnado de su satisfacción sobre la transición*
- *Percepciones de los profesores sobre la transición de los alumnos*
- *Percepción de los padres sobre la transición de sus hijos.*

Para responder a estas cuestiones se llevó a cabo el siguiente estudio longitudinal intragrupo prospectivo de una cohorte de alumnos de un centro de Primaria en el último curso (sexto de primaria), que realizaban la transición a los centros de Secundaria.

El seguimiento inicial finalizaba en el primer curso de Secundaria. Por cuestiones personales el seguimiento se ha alargado en el tiempo unos doce años. Como consecuencia de esta situación y con la intención de aportar solidez a los resultados, se han tenido en cuenta otros tiempos clave en el seguimiento de la trayectoria académica de los chicos: la finalización de los estudios obligatorios y el conocimiento de la situación académico-profesional actual.

El objetivo general de esta investigación es: *identificar, comprender y analizar qué factores pueden facilitar el éxito en el difícil paso entre Primaria y Secundaria.*

Los Objetivos específicos que se desprenden del general son:

- 1- Conocer e identificar las variables en el ámbito personal que pueden ir asociadas al éxito de la transición en una cohorte específica y de un centro público concreto de Educación Primaria.*
- 2- Conocer e identificar qué variables del ámbito familiar se pueden asociar a una transición de éxito, de dicha cohorte.*
- 3- Conocer e identificar qué variables, en el ámbito educativo, pueden ir asociadas a una transición de calidad, en esta cohorte concreta.*
- 4- Analizar la integración de los factores familiares, personales y educativos en su relación con la calidad de la transición respecto a los alumnos.*

La **estructura** seguida en el documento de este estudio, así como el **contenido de los capítulos**, se expone a continuación: En los **capítulos 1, 2, 3 y 4** se desarrolla el marco teórico de la investigación; el **capítulo 5** explicita la metodología utilizada en la investigación y finalmente el **capítulo 6** presenta los resultados, los hallazgos más destacados, las limitaciones y la prospectiva.

El primer capítulo enmarca el valor de la educación a nivel internacional y europeo en una sociedad globalizada. Se describe la importancia de una educación de calidad y se destaca la atención que ha de tener la Educación Secundaria por el papel que desempeña a nivel social, educativo y emocional.

En el segundo capítulo exponemos el panorama de la educación en nuestro ámbito territorial más próximo (España y Cataluña) con el objetivo de contextualizar nuestro estudio. Se refieren y detallan indicadores que afectan y ponen en riesgo la Educación Básica Obligatoria. Y se presentan las medidas o acciones que se llevan a cabo en España y Cataluña para alcanzar los objetivos en el marco de la Estrategia Europea 2020.

El tercer capítulo aborda la conceptualización de las dos etapas educativas, la de Primaria y la de Secundaria, describiendo las características de cada una de ellas con el objetivo de analizar y reflexionar sobre la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Se señalan otros cambios a los que están expuestos los chicos a estas edades, además del cambio de etapa.

En el cuarto capítulo se afronta el proceso de la transición donde se conceptualiza el término "transición educativa", se detallan las diferentes perspectivas o modelos teóricos en la transición educativa, se identifican estudios importantes y referenciales para nuestro trabajo y se concreta el modelo de transición adoptado en esta investigación.

En el capítulo 5 se explicita el desarrollo del proceso metodológico de la investigación, como respuesta a las diferentes cuestiones planteadas. Por su dimensión temporal y por la muestra, el estudio es de carácter longitudinal intragrupo de tipo cualitativo retrospectivo-prospectivo. Se especifica la estructura que se ha seguido en el seguimiento del estudio, se presentan los instrumentos utilizados para la obtención de información, se describe la población y la muestra del estudio. Finalmente se indican las dimensiones y factores referenciales en los diferentes instrumentos de recogida de información, además del procedimiento de análisis de los datos.

En el capítulo 6 se presentan los resultados (fase 1ª), previo análisis e interpretación de las evidencias obtenidas a través de los diferentes instrumentos utilizados en el seguimiento de

final de 6° curso de Primaria hasta final de 1° de la Secundaria. Como aportación singular, final de la Educación Secundaria, estudios obligatorios y situación actual (fase 2ª) se presentan los resultados del seguimiento retrospectivo después de 4 y 12 años con el objetivo de conocer la trayectoria académica y laboral de la cohorte establecida. Se presentan los factores predictores que sugieren ser de éxito en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, según la variable-criterio (rendimiento académico y nivel de satisfacción), además de los hallazgos más significativos en la trayectoria académica y situación laboral. Por último se hace una reflexión de las limitaciones que se han encontrado en el estudio y se sugiere como prospectiva nuevas líneas de análisis y profundización para la mejora de esta transición.

CAPITULO I. Panorama actual de la Educación Obligatoria en el siglo XXI

Introducción

- 1.1. El fenómeno de la educación desde la perspectiva política
 - 1.2. La educación en la globalización
 - 1.3. La educación en Europa y otros países
 - 1.3.1. Estructura de los sistemas y su fase de transición, de 6º de Primaria a 1º de la Secundaria Obligatoria
 - 1.3.2. Panorama general de la Educación Secundaria
 - 1.4. Calidad y equidad en educación
 - 1.4.1. Importancia de la calidad en educación
 - 1.4.2. Factores que intervienen en la calidad de la educación
 - 1.5. El fracaso y abandono escolar en la educación
- A modo de síntesis

Introducción

En este capítulo exponemos qué papel ocupa la educación en la actualidad, según datos de diferentes organismos (UNESCO, OCDE, PREAL). A la luz de los datos analizados, se va corroborando que la educación ocupa en el mundo un lugar privilegiado, no solamente a nivel personal sino también político. En esta época de crisis económica al parecer, aún haciéndose recortes que afectan a la educación, existe paralelamente por parte de los gobiernos un gran interés de invertir en capital humano, con el objetivo de estar preparados para después de la crisis y estar en una mejor posición en cuanto a preparación se refiere.

No cabe duda que *la educación*, junto con *la formación*, van a formar una pareja constante, capaz de dar respuesta, si somos conscientes del valor que tienen y de las necesidades a las que estamos expuestos en esta sociedad cada día, económicamente más global. La sociedad de la información ha de responder a los desafíos que nos plantea la globalización y para ello será necesario preparar a los individuos.

Como se recoge en el Consejo de Europa (2000: punto 24): “Las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberán convertirse en el centro de las políticas de la Unión. Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a las personas”.

Vamos a conocer cómo algunos estudios e informes de diferentes organismos (BM, UNESCO, OCDE) nos muestran que la mayoría de los países europeos y resto del mundo, tienen una decidida voluntad de potenciar el conocimiento y apostar por una educación obligatoria de calidad.

Sin embargo aunque hay un gran interés por conseguir una educación de calidad para todos, también existe a nivel internacional gran preocupación por la cantidad de chicos que abandona el sistema educativo. El informe PISA sitúa a España a la cabeza de los países europeos en lo que se refiere al abandono escolar.

1.1. El fenómeno de la educación como prioridad política

“La educación en lo que a tendencias se refiere pasa por una gran recuperación por parte de los gobiernos” (García, 2001:33).

En los años 80 aunque Europa estaba alejada de este planteamiento, Estados Unidos y Reino Unido apostaban y defendían los principios educacionales social-democráticos.

Estados Unidos con Bill Clinton en el Gobierno, concretamente en el 1996, anuncia que la educación constituirá su prioridad política. En Europa después se ha seguido la misma política de reconocimiento en lo que respecta a la educación como prioridad política. Los gobiernos de la Unión Europea así como los Jefes de Estado, sitúan a la educación como uno de los objetivos prioritarios para poder salir de la crisis y para el cambio de modelo previsto en la próxima década:

- Año 2020, reducir el abandono escolar al 10% y el 40% de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado los estudios.

En el 1990, representantes de casi todos los países del mundo se reunieron en Jomtien (Tailandia) con el propósito de ofrecer una educación para todos. Posteriormente en el año 2000 se ratifica en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000)³ donde 164 países se reunieron y se comprometieron a cumplir unos objetivos y finalidades educativas para todos los ciudadanos y las sociedades. Seis son los objetivos a alcanzar en materia de educación básica para el año 2015. En el siguiente **Cuadro (1.1)** se presentan dichos objetivos (UNESCO, 2005).

³ UNESCO 2000

Cuadro 1.1
Objetivos referenciales para la educación del 2015

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y medible, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Fuente: Hacia las sociedades del conocimiento — © UNESCO 2005

La UNESCO que coordina el movimiento de “*Educación para todos*” también tiene la función de hacer un seguimiento sistemático de la situación en el mundo. Se lleva a cabo mediante el informe de seguimiento y el informe de seguimiento de la EPT (Educación Para Todos, 2009). A modo de referencia, se recoge que ha habido un panorama contrastado en los resultados. En algunos países pobres se han obtenido progresos importantes en el acceso a la educación, sin embargo estos progresos siguen siendo lentos y desiguales para cumplir con los compromisos fijados en Dakar (2000). Estas desigualdades están frenando los progresos en la educación. Se hace referencia también que los gobiernos tendrán que tomarse más en serio y comprometerse más a fondo con la causa de la equidad y la educación integradora.

El 9 de setiembre de 2010 en Nueva York tuvo lugar una reunión para analizar los progresos realizados respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y en el último informe emitido por la UNESCO (ETP, 2010) se considera que la educación contribuye a luchar contra la pobreza y dotar a las personas con los conocimientos, las competencias y la confianza en sí mismos que necesitan para labrarse un futuro mejor (UNESCO, 2010).

La OCDE en la Conferencia Ministerial (París, 2010) “*Education Ministerial Meeting in Investing in Human and Social Capital: New Challenges*”, el tema central de la reunión en Educación fue el papel fundamental que desempeñan la educación y los sistemas de formación de nuestros países, en la preparación de nuestras sociedades y las economías en el futuro. En el informe emitido de esta reunión se explicita que la gran apuesta es la educación y la formación, claves para la recuperación económica. Tanto la educación como la formación son necesarias para la mejora de la movilidad social, contribuir a la cohesión social así como la integración de nuestras sociedades. Resalta la importancia que tiene el dotar a los sistemas educativos con buenas escuelas, con buenos profesores y políticas innovadoras. Se insiste en que se tendrán que hacer reformas con el objetivo de aumentar la capacidad de educación para fomentar el capital humano y social ya que estos se necesitarán en un presente y en un futuro. Apuestan por la “educación” ya que a nivel social juega un papel muy importante pues aumenta el empleo y esto significa mayor bienestar y calidad de vida. La educación no sólo genera capital humano sino también capital social (salud, participación política, ciudadanía, tolerancia y confianza). Se subraya que la *educación* es la mejor apuesta que se puede hacer para resolver los problemas de las sociedades, pero hay que trabajar juntos. En esta misma línea se hace hincapié en que es importante abordar las desigualdades relacionadas con la equidad y calidad de los sistemas educativos para cumplir con los objetivos.

En un documento de trabajo realizado por la OCDE (2010) sobre la educación, nos indica que la educación es parte fundamental de cualquier respuesta. El conocimiento aumenta la riqueza y el bienestar. Además informes de la OCDE (2010), ponen de manifiesto que las personas que terminan la educación secundaria superior tienen más probabilidades de tener trabajo. La educación es una buena inversión, como nos indica Ángel Gurría, Secretario de la OCDE.

Reunidos los Ministros de Educación de los países iberoamericanos OEI, en 19 de mayo del 2008, estos impulsan unas Metas Educativas 2021, donde los objetivos son: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y la desigualdad. Se abordan temas no resueltos como: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad educativa en la escuela pública.

En esta misma línea de reflexión y valoración, cada año los países iberoamericanos se reúnen celebrando conferencias donde se valoran y debaten aspectos cruciales relacionados con la educación. Los Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad

Iberoamericana OEI, reunidos en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), los días 3 y 4 de diciembre de 2010, con motivo de la XX Cumbre Iberoamericana, cuyo lema es “Educación con Inclusión Social”, consideran entre otros aspectos que :

- ✓ La educación es el instrumento decisivo para el desarrollo, la lucha contra la pobreza, la defensa de derechos fundamentales y la cohesión social, más aún cuando integra políticas inclusivas.
- ✓ Que nuestro compromiso a favor de la educación y la inclusión, así como hacia las políticas públicas en esta materia, requiere el apoyo del conjunto de nuestras sociedades para hacer posible su universalización en condiciones de calidad y equidad.

Hemos constatado el papel tan fundamental que tiene la educación en estos tiempos de crisis, y que muchos países del mundo apuestan con gran garantía por hacer una buena inversión en lo que a la educación se refiere. Cabe destacar, al unísono, que a causa de esta crisis financiera, social y económica, se están llevando a cabo recortes importantes en educación, según nos indican datos de la OCDE (*Education Ministerial Meeting Paris*, 4-5 de noviembre de 2010). Sobre todo está afectado el sector de la educación superior, así como la inversión de capital y la infraestructura de la educación escolar, también otros sectores del sistema educativo, como la Formación Profesional y la Educación Infantil.

La crisis actual puede tener consecuencias dramáticas para los jóvenes, por el deterioro del mercado laboral. En el área de la OCDE, el número de jóvenes de 15 a 24 años en paro ha aumentado del 6% al final del 2009 al 19% en 2012. Hay 15,8 millones de jóvenes parados en el área de la OCDE (2012). Datos más recientes emitidos también por la OCDE (2015), señalan que en el 2013, 39 millones de personas de 16 a 29 años de edad ni trabajan ni estudian o se capacitan (NINI), 5 millones más que antes de la crisis económica del 2008. En España más del 25% de los adultos jóvenes eran NINIS en el 2013. En el 2014 hay una pequeña mejora pero las cifras son todavía altas.

Curiosamente ante los recortes económicos, algunos países, destinan ayudas a invertir en capital humano, con la finalidad de prepararse y estar mejor formados y ser más competentes, una vez pase la crisis. Las inversiones van destinadas a la innovación de los sistemas

educativos, más concretamente sobre la eficacia, la innovación y la equidad de los sistemas educativos.

En la reunión Ministerial celebrada en París (OCDE, 2010) se reflexionó sobre la importancia que tiene la educación y la formación para la recuperación económica, dado que alimentan el motor social y contribuyen a la cohesión social y la integración en nuestras sociedades tan diversas. Una vez más la apuesta por la reforma de los sistemas educativos se ve como necesaria para mejorar la educación y apoyar al capital humano y social.

En marzo del 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, se fijó el objetivo para la UE de convertirse, antes del 2010 en *“la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo”*. Para esto se instó en reflexionar sobre los sistemas educativos y en invertir en recursos humanos. El Consejo Europeo de Estocolmo de 2001 reconoció la importancia y necesidad de seguir trabajando sobre la calidad, la eficacia, la accesibilidad y la apertura al mundo de los sistemas de educación y formación. El Consejo Europeo celebrado en Barcelona 2002, mantiene con satisfacción el trabajo de seguimiento sobre los sistemas educativos y la formación en Europa. La finalidad es incrementar la inversión en recursos humanos y distribuirlos equitativamente y de manera más eficaz. Destacando que el futuro de la economía y de la sociedad europea va a depender de las competencias de los ciudadanos.

Se hace hincapié en la importancia de invertir en educación y formación y sobretodo reconocer que nos enfrentamos a grandes cambios, fruto de la mundialización y de una nueva economía basada en el conocimiento, por lo que es necesario adecuarse a las nuevas exigencias. Así pues hay que adaptar los sistemas educativos y de formación europeos, a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, así como mejorar el nivel de vida y calidad del trabajo.

“La cantidad y calidad del capital humano de una sociedad es el factor fundamental para prevenir el crecimiento económico” (Majó y Marqués, 2002: 76).

Delors (1996) nos indica que la “educación” no es solo una inversión social, sino también una inversión económica y política que produce beneficios a largo plazo. Incide en diagnosticar que los sistemas educativos tienen como misión formar personas en la ciudadanía, garantizar la transmisión de conocimientos y cultura entre las generaciones, así como desarrollar aptitudes personales, proporcionar las calificaciones que las economías tendrán en el futuro.

En términos sociales, como nos indican Majó y Marqués (2002), la eficacia del sistema educativo cada vez adquiere más importancia, para proveer la sociedad de personas preparadas para los trabajos de creación de riqueza y de bienestar. Por tanto el funcionamiento del sistema educativo, no solamente se analiza desde el punto de vista de las personas sino desde las necesidades sociales y desde el progreso económico.

1.2. La educación en la globalización

Se ha referenciado anteriormente que la educación y formación se enfrentan a grandes cambios, fruto de los efectos de la globalización y de la nueva economía basada en el conocimiento.

Si hacemos un poco de historia, la globalización es un fenómeno que se inicia con la crisis económica mundial de los años 70 (Cox y Schechter, 2002) y que está unida al capitalismo neoliberal. El programa neoliberal es eminentemente privatizador y por consiguiente favorece la libre empresa⁴. Las políticas neoliberales impulsan unas desigualdades entre países, de riqueza, a nivel de bienestar, en grupos sociales etc.

El concepto de globalización se utiliza para describir la nueva fase de los países industrializados, los cuales intensifican sus relaciones, intercambios de comercio, las finanzas y las alianzas económicas (Domínguez y Feito, 2007). La globalización como nos indica Brunner (2000) significa un creciente intercambio de actividades a nivel mundial. Implica en el ámbito político, el debilitamiento de la distinción entre lo interno/externo, el surgimiento de nuevos regímenes de soberanía y una redefinición de las funciones de Estado-nación.

Por consiguiente el proceso de globalización orienta hacia una mayor dependencia entre países, pero también al aumento de los flujos entre personas, comercio, información o movimiento de capital. Referir que esta globalización, impone modos de pensar, un tipo de lenguaje y evita todo contacto, toda comunicación con los mundos exteriores. La globalización se manifiesta, pues, como un proceso básicamente anticultural y en consecuencia, unilateral y como origen de exclusiones. Domínguez y Feito (2007) mencionan que la globalización no tiene como objetivo resolver los problemas económicos y productivos mundiales, sino todo lo contrario, los ha acentuado y multiplicado. Ha instaurado una

⁴ El programa económico neoliberal se encuentra consensuado en el conocido como: Consenso de Washington.

marginación y una explotación de los países pobres por los países ricos, los ha hecho dependientes, ha estancado su progreso y ha contribuido a la escasez de alimentos, desempleo, vivienda, salud, educación.

Azócar (2006) opina que la globalización tiene como característica, que globaliza el sector industrial, comercial y servicios, no el país. Presenta disminución de los costos e incrementa la participación en el mercado; aumento de la competencia; diversificación de nuevos productos y servicios; mejora continua de precios; internacionalización de la producción; políticas de desregulación aduanera; y tecnologías de la comunicación logística y de distribución.

La globalización se asocia a aspectos *económicos, políticos, sociales y culturales*:

a) En el nivel económico se sustenta en políticas neoliberales, con un apoyo al capitalismo y, como consecuencia, apoyo a lo privado, mientras que lo público queda en retroceso. El Estado del Bienestar queda recortado y por supuesto dicho retroceso del Estado de Bienestar, afecta a la educación, ya que las inversiones educativas se ven restringidas.

Con respecto a las políticas educativas, Burbules y Torres (2002) sostienen que se apuesta para que estas sean parecidas entre países. Además los Estados van abandonando su protagonismo y responsabilidad en las Administraciones Públicas. También hay un cierto proceso de privatización de la educación promovido por las nuevas relaciones y acuerdos entre naciones.

En esta misma línea de coincidencia, los organismos como: ONU, BM, FMI, Unión Europea y G-7, van imponiendo sus políticas educativas, sus presupuestos, sus lenguajes. Por consiguiente entendemos que el poder que tienen estos organismos, hace que el Estado tenga menos intervención y más dependencia del mercado libre.

b) A nivel político, según especifican Verger y Llistar (2005), la globalización cristaliza una mayor presencia de agentes y acuerdos globales en las tareas del gobierno. Algunos autores nos hablan de un fenómeno nuevo denominado “Gobernanza global”, definida como un nuevo método de gobierno en el que se reconstituye el poder, las funciones y la autoridad de los Estados-nación. Ello es producto de la expansión de jurisdicciones internacionales y de

instituciones de gobernabilidad global que se yuxtaponen con el ámbito estatal (Held, 1999, citado en Verger y Llistar, 2005).

Los organismos más influyentes en el campo educativo en relación a la “Gobernanza global” son la UNESCO, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) y otros, a nivel continental, como la Unión Europea (EU) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

c) A nivel social, la globalización también produce cambios en la estructura de las sociedades, las comunidades y las familias. También provoca nuevos desafíos para la educación.

d) A nivel cultural, la globalización establece cierta homogeneidad ideológica y cultural.

Sobre este tema, de la globalización cultural, se hace alusión a dos procesos complementarios, uno que visualiza un cambio cultural en los niveles globales y otro en el nivel local. A este último también se le denomina localización local. Como nos refiere Brunner (2000) también implica la aparición de sociedades multiétnicas y multiculturales, la formación de industrias globales de comunicación, la transnacionalización de los flujos simbólicos y la multiplicación de conflictos entre civilizaciones y comunidades en torno a sus dioses, valores y tradiciones.

Gimeno (2001) expone que la dimensión cultural es muy importante en la globalización, pues es un efecto colateral de los procesos de globalización política y económica, incluso considera que la globalización cultural es un estímulo de los intercambios económicos motivados por tener afinidades culturales. Aunque sabemos que existen diferentes opiniones y visiones. Hay quien ve beneficios y quienes ven pérdidas en la globalización cultural. Nosotros aunque no vamos a posicionarnos en una o en otra dirección, sí que creemos que es interesante aportar opiniones e ideas diversas y no quedarse enclaustrado en una o en otra postura. En este sentido Gimeno (2001) ilustra desde una concepción abierta, clarificadora, que la globalización cultural hay que verla como proceso que abre nuevas perspectivas y en el que algunos componentes pueden perderse y otros pueden generalizarse. Este mismo autor considera que se trata de un fenómeno cultural de carácter inexorablemente plural ya que participan e interaccionan los individuos, sociedades, sistemas de sociedades y también la humanidad entera.

Rodrigo (1999) sostiene que la cultura debe su existencia y su permanencia a la comunicación. Así podríamos considerar que es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta. Por tanto la cultura no es algo que está más allá de los seres humanos. Clarifica que no es algo inamovible y no histórico, y que forma parte de la esencia permanente de una comunidad de vida. Por consiguiente podemos opinar en este orden de cosas que la cultura se construye por la interacción de los seres humanos, pero al mismo tiempo jamás está definitivamente construida, porque, debido a la propia interacción de los seres humanos, está en proceso de construcción.

En este mismo sentido nos comenta Gimeno (2001:93): “entrar en contacto con otros no implica perder identidad ni renunciar a lo que es propio”.

Después de presentar estas breves reflexiones y de reconocer que la educación como opina Gimeno (2001) es una forma de universalizar rasgos culturales y a la vez es afectada por la globalización en general. Somos conscientes, que contrariamente a esta visión, hay otras que ven a la globalización cultural como estandarización y homogeneidad de la cultura, como uniforme y con pérdida de la propia identidad.

De los dominios que hemos expuesto, tampoco podemos obviar el papel que ocupan las nuevas tecnologías en estos procesos de cambio constante. Como comenta Castells (1997: 27):

“Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado”.

“Las redes informáticas interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación y dando forma a la vida a la vez que ésta les da forma a ellas.”

Nos referimos, a las "*nuevas tecnologías de la información y la comunicación*" como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. Este mismo autor, señala cinco rasgos como identificativos de la nueva situación informacional y tecnológica: 1) la información es la materia prima de la revolución; 2) la innovación penetra en casi toda la actividad humana; 3) el sistema está constituido por y en redes; 4) el sistema es sumamente flexible; 5) y los avances tecnológicos convergen en sistemas cada vez más

integrados. En esta misma línea, Romero (2002:39) explicita que: “Los avances tecnológicos de las últimas décadas han producido una verdadera revolución en los campos de la producción, la prestación de servicios, la educación, las comunicaciones y las relaciones interpersonales, así como también en la forma como se organizan y dirigen los procesos”.

En este sentido nos hemos cuestionado *¿qué lugar ocupa la globalización del conocimiento en este entramado?* Algunas personalidades como Jacques Delors (1996), Presidente de la Unión Europea, lo definía como el petróleo del siglo XXI, refiriéndose a la importancia que tiene la información globalizada.

En el Informe Delors, se señala que “la capacidad de acceso de los individuos a la información y a tratarla va a resultar determinante para su integración no sólo al mundo del trabajo sino también en su entorno social y cultural” (Comisión, 1996:202). Así pues es importante que la educación haga posible el acceso de todos a la sociedad global de la información y que nadie se quede fuera o alejado.

No nos sorprende la alusión que hace Romero (2002) sobre la función de la educación, considerando que “la educación superior” está llamada a jugar un papel cada vez más importante no solo en la formación de profesionales, sino fundamentalmente en la generación de nuevos conocimientos, que respondan a las necesidades de la sociedad en el corto, mediano y largo plazo.

Parece interesante la aportación de Colom y Sureda (2003), refiriéndose a Castells en la entrevista realizada por Rivière (2000), donde propone que en un marco de vida globalizado, para vivir más o menos con cierta calidad de vida serán necesarias dos condiciones: a) un alto nivel de educación y b) una alta adaptabilidad social. Así mismo, pone de relieve cómo va a afectar a la identidad de las personas este marco socioeconómico y cultural cada vez más alejado de su control. Por lo que, en este sentido, cree necesario el desarrollo de un tipo de persona emocionalmente estable y funcionalmente adaptable y al que se le proporcione una educación afectiva, principalmente dentro del contexto escolar, para la construcción de una seguridad básica. *El sistema educativo*, sin lugar a dudas tiene un papel primordial en la reelaboración de la identidad.

Pero la educación se enfrenta a ciertos desequilibrios provocados, tal y como hemos hecho referencia, por la globalización y las nuevas tecnologías. Estos desequilibrios como aporta

Brunner (2000) son debidos a que ni la globalización ni la revolución tecnológica progresan armónicamente. Más bien, avanzan de manera desigual y son fuente de tensiones, efectos imprevistos y múltiples trastocamientos a nivel internacional, regional, nacional y local. Este mismo autor refiere que, a partir de los años 80, los Gobiernos, los grupos directivos, los intelectuales y los mas-media, junto a organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, han empezado a identificar a *la educación* como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o al menos estrechar el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Incluso más: se ve a la *educación* como el ingrediente principal para restablecer la cohesión social, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, entre otros.

A nivel internacional los sistemas educativos están cambiando para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Como señala la UNESCO (1998), a nivel mundial, las dos corrientes principales de las políticas de la educación son: la adhesión cada vez más profunda de la mayoría de los países a la democratización de la enseñanza (Educación para Todos y Educación a lo largo de la vida) y la tendencia hacia una más productiva de la calidad y los objetivos de la educación”.

1.3. La educación en Europa y el resto del mundo

Según se recoge en el informe realizado por Shennan (2005: 27) “Europa en la escuela”, desde 1949, cuando el Consejo de Europa se comprometió con la idea de la unidad europea y la protección de los ideales y principios heredados de anteriores generaciones de europeos, se ha repetido ampliamente el argumento de que los jóvenes necesitan entender y valorar el patrimonio europeo compartido. Cinco años más tarde, los gobiernos firmantes de la Convención Cultural Europea se comprometieron a promover el estudio de los idiomas, historia y civilización de Europa. Fue en 1983 cuando la Comisión de Ministros del Consejo de Europa recomienda que los países miembros debieran promover la sensibilización sobre Europa en la escuela secundaria. La Europa del siglo XXI, según se desprende en este mismo

informe, es una sociedad cada vez más pluralista y participativa. Consideran por tanto que los aspectos de la experiencia en la educación son prioritarios y la preparación para la vida debe incorporar la adaptabilidad, la movilidad, la sociabilidad y el dominio de la técnica y la fluidez en la comunicación. Se insiste en la capacidad para la movilidad y el ejercicio de habilidades. Además de aprender sobre y a través de Europa, el alumnado debe hacer frente al reto de vivir y trabajar en Europa, realizando su potencial y ejerciendo sus derechos democráticos.

Como se ha mencionado en puntos anteriores, la educación y el conocimiento en el mundo global ocupan un lugar importante. En general en la mayoría de los países europeos hay un gran interés en reconocer el papel fundamental que juega la educación a nivel social, económico y cultural.

Prats y Raventós (2005) en este mismo enfoque nos aportan que la mayoría de los países europeos muestran una decidida voluntad de potenciar el conocimiento y de apostar por una educación obligatoria de calidad, que pueda servir para favorecer el desarrollo económico y también para mejorar el bienestar social de sus ciudadanos. Resaltan que la calidad de la educación no depende nada más de los recursos, sino, cómo se utilizan, de cómo se organizan y se gobierna el sistema, también de cómo se forma el profesorado y de la motivación, el soporte de la sociedad y de la familia.

Según éste mismo estudio Prats y Raventós (2005) indican que las transformaciones por las que está pasando el mundo, también hacen que pasen en Europa y en la UE por estos cambios que afectan a todas las dimensiones de la sociedad y por tanto de la educación. La educación en Europa y el resto del mundo está pasando por tensiones e incertidumbre. Como apuntan los mismos autores del estudio anterior señalado, en países como Finlandia o en Japón, que tienen buenos rendimientos escolares y están bien clasificados a nivel internacional, también muestran preocupación por el funcionamiento en algunos centros y por cuestiones referidas al fracaso escolar, violencia y abandono escolar, por el respeto a los derechos humanos y otros problemas educativos.

El planteamiento de las reformas educativas y revisión de algunos sistemas educativos de países como Francia, Alemania y Suecia se siguen presentando como respuesta a los grandes

cambios como la globalización, interculturalidad, universalización, las nuevas tecnologías etc. que repercuten o tienen consecuencias para la educación. Sin embargo es importante plantearse una buena financiación de la educación con el propósito de realizar una adecuada inversión del gasto público en educación.

En el Informe de Seguimiento de EPT 2012 (Educación Para Todos)⁵, referente a los progresos conseguidos desde la aprobación del Marco de acción de Dakar (2000), se señala que la mayoría de los países, sobre todo los menos adelantados (algunas naciones del África Sub-Sahariana), han dado prioridad a la *educación*, especialmente a la comprendida en la educación básica, aunque todo apunta que hay una cierta ralentización de las contribuciones de los donantes en esta materia y esto es perjudicial para alcanzar los objetivos de una EPT.

Datos más actuales EPT 2015⁶, destacan que ha habido una disminución de un 6% de ayuda a la educación básica entre el 2010 y 2011.

Los países con bajos ingresos experimentan disminuciones de la ayuda a la educación. Estas reducciones se debieron a que los países donantes redujeron su aportación.

En la **Tabla (1.1)**, observamos gasto público en educación, por región y grupo de ingresos desde 1999 a 2011.

Tabla 1.1
Total del gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 a 2011)

	Gasto público en educación					
	Porcentaje del PNB		Porcentaje del gasto de los gobiernos en educación		Per cápita (PPA en dólares constantes de 2010)	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Mundo	4.6	5.1	15.0	15.5	2 149	3 089
Países de bajos ingresos	3.1	4.1	16.4	18.3	102	115
Países de ingresos medianos bajos	4.6	5.1	15.9	16.9	356	545
Países de ingresos medianos altos	4.8	5.1	15.8	15.5	1 117	1 745
Países de ingresos altos	5.3	5.6	13.3	13.2	4 752	6 721
África Subsahariana	4.0	5.0	17.1	18.7	345	468
Estados Árabes	5.3	4.8	21.0	18.1	822	1 338
Asia Central	3.4	4.1	15.4	12.3
Asia Oriental y el Pacífico	3.9	4.4	15.0	16.6	2 216	3 245
Asia Meridional y Occidental	3.9	3.7	14.6	15.0	297	573
América Latina y el Caribe	5.0	5.5	14.4	16.2	1 142	1 753
Europa Central y Oriental	4.8	5.2	12.4	12.2	1 813	3 846
América del Norte y Europa Occidental	5.6	6.2	13.3	13.1	5 990	8 039

Notas: Los valores de los ingresos son medias de los países con datos correspondientes a 1999 y 2011 y, por consiguiente, pueden no coincidir con los que figuran en el Cuadro
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos del IEU.

Fuente: Informe de seguimiento (EPT 2015). UNESCO

⁵ UNESCO 2012

⁶ UNESCO 2015

En América Latina y el Caribe según se recoge en el documento sobre las Metas Educativas 2021 (2010)⁷, después de varias décadas de reformas educativas apenas se ha conseguido elevar conocimientos y competencias del alumnado, así como reducir desigualdades o mejorar la escuela pública. Al parecer las reformas educativas no han conseguido los objetivos planificados por lo que se van a plantear nuevas estrategias capaces de conseguir las finalidades propuestas. En la actualidad se están realizando grandes avances en la inversión pública educativa. Se ha de constatar también que aunque hay avances destacables, la reducción de las desigualdades y la pobreza no ha sido tan positiva, continua habiendo heterogeneidad en lo que a desarrollo y bienestar se refiere.

Según referencia Espínola (2010), este problema de desigualdad en la región tiene que ver con una alta concentración de ingresos en el 10% de la población más rica, lo que dificulta que beneficie a los más pobres. A pesar de ello, se están haciendo grandes esfuerzos en mejorar las condiciones de vida en servicios, en salud y educación. Ha aumentado la inversión pública en educación de manera significativa en las últimas décadas, aunque cabe decir que la inversión en recursos no siempre va acompañada de acceso, progresión, calidad y equidad. Sobre los objetivos propuestos en el Milenio 2021 (2010)⁸: "*La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*" cabe destacar que las metas que tienen mayor relevancia son las relacionadas con los programas educativos regulares (educación inicial, primaria y secundaria). En la siguiente **Tabla (1.2)** observamos que para el 2021 se registrará el 65% de inversión en programas regulares, el 12% en programas de alfabetización y formación continua, en cuanto a calidad y equipamientos se concentra la mayor inversión durante los primeros años. En dicha tabla podemos observar la progresión prevista en cuanto a costos para alcanzar la Metas Educativas 2021.

⁷ OEI 2008

⁸ OEI 2010

Tabla 1.2
Progresión prevista de costos para Metas Educativas Iberoamérica (2011-2015-2021)

Iberoamérica (21 países): Monto y estructura de costos adicionales para el cumplimiento progresivo de las Metas Educativas, años 2011, 2015 y 2021
(En millones de dólares de 2000 y porcentajes)

	Año 2011		Año 2015		Año 2021	
	Millones de dólares	Porcentaje	Millones de dólares	Porcentaje	Millones de dólares	Porcentaje
Costo adicional de las metas	6,004	100%	24,593	100%	79,215	100%
I. Programas regulares	1,494	24.9%	12,881	52.4%	51,858	65.5%
I.1 Educación inicial (c. 0 a 3 años)	386	6.4%	3,514	14.3%	18,676	23.6%
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	183	3.0%	4,720	19.2%	18,822	23.8%
I.3 Educación primaria	242	4.0%	1,206	4.9%	1,529	1.9%
I.4 Educación secundaria básica	63	1.1%	324	1.3%	1,404	1.8%
I.5 Educación secundaria superior	619	10.3%	3,117	12.7%	11,428	14.4%
II. Programas de alfabetización y estudios posteriores	644	10.7%	1,566	6.4%	9,523	12.0%
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	634	10.6%	1,156	4.7%	312	0.4%
II.2 Post alfabetización (educación básica)	10	0.2%	410	1.7%	9,211	11.6%
III. Equipamiento y calidad	864	14.4%	1,139	4.6%	2,092	2.6%
III.1 Preparación nuevos profesores	364	6.1%	344	1.4%	762	1.0%
III.2 Formación continua profesores	63	1.0%	337	1.4%	719	0.9%
III.3 Centro de Recursos para el Aprendizaje	438	7.3%	459	1.9%	612	0.8%
IV. Programas grupos vulnerables	2,290	38.1%	5,099	20.7%	6,743	8.5%
IV.1 Transferencias a estudiantes pobres	467	7.8%	2,107	8.6%	3,507	4.4%
IV.2 Acceso a postsecundaria grupos originarios	542	9.0%	914	3.7%	1,029	1.3%
IV.3 Acceso a terciaria grupos originarios	1,282	21.3%	2,078	8.5%	2,206	2.8%
V. Investigación y Desarrollo	711	11.9%	3,907	15.9%	8,999	11.4%

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

En la actualidad en Iberoamérica se está viviendo un momento importante en el ámbito educativo, ahora más que nunca como indica Espínola (2010), se abre una gran oportunidad para invertir en educación y generar un salto hacia un desarrollo económico y humano más sostenible. El informe emitido por la CEPAL (Perspectivas Económicas de América Latina) 2012, indica que América Latina invierte más en educación: un 4% del producto regional se destina a la educación, contrastado con los países de la OCDE con un 5%.

1.3.1. Estructura de los sistemas y su fase de transición, de 6° de Primaria a 1° de la Secundaria Obligatoria.

En casi todos los sistemas educativos europeos, según indica el informe de la Comisión Europea, Eurodyce 2012, se evidencia una tendencia a prolongar la escolaridad obligatoria en consonancia con el objetivo de reducir las tasas de abandono escolar y con la intención de que los estudiantes consigan una titulación de la Educación Básica.

Nos señala que en diez países la educación obligatoria se ha adelantado un año, en Letonia dos años. Como consecuencia de las reformas en algunos países se ha prolongado la Educación Obligatoria a tiempo completo de uno, dos y tres años como es el caso de Portugal. También se tiende a iniciar la educación formal a una edad más temprana. La asistencia a un centro de infantil es optativa en la mayoría de los países, por lo que los padres libremente pueden matricular a su hijo si así lo desean. Los años de duración de la educación obligatoria es de 9 a 11 años: En Italia son de 8 años, en Alemania, Holanda y Bélgica tienen una duración superior si contamos los años de escolarización a tiempo parcial.

En el siguiente **Gráfico (1.1)**, se muestra la duración de la educación obligatoria en Europa.

Gráfico 1.1
Duración de la Educación Obligatoria en Europa

EDAD	Bélgica	Bulgaria	R. Checa	Dinamarca	Alemania	Eslovenia	Irlanda	Grecia	España	Francia	Italia	Chipre	Letonia	Lituania	Luxemburgo	Hungría	Malta	P. Bajos	Austria	Polonia	Portugal	Rumania	Eslovenia	Eslovaquia	Finlandia	Suecia	Inglaterra	Gales	Irlanda - Nor	Escozia	Croacia	Serbia	Turquía	Liechtenstein	Noruega	Suiza			
18																																							
17																																							
16																																							
15																																							
14																																							
13																																							
12																																							
11																																							
10																																							
9																																							
8																																							
7																																							
6																																							
5																																							
4																																							

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Euridyce 2012

Con respecto a las *etapas*, en la mayoría de los países de la UE el proceso educativo tiene tres etapas que van de los 2 a los 18 años: Preescolar, Primaria y Secundaria. La organización de estas etapas varía entre los países. Esto comporta que los niños puedan encontrarse a la misma edad en distintas etapas educativas. El inicio de la educación primaria coincide en casi todos los países. La educación primaria empieza entre los 5 y los 7 años y acaba entre los 10 y los 12 años, que es cuando se inicia la educación secundaria. Luxemburgo e Irlanda del Norte comienzan la escolaridad obligatoria a los cuatro años. España, Alemania, Austria, Bélgica, Eslovaquia, Eslovenia, Grecia, Italia, Países Bajos, Rumania, Portugal, Croacia, Serbia, Noruega y Francia la inician a los seis años. Holanda, Letonia, Reino Unido, Malta, Polonia,

a los cinco años. En Dinamarca, Estonia, Finlandia, Lituania, Bulgaria y Suecia se inicia a los siete años.

En cuanto a la *duración* de la educación obligatoria, la mayoría de los países contemplan ocho años obligatorios: Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Grecia, Polonia, Portugal, Suecia; otros, diez años, como Austria, Chipre, Eslovaquia, España, Letonia, Malta y Reino Unido. Otros como Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Lituania, República Checa y Rumania son de nueve. En Holanda, Hungría, Luxemburgo, Alemania, Bélgica e Italia, es más larga la duración de la educación obligatoria, diez años.

Hay que considerar que hay variación en la duración de los estudios si comparamos con otros países del mundo. La aportación del Banco Mundial (2005) señala que esta variación va a depender de las políticas educativas y de las condiciones del mercado laboral, así como de la calidad y relevancia de la experiencia educativa y también de la flexibilidad ofrecida por la educación superior. Benavot (2006) en su estudio de las tendencias curriculares en 185 países muestra que la duración media de la educación secundaria en el mundo es de 6,09 años, con variaciones significativas (rango de 4 a 9 años) entre las regiones. Hay que tener presente, al hacer interpretaciones, que en muchos países la educación secundaria inferior forma parte del ciclo de educación básica y puede llegar a durar hasta 9 años.

La Educación Secundaria en la mayoría de los países europeos está organizada en dos ciclos. El primer ciclo forma parte de la educación obligatoria y los objetivos son similares. El segundo ciclo en todos los países se estructura en ramas, modalidades y diferentes tipos de escuelas.

En el primer ciclo existen tres modelos de organización:

- En el *primer modelo* existe una única escuela y abarca la totalidad de la educación obligatoria. Suecia, Finlandia y Dinamarca son algunos de los países donde se aplica. Con este modelo los chicos no tienen que cambiar de centro.
- En el *segundo modelo* los chicos tienen que realizar el ciclo en otro tipo de escuela de las de primaria. España, Francia, Reino Unido e Italia son algunos de los países que optan por este modelo.
- En el *tercer modelo* desarrolla el primer ciclo en ramas e incluye una orientación al final de la primaria. Las diferentes ramas del primer ciclo están relacionadas con los

estudios en el segundo ciclo. Suiza, Alemania, Austria y los Países Bajos son algunos de los países que siguen este modelo.

Estos tres modelos han sido, según los expertos, motivo de diversas críticas. Nosotros vamos a exponer algunas reflexiones que se han recogido y que van a ilustrar mucho más la realidad que nos envuelve en España.

El *primer modelo*, en principio, parece que tiene un sentido más progresivo y facilitador del sistema educativo, tanto para los profesores como para el alumnado. Por tanto facilita “*la transición*” de la primaria a la secundaria. Sin embargo, la orientación se retrasa y como indica Caillods (2001) la orientación se posterga y en las zonas rurales es difícil implementar una escuela básica para todas las comunidades y los chicos se ven obligados a cambiar muy pronto de escuela. Este hecho puede generar problemas de ruptura y de adaptación.

El *segundo modelo* al parecer es motivo de debates en muchos países. Como se exponía anteriormente, los chicos han de cambiar de centro cuando acaban la primaria. Se ha demostrado en varias investigaciones según comenta Caillods (2001) que hay desigualdades en los logros educativos al final de la primaria y que no se reducen en el nuevo ciclo, sino que aumentan. El paso de la primaria a la secundaria para el alumnado más desfavorecido o que tienen problemas en el aprendizaje, es un momento difícil. Hay cambio de centro y a veces de localidad, se pasa de un maestro a tener como mínimo diez, todo esto produce problemas de adaptación. Hay que reconocer que las mayores críticas las recibe este modelo

El *tercer modelo* se caracteriza por orientar muy tempranamente a los chicos hacia escuelas que tienen estatus distintos y que preparan para ramas y perspectivas profesionales también diferentes. El contenido es el mismo en las diferentes escuelas y esto facilita la orientación del alumnado.

En España se opta por el segundo modelo, al igual que Francia, Italia y Reino Unido. Los chicos de los centros públicos han de cambiar de centro obligatoriamente. En este tránsito no solamente hay un cambio de centro, sino de compañeros, de profesores, de adaptación a diferentes modelos de enseñanza, de ambientes educativos, entre otros factores, que sin duda sumado a la edad evolutiva de los chicos (entrada a la adolescencia) va a incrementar la dificultad de adaptación.

Con la nueva Ley de educación (LOMCE)⁹ se va a seguir el mismo modelo pero con algunos

⁹ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

cambios. Se establecen dos ciclos en la educación secundaria, el primero que abarca los tres primeros cursos y un cuarto que tendrá un carácter propedéutico, preparatorio para la F.P. (Formación Profesional) y el Bachillerato. Para obtener el título de Graduado Escolar y Bachillerato hay que hacer un examen final y haber aprobado todas las asignaturas.

No hay estudios que demuestren que un modelo es más eficiente que otro, sobre todo si tenemos en cuenta que cada uno, como indica Caillods (2001), refleja una historia y un contexto socioeconómico bien definido. Pero en lo que sí están de acuerdo o hay una preocupación general de los países europeos es en el escaso rendimiento de los estudiantes. Los logros académicos son muy diferentes a esta misma edad.

En otros países de América latina y el Caribe, en su gran mayoría, la duración de la educación secundaria obligatoria va de los 11 a los 14 años. Otros países como Chile, Venezuela y Argentina establecen como obligatorio el tramo de edad comprendido entre 15 a 18 años. La educación primaria se inicia en casi todos los países de América Latina entre los 5 y los 6 años, a excepción de algunos países (Brasil, Guatemala, Nicaragua y El Salvador) que la inician a los 7 años. Aunque el concepto de educación secundaria es heterogéneo y hay diferencias en los fines y en la estructura. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la educación secundaria está estructurada en dos ciclos, cada uno con una duración media de tres años. El primer ciclo se considera parte de la educación básica y es el mínimo que los niños han de realizar.

En algunos países la *Educación Secundaria* está integrada a la educación obligatoria; en otros como Chile y Perú la *Educación Primaria* está separada y estructurada en dos ciclos obligatorios (**Gráfico 1.2**).

Gráfico 1.2

Duración de la Educación Obligatoria en América Latina

E D A D	Ar Ge n Ti Ne	Bol ivi a	Br asil	Ch ile	Col om bia	Co sta Ri ca	Cu ba	Ec ua dor	El Sa lv ador	Gu ate ma la	Ho nd ura s	Mé xic o	Nic ara gua	Pa na má	Pa rag ua y	Per ú	Re p.D om ini can a	Ur gua y	V en ez ue la
18																			
17																			
16																			
15																			
14																			
13																			
12																			
11																			
10																			
9																			
8																			
7																			
6																			
5																			
4																			

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Euridyce, 2012

Como hemos ido observando en las aportaciones conseguidas de diferentes fuentes, las estructuras y duración del ciclo educativo de la educación básica y secundaria varía entre los países. En lo que sí hay coincidencia, según nos refiere este mismo informe, es en la universalización de la educación básica y una educación secundaria de calidad.

Respecto a la organización del currículum de la educación secundaria, también existe variación aunque según nos indica Benavot (2006), la estructura curricular de la educación secundaria está tendiendo a tener más homogeneidad o estandarización y esto se debe a la expansión y democratización de este nivel educativo.

1.3.2. Panorama general de la Educación Secundaria.

Señala Caillods (2001, 2004) que la educación secundaria pasa por profundas transformaciones. Las primeras reformas se inician en los años 60 como respuesta a dos importantes demandas: 1) político-social (con el objetivo de democratizar el acceso a la educación); 2) económica (para responder a la demanda creciente de mano de obra más

qualificada). Ello obligó a cambiar la estructura del sistema y en el caso del primer ciclo de la secundaria, fue el comienzo de un proceso de cambios que continúa en la actualidad. Posteriormente, en la década de los años 90, otra serie de reformas dirigidas a la secundaria superior tuvo como objetivo facilitar la universalización del acceso a dicho nivel educativo. Algunos autores denominan a esta etapa de la secundaria “la edad de oro”. El proceso educativo en los primeros años (educación infantil y primaria) es muy importante, porque es la base del aprendizaje posterior. La educación secundaria, como referencia Caillods (2001), desempeña un papel fundamental, no sólo a nivel de enseñanza, sino también como agente de socialización y en cuanto al posicionamiento que adopte frente a las experiencias y a los valores del mundo adolescente, aspectos que también deben ser tenidos en cuenta por las reformas. En este sentido recordamos lo que Jacques Delors comenta en su informe (1996), que uno de los objetivos de toda reforma debería de ser diversificar la estructura de los que enseñan y preocuparnos mucho más de los contenidos y en la preparación para la vida activa.

La educación en Europa en los últimos años ha hecho avances importantes, por ejemplo, la educación secundaria se ha universalizado mucho más, tal y como hemos referenciado en puntos anteriores. La educación secundaria es una etapa considerada como preparación para la vida. Casi todos los países coinciden en la importancia que tiene este nivel para los procesos de desarrollo y para los individuos a nivel personal. Por lo que debe reflejar la realidad del siglo XXI, según se indica en el informe final sobre “La educación secundaria del siglo XXI: Tendencias, Retos y Prioridades” UNESCO, en Beijing (2001). Es como un ir i venir continuo entre el aprendizaje permanente y el mundo del trabajo. Por consiguiente la adaptación de la Educación Secundaria a esta realidad hace que se planifiquen unos programas de estructuras flexibles y diversificadas.

El informe Delors (1996) considera que la educación se articula en torno a cuatro pilares:

1) Aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a ser 4) aprender a vivir juntos. Estos dos últimos tienen más interacción con el desarrollo psicosocial de los adolescentes. Como se sugiere en este mismo informe realizado en Beijing (2001)¹⁰ sobre la Educación Secundaria en el siglo XXI, el currículum de la educación secundaria tiene que atender a los grandes cambios a nivel físico y psicológico que experimentan los chicos/as en esta fase. La investigación ha descubierto la relación que existe entre el éxito académico y el bienestar

¹⁰ UNESCO 2001

personal y social del adolescente; por tanto la educación ha de aportar algo más que instrucción y conocimiento. En este sentido la educación secundaria, como hemos referenciado anteriormente, hace una apuesta importante, como sugiere el informe Delors (1996), por una educación orientada como preparación para la vida, es decir, enfocada a unas competencias que sirvan para la vida como: capacidad de comunicación, educación sanitaria y preventiva, espíritu crítico, orientación, empatía, saber adoptar decisiones, hacer frente a cuestiones diversas (stress, violencia, conflictos, etc.).

“Los alumnos han de adquirir en la escuela las herramientas que les permitan dominar las nuevas tecnologías y por otro lado hacer frente a los conflictos y a la violencia. Hay que trabajar en el alumno la creatividad y la empatía que necesita para ser un ciudadano activo y creativo en la sociedad del mañana” (Delors, 1996:112).

El Banco Mundial (2005) en un informe realizado sobre la educación secundaria nos refiere que esta etapa es al mismo tiempo terminal y preparatoria, obligatoria y postobligatoria, uniforme y diversa (cap. 1 y 2). La educación secundaria es necesaria dado que proporciona competencias y habilidades que permiten a los estudiantes que puedan participar en la sociedad del conocimiento, pues contribuye a la cohesión social, participación ciudadana, ayuda a tener confianza, a la tolerancia y esto favorece que los jóvenes se sientan miembros activos. El papel de la *educación secundaria* es especial en muchos aspectos de prevención, información, conocimiento, creación y resolución. Todos los países están dedicando una particular atención a la educación secundaria, pero sobretodo, a una educación secundaria de calidad, aunque parece ser, según este mismo informe del Banco Mundial, a nivel político es difícil alcanzar un consenso en lo que a reformas de la educación secundaria se refiere.

A- Rasgos distintivos de la educación secundaria

Como cualquier etapa educativa, la educación secundaria presenta unas características y peculiaridades concretas que la hacen diferente de la primaria y la terciaria. Estas peculiaridades hacen que a nivel político también se tengan que tomar decisiones diferentes que en otras etapas. En el siguiente **Cuadro (1.2)** presentamos un resumen del informe realizado por el Banco Mundial (2005) donde se presentan aquellos aspectos que caracterizan a la educación secundaria.

Cuadro 1.2

Aspectos que caracterizan a la Educación Secundaria

<p>-Una mayor necesidad de heterogeneidad en las ofertas curriculares, tanto entre escuelas como dentro de cada una de las escuelas, en respuesta a: a) la mayor probabilidad de que los estudiantes secundarios vayan de la escuela al mundo del trabajo; y b) la necesidad de mantener el interés de los estudiantes, ya que los adolescentes, en general, tienen un mayor número de opciones y una mayor probabilidad de estar emocionalmente descontentos que los niños o los jóvenes de mayor edad.</p>
<p>-Una mayor necesidad de respuesta del currículo a los cambios en la demanda.</p>
<p>-Una menor base local comunitaria o colectiva debido a que la extensión geográfica de la base estudiantil y familiar hace más difícil definir una “comunidad”.</p>
<p>-Una mayor necesidad y un mayor margen para la administración profesional y autónoma. Los directores y profesores de las escuelas secundarias tienen más formación que sus contrapartes en primaria, debido a competencia y autoselección.</p>
<p>-La creación de externalidades para las escuelas primarias en las áreas de influencia de las escuelas secundarias; por ejemplo, a través de la presión (o falta de presión) por una mayor calidad de los graduados de primaria, y por medio de incentivos para que los niños permanezcan en las escuelas y completen la primaria, incluso sin una presión directa sobre la calidad de las escuelas primarias.</p>
<p>-Una mayor función de filtro o selección para el mercado laboral. Incluso cuando los beneficios de la educación secundaria puedan presentar un mayor componente privado, la función de filtro para el mercado laboral es más bien un bien público.</p>
<p>-Respecto de los retornos sociales, una mayor tasa de retorno a nivel de la sociedad y la economía nacionales y regionales, que a nivel local, porque los graduados de secundaria poseen mayor movilidad que aquellos con sólo educación primaria.</p>
<p>-Un mayor costo de oportunidad para los estudiantes, muchos de los cuales podrían trabajar, son presionados por los padres para que ayuden en el hogar o negocio familiar; o debido a embarazos tempranos.</p>
<p>-Los estudiantes son más maduros y más activos políticamente, y probablemente perciben que tiene intereses en común con los estudiantes de educación terciaria. A medida que las sociedades se desarrollan, y tal como ocurrió en los países más desarrollados a partir de los cincuenta, los estudiantes de secundaria tienen una mayor probabilidad de desarrollar una cultura propia, que puede suponer una alienación de la cultura dominante y de sus padres, cultura de pandillas, desafección escolar y otras características que, nuevamente, pueden socavar la noción de comunidad y así reducir las opciones de financiamiento comunitario.</p>
<p>-Una menor habilidad de los padres para juzgar la calidad de las escuelas, elegir entre escuelas, o aconsejar a las escuelas, lo cual resulta en menores opciones de “voz” y “elección” como mecanismos para la rendición de cuentas. Puede haber menores oportunidades de “voz”, porque la distancia entre la educación de los padres y de los estudiantes, maestros y directores de las escuelas es mucho mayor que a nivel de primaria. Puede haber menores oportunidades de “elección”, porque las escuelas secundarias, que en muchos países son mucho menos numerosas que las primarias, ejercen un mayor monopolio en su área geográfica.</p>
<p>-Un mayor potencial para que: la identificación y lealtad de un alumno con su escuela ayude a definir su carácter; exista un mayor interés del estudiante en la calidad de su escuela, en la medida en que provea al estudiante de identidad y una fuente de identificación colectiva (“orgullo de la escuela”). La comunidad a la que cada escuela sirve no es tanto una entidad geográfica exógena, sino más bien una creada por la escuela misma.</p>

Fuente: Banco Mundial (2005).

B- Avances en la Educación Primaria y la Educación Secundaria.

Según el Compendio Mundial sobre Educación del 2005, realizado por la UNESCO, confirma que los avances en la *educación Primaria* con respecto al indicador de matrícula y de finalización de los estudios, ha aumentado considerablemente. Aunque hay variación entre algunos países (África, territorios autónomos Palestinos...) donde el 40% del alumnado del último grado de Primaria dejan la escuela sin graduarse.

En el informe de seguimiento EPT¹¹, se señala que se produjo una disminución importante entre el 1999 y el 2004, pero desde el 2008 se ha minorizado esta situación. En África Subsahariana, entre el 2008 y 2010, ha habido un aumento de niños sin escolarizar de 1,60 millones, o sea la mitad del total mundial. De los 124 países, entre el 1999 y 2010, el número de los que tenían una tasa de escolarización superior al 97% aumentó de 35 a 55 y ahora antes del 2015, 29 países presentan una tasa inferior al 85%, por lo que probablemente no alcancen el objetivo previsto. De continuar esta tendencia según este Informe UNESCO (ETP 2012), no será posible alcanzar la meta de la *enseñanza primaria universal*. El número de niños en edad de recibir educación primaria se estancó entre el 2008 y 2010 y pasó a 61 millones. Tras un periodo de estancamiento según ETP¹² (2013/14), de nuevo disminuye entre el 2010 y 2011. Sin embargo el ritmo ha sido lento y es probable que en el 2015 no estén escolarizados 53 millones de niños.

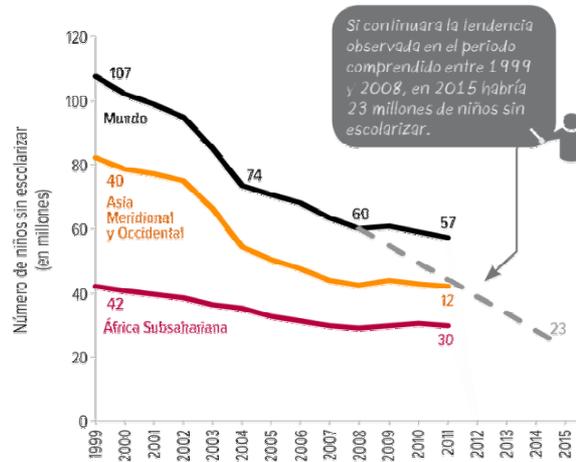
Entre las regiones, según podemos observar en el **Gráfico (1.3)**, hay diferencias importantes. Asia Meridional y Occidental y de África Subsahariana partieron de situaciones semejantes en el 1999, pero progresaron a ritmos diferentes.

¹¹ UNESCO 2012

¹² Informe de seguimiento en Educación Para Todos UNESCO 2013/14

Gráfico 1.3.

Número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados por región en el periodo 1999-2011



Nota: La línea de puntos que va de 2008 a 2015 se basa en la reducción absoluta media anual del número de niños no escolarizados entre 1999 y 2008.
Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013).

Fuente: Resumen de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/14

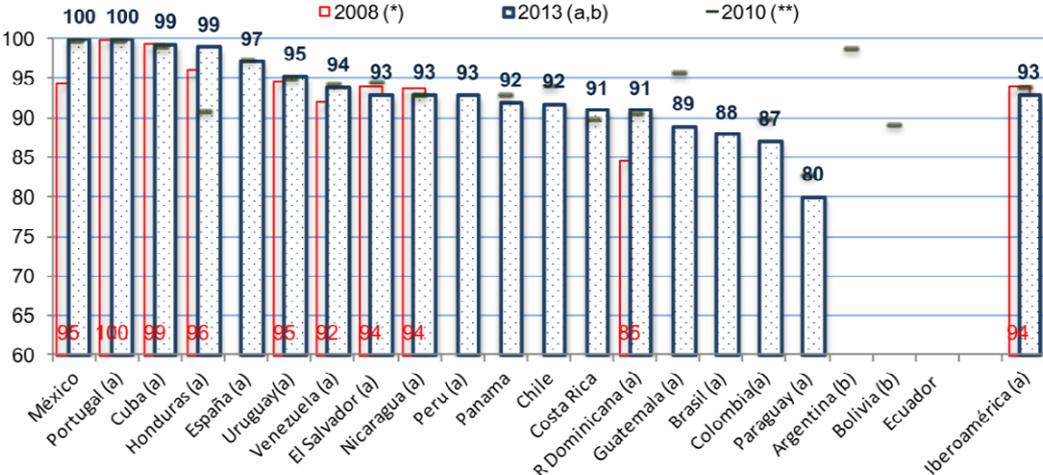
Los indicadores de finalización de la primaria ayudan a calcular el número de estudiantes, que potencialmente pueden ingresar en el primer ciclo de la educación secundaria, mientras que la tasa de transición a la secundaria indica cuantos estudiantes ingresan realmente en la secundaria. Esta tasa es el porcentaje de estudiantes matriculados en el último grado de la primaria en un año y que continúan sus estudios en el primer ciclo de la educación secundaria al año siguiente.

En muchos países continúa siendo un problema importante el acabar la enseñanza primaria por cuestiones referentes a los costos, por entornos poco acogedores o por la necesidad de tener que trabajar para sacar la familia adelante. Otro factor a tener en cuenta para conseguir una EPU (Educación Primaria Universal) es que los niños avancen en el sistema y acaben el ciclo.

En noviembre de 2002 en La Habana, (Cuba), convocados por la UNESCO, los Ministros de Educación de 34 países pusieron en marcha el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) con la intención de avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos y en marzo de 2007 en Buenos Aires (Argentina) tuvo lugar la segunda

Reunión Intergubernamental de EPT/ PRELAC, donde el tema crucial fue la “educación de calidad para todos”, entendida como bien público y un derecho humano fundamental. Ha habido avances importantes respecto a la expansión de la cobertura educativa. Ha mejorado el acceso y la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo. Datos más actuales, según el informe de la OEI (2014) “Miradas sobre la educación en Iberoamérica”. Señala que entre el 2008 y 2012/13 la evolución ha sido irregular. Hay diferencias notables entre los países en la tasa neta de matrícula en educación primaria. Como se puede observar en el **Gráfico (1.4)**. Pero de todos modos 18 de los 22 países (considerando los datos del 2010) la tasa supera el 90%, por lo que se está cerca del objetivo del 2015.

Gráfico 1.4.
Iberoamérica: Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1):2001-2010-2013



Fuentes:
 Datos suministrados por los países, excepto: (*) 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Primary, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.
 (**) 2010, para Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Primary, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.
 (a) Datos de 2012.
 (b) Datos de 2010.
 OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Fuente: OEI Informe 2014. Metas Educativas 2021

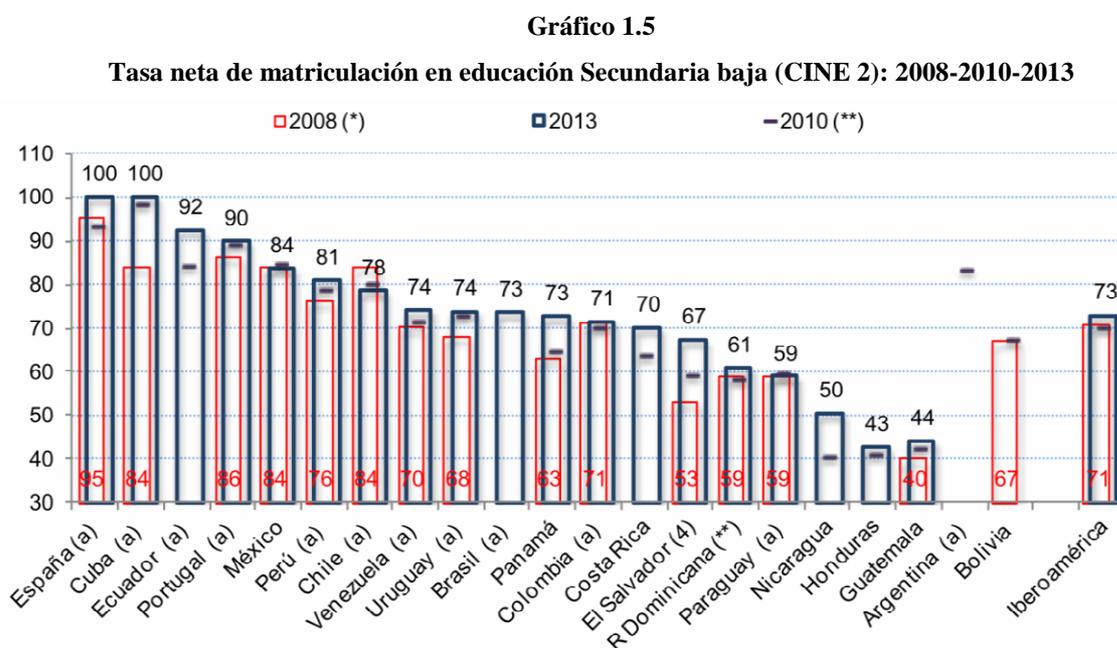
Con respecto a la *educación Secundaria* el acceso y la progresión es inferior y hay más heterogeneidad entre los países. La tasa neta de matrícula es de 73% (2010-2013). Cifra inferior en 20 puntos porcentuales de la tasa de primaria.

En conjunto ha habido una mejora desde 2008 en la mayoría de los países, menos en Chile y Colombia. Cuba es donde se han producido unos avances muy notables.

La tasa de Iberoamérica se aproxima al nivel de logro propuesto para el 2015 (60% y el 95%) en relación a la escolarización de los chicos en secundaria.

Destacar que a pesar de los avances hay países que no se sitúan o están por debajo del 80%.

Gráfico (1.5).



Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto:

(*) 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Secondary. Total. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

Los datos 2008 de Portugal y Uruguay han sido suministrados por los países.

(**) 2010: Los datos de Panamá, Venezuela, Argentina y Bolivia proceden de UIS.

2013. Los datos de los países señalados con (a) corresponden a 2012.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Fuente: OEI Informe 2014. Metas Educativas 2021

El Informe de la UNESCO (2011) “Compendio Mundial de la Educación 2011”, señala que la **tasa de transición efectiva** es un indicador que refleja la transición esperada del estudiante de un nivel educativo al siguiente prescindiendo de la repetición. Este indicador ayuda a evaluar

los obstáculos potenciales que puede haber en un sistema educativo. Una baja tasa de transición efectiva está vinculada, según refiere este mismo informe del Instituto de Estadística de la UNESCO/UIS (2011), a dos factores clave: a) una alta tasa de deserción en el último grado de la primaria; y b) el acceso limitado al primer ciclo de educación secundaria.

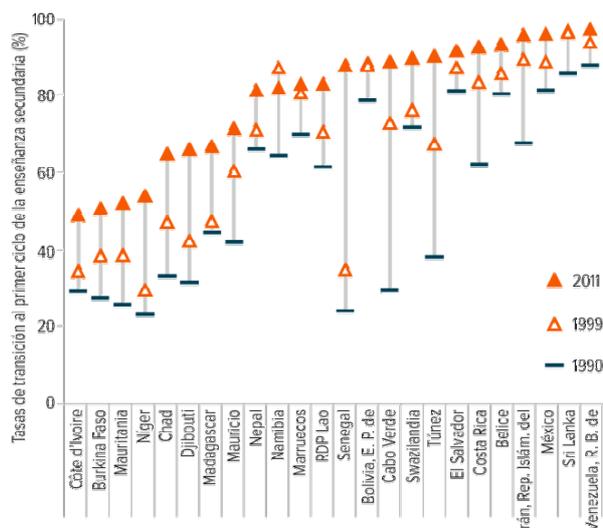
Las tasas de transición son iguales o superiores al 95% en la mayoría de los países de las siguientes regiones: Europa Central y Oriental; Asia Central y América del Norte y Europa Occidental. Israel tiene una tasa del 70%. Marruecos el 87%, en América Latina y el Caribe, de los 30 países de los cuales se disponen de datos, va desde el 88% (Granada y Uruguay) hasta el 100% (Argentina y Bahamas), Surinam el 68%.

Las regiones con más variabilidad son Asia Oriental y el Pacífico, donde en la República de Corea la totalidad de los chicos consiguen hacer la transición de educación primaria al primer ciclo de la educación secundaria, en Myanmar el 74%; Asia Meridional y Occidental con una tasa del 98% en Bhután y en Pakistán no superan el 75%. En África Subsahariana también existe la misma tendencia de disparidad. Tenemos Seychelles con un 98%. En la República Unida de Tanzania sólo el 36% de los chicos logran hacer la transición al primer ciclo de la secundaria. En 27 países entre ellos Etiopía, Sudáfrica y Uganda las tasas de transición oscilan entre el 51% y 59%.

La *Educación Secundaria*, según el informe de seguimiento (EPT) realizado por la UNESCO 2013/14, indica que la participación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 72% en el 1999 al 82% en el 2011. Esta situación de mejora según el último informe EPT (2015) es debido entre otros factores, a la ampliación que realizan muchos países en la educación básica para abordar el primer ciclo de la secundaria. La implantación de la gratuidad en la matrícula así como la supresión de exámenes de egreso de la enseñanza primaria son otros factores que han favorecido esta situación. En el 2012, dos de cada tres países cambiaron la legislación implantando la obligatoriedad en este ciclo. Destacar que este mismo informe (2015), señala aunque hay una progresiva universalización de la secundaria, beneficia primero a los más favorecidos que a los marginados y pobres. En el (**Gráfico 1.6**),

observamos que ha habido aumento del número de graduados de la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria.

Gráfico 1.6
Tasas de transición al primer ciclo de la enseñanza secundaria en 1990,
1999 y 2011, países seleccionados



Nota: Los países están ordenados por sus tasas de transición en 2011.

Fuentes: EPT, Informe de Seguimiento 2015

En América Latina, la tasa neta de escolarización antes de finales de 2011 llegó al 77% (ETP 2013/14). Aunque hay muchas desigualdades entre países. Y estas desigualdades vienen marcadas por el gasto público en educación o las políticas de ayuda a la educación.

Por ejemplo si el PNB se triplicó en Ecuador, al pasar de un 2% en el 1999 al 5,3% en 2011. Mientras que en Paraguay disminuyó del 5,1% en 1999 al 4,2% en 2010.

España también pasa por una expansión educativa en lo que al aumento de jóvenes a la educación obligatoria se refiere. Si en el 1976 apenas estaban escolarizados la mitad de los estudiantes de 4 a 15 años, a principios del siglo XXI están en el sistema educativo el 100% de jóvenes.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) amplió más la educación obligatoria al igual que otros países de la OCDE. En el período de 1975 y final de los noventa, se universaliza la presencia en el sistema educativo de los estudiantes entre 6 y 16 años.

Como consecuencia las tasas de escolarización también se incrementan entre el 1975-1976 y 1999, la escolarización a los 3 años pasa del 1'5% al 75%, la escolarización a los 4 años del 51% al 99% y la población de los 17 años en el 1999 era del 80%. Esta clara expansión se beneficia por supuesto del aumento del gasto público en educación; si en el 1975 era del 2 por 100 del PIB, en 2000 pasa a un 4'5%, en 2008 es de 4'6% y en 2009 del 5'02% . Aunque a partir de 2009, hay un descenso considerable. En 2011 es de 4,82 y en 2013 es de 4'55.

No queremos cerrar este punto sin antes hacer mención y resaltar la importancia que tiene, no solamente el aumento de chicos y chicas matriculados, sino el conseguir una educación de calidad y equidad para todos. En el informe de seguimiento EPT (Educación Para Todos) de la UNESCO (2005:5), se explicita que no se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la “calidad”.

1.4. Calidad y equidad en educación

Colom (2003) sostiene que la educación es un bien democrático que debe afectar a toda la ciudadanía de manera justa e igualitaria o sea que debe ser equitativa para todos. Por consiguiente, cuando hablamos de calidad en un sistema educativo debe ser sinónimo de calidad para todo el sistema. De ahí que hablar de calidad educativa debe ser coherente con el logro de la equidad social: sin equidad no hay calidad. El concepto de equidad se debe vincular al de calidad educativa.

“La equidad se refiere por una parte a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos, por otra la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas” (Marchesi y Martín, 1998: 50).

Bralawsky (2004) clarifica que en un mundo tan dinámico el desafío de la equidad educativa consistiría en lograr que todos los niños y niñas, jóvenes y adultos puedan formar al máximo sus capacidades y competencias personales a través de políticas educativas tanto homogéneas como diferenciadas que tengan continuidad en el tiempo y que sean producto de un amplio consenso político y social.

Según la CEPAL (Comisión Europea para América Latina y el Caribe, 2000) a nivel sistémico distingue tres niveles de análisis para conceptualizar la equidad:

- *Equidad pre-sistema*, en tanto capacidad para absorber la demanda educativa de usuarios que se incorporan al sistema educacional procedentes de muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales.

- *Equidad intra-sistema*, que alude a la homogeneidad en la calidad de la oferta educativa que debería existir entre establecimientos educacionales que atienden a niños de distintos estratos socioeconómicos y en diversos contextos espaciales.

- *Equidad post-sistema*, en referencia a la capacidad de inserción productiva y de desarrollo social y cultural que tienen alumnos de distintos orígenes socioeconómicos una vez que regresan del sistema educativo.

Bralasvsky (2004) señala que podemos distinguir entre “*punto de partida*” y “*punto de llegada*”. El punto de partida se refiere a la equidad en el acceso, como hemos comentado anteriormente, tienen derecho a ingresar en un determinado nivel del sistema educativo. Cuando aludimos al punto de llegada, además de esa cobertura, nos referimos a que todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes. Si ponemos nuestra intención en el punto de llegada, la equidad queda ligada a la calidad educativa, puesto que una depende de la otra. Por consiguiente, sin equidad no puede haber calidad y viceversa.

Como referenciamos en puntos anteriores, podemos tener en cuenta el planteamiento de Colom (2003: 85-86) y considerar que: “*Calidad de un sistema educativo es igual a calidad para todo el sistema; o garantizar la calidad de la educación por igual a toda la población, por tanto, sin calidad no hay equidad*”.

Este mismo autor indica que la equidad en educación es consecuencia del desarrollo del principio de la igualdad de oportunidades formativas y este proceso no ha sido la conquista de un día sino que ha sido un trabajo a lo largo del siglo XX.

Con respecto a la calidad educativa, debemos entenderla como el máximo desarrollo de las potencialidades de cada individuo. No se trata de hacer llegar a todos al mismo sitio, sino hacer que cada uno llegue al lugar donde pueda llegar.

A nivel europeo se insiste no solamente en conseguir unos logros educativos, los cuales es evidente que representarían los niveles de los sistemas, sino que también se está haciendo un gran esfuerzo por una educación equitativa, que todos los sujetos puedan tener la ventajas que les brindan la educación y la formación, con respecto al acceso, al proceso y a los resultados (Demeuse, Baye, Straeten y Nicaise, 2003).

Braslavsky (2004) señala que sobre el tema de la equidad educativa, hay pocas evaluaciones sistemáticas de las políticas y proyectos implementados, así como pocos análisis comprensivos de los múltiples factores que intervienen en la realidad y a esto hay que sumar que en muchos países hay poca conexión entre la información disponible actual y los equipos que definen las políticas.

La calidad de la enseñanza se ha convertido en una cuestión prioritaria para todos los Estados miembros de la UE. El artículo 149 del tratado de la Comunidad Europea, según el informe emitido por la CE¹³ (2000) establece que *“la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y si fuese necesario apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”*. Entre las aportaciones que la UE lleva a cabo sobre el tema está: *La cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar*.

Este mismo informe europeo sobre *la calidad de la educación escolar* (mayo 2000) es la primera respuesta de la Comisión a las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000), por lo que se señaló la necesidad de establecer unos objetivos, indicadores y criterios cuantificables con la finalidad de comparar las prácticas más adecuadas y hacer un seguimiento o estudio de los progresos. Posteriormente, el Consejo de Barcelona de 2002 aprobó trece objetivos para conseguir que los sistemas de formación de los países de la Unión Europea fueran referentes de calidad mundial en el 2010. A partir de estos objetivos se definen unos indicadores y se diseña un sistema para recopilar la información. Los estudios de seguimiento se realizan anualmente y la aportación de cada país de la Unión, se basa en unos

¹³ Comisión Europea

logros de los objetivos marcados a través de unos puntos de referencia (*benchmarks*). Los objetivos están basados en dieciséis indicadores que se enmarcan en cuatro ámbitos y que se van revisando anualmente. En el siguiente **Cuadro (1.3)** resumen presentamos los diferentes ámbitos: a) Indicadores de resultado; b) Indicadores del éxito y de la transición; c) Indicadores de seguimiento de la educación; d) Indicadores de recursos y estructuras. A su vez estos se dividen en otros indicadores.

Cuadro 1.3
Indicadores de evaluación de la Unión Europea

DIECISÉIS INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	
Indicadores de resultado	
1	Matemáticas
2	Lectura
3	Ciencias
4	Tecnología de la Información y la comunicación
5	Idiomas
6	Aprender a aprender
7	Educación cívica
Indicadores del éxito y de la transición	
8	Tasas de abandono
9	Finalización de la educación secundaria superior
10	Participación en la educación superior
Indicadores del seguimiento de la educación	
11	Evaluación y conducción de la educación escolar
12	Participación de los padres
Indicadores de recursos y estructuras	
13	Educación y formación de los profesores
14	Participación en la educación infantil
15	Número de estudiantes por ordenador
16	Gasto educativo por estudiante

Fuente: "Indicadores de evaluación educativa" Tiana (2003: 63)

Para apreciar la evolución de la educación en los distintos países de la UE en relación con los indicadores de referencia, se publican dos tipos de informes, uno de producto que se elabora cada dos años y otro de progreso que es anual.

A un nivel más internacional, según comenta Tiana (1996), la OCDE a finales de los ochenta, los países miembros emitieron después de otros proyectos, uno nuevo que fue canalizado a

través del *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), organismo creado por la OCDE en 1967 para promover la investigación y la innovación educativa. En el 1992 se publica el primer volumen de la serie *Education at a Glance/Regards sur l'Education*. Se incluyen 36 indicadores, agrupados en tres categorías:

- a) Contexto demográfico, económico y social.
- b) Costes, recursos y procesos escolares.
- c) Resultados educativos.

De las publicaciones que ha realizado la OCDE a partir de 1992 el nº de indicadores ha variado hasta conseguir 33 en la edición 2002 y en algunas ediciones ha aumentado este número. A nivel nacional, muchos países (Francia, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos...) tienen diseñados sus propios indicadores de la educación.

En nuestro caso (España), como sugiere Tiana (2003), merece la pena destacar, que recoge información de la Comunidades Autónomas de manera sistemática, por lo que combina las dos visiones: la nacional y regional, y esta información se presenta en una sola publicación.

El número de indicadores es de 32 de carácter global y algunos de ellos se desdoblan hasta conseguir llegar a 54. Se agrupan en cinco categorías: a) de contexto; b) de recursos; c) de escolarización; d) de proceso; e) de resultados educativos. Estos a su vez tienen dos o más indicadores.

Hasta el momento se han desarrollado nueve ediciones desde el 2000 hasta el 2012. Los 15 indicadores de esta última edición se agrupan en los siguientes apartados:

- 1) Escolarización y entorno educativo, compuesto por cinco indicadores.
- 2) Financiación educativa, integrada por dos indicadores.
- 3) Resultados educativos, formada por ocho indicadores.

Estos indicadores a su vez se amplían o se dividen en sub-indicadores y todos estos datos, se analizan desde el punto de vista estatal, autonómico e internacional.

En el Informe (2012) se incluyeron tres nuevos indicadores y dos de ellos relacionados con la evolución de la primera y segunda lengua extranjera y el tercer indicador está basado en los resultados obtenidos sobre la información y formación inicial del profesorado de matemáticas.

En esta línea de seguimiento de la educación es importante tener en cuenta que como señala Tiana (2003), los indicadores no son sino un instrumento de evaluación que puede resultar muy útil para diagnosticar el estado y la situación de la educación, aunque estos se han de complementar con otros aspectos, si se quiere contribuir a la mejora educativa

1.4.1. Importancia de la calidad en educación

Aunque ha habido un aumento de chicos y chicas matriculados, como hemos mostrado en las tablas anteriores y según se constata en el informe de seguimiento EPT de la UNESCO (2005: 5), no se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la “calidad”. Destaca que lograr la escolarización universal depende fundamentalmente de la calidad de la enseñanza impartida. Considerando que la manera de enseñar a los chicos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren son dos factores que van a repercutir favorablemente en la asistencia a clase y en el índice de supervivencia escolar.

En las dos declaraciones: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, y en el Marco de Acción de Dakar 2000, se afirma que la *calidad* “constituye el centro de la educación”.

En muchas regiones del mundo se sigue produciendo una diferencia considerable entre el número de alumnos que terminan sus estudios de primaria y la proporción de ellos que han logrado llegar a dominar un mínimo de competencias cognitivas. Sigue informando que es la “calidad” la que determina no sólo cuanto aprenden los alumnos y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma en unos beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. Recordamos que el objetivo 6 del Marco de Acción de Dakar destaca la necesidad de mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos:

Objetivo 6: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”.

Según se describe en el informe de Seguimiento de la EPT (2005)¹⁴ sobre la calidad en educación, dadas las discrepancias que existen a la hora de conseguir una definición clara, hay bastante coincidencia en dos principios sobre la calidad en educación:

1º Lo esencial es que todos los sistemas educativos consigan el desarrollo cognitivo de los educandos. Por tanto un indicador de calidad sería el éxito en conseguir las metas propuestas.

2º La importancia en promover valores compartidos y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos.

De los diferentes enfoques que existen con respecto a la definición de calidad de la educación, no nos vamos a extender en desarrollar las diferentes corrientes teóricas, sin embargo, hemos considerado oportuno el aporte de algunos datos que ayuden a clarificar el término de calidad en educación.

El concepto de *calidad* en sí, lo podemos definir como aquello que es digno de garantía y reconocimiento a la realidad a la que se aplica, también es un deseo de perfección (Marchesi y Martín, 1998). Si este concepto lo extrapolamos a la dimensión educativa, observamos que el objetivo es conseguir una educación para todos más completa, adaptada a las necesidades y exigencias sociales actuales.

Aunque reconocemos que no es fácil definir calidad, pues ésta puede variar en función de concepciones, ideologías y expectativas.

Al hilo de esta reflexión, Martimore (1991), cit. por Marchesi y Martín (1998: 32), define la calidad como:

“La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar”.

Podemos por tanto interpretar y aceptar que el papel del sistema educativo, el rendimiento educativo de los alumnos, los condicionantes sociales y personales y el papel de los centros son primordiales para favorecer el avance en sentido positivo de la calidad educativa.

¹⁴ UNESCO 2005

El siguiente **Gráfico (1.7)** (Informe de Seguimiento de la EPT, 2005)¹⁵, se presentan una serie de factores que influyen en la calidad y aportan una visión de conjunto, como las características de los educandos, recursos materiales y humanos, la enseñanza y aprendizaje, los resultados y el contexto.

Gráfico 1.7
Esquema para comprender qué es la calidad de la educación



Fuente: Informe de seguimiento UNESCO (2005).

Según este mismo informe, cuando hablamos de las “*Características de los educandos*” hace referencia a que los alumnos no llegan por igual a las aulas. El medio social y económico, así como la raza, la etnia, haber ido al colegio de pequeño, crea desigualdades que hay que tener en cuenta en toda política educativa que quiera mejorar la equidad.

Con respecto al “*contexto*” cabe destacar la referencia en valores y actitudes de las sociedades (riqueza, política nacional, etc.). Los “*Recursos materiales y humanos*” engloban recursos materiales (aulas bibliotecas, instalaciones, materiales etc.) y recursos humanos (docentes, inspectores, administradores etc.). Los indicadores para medir estas variables son: el gasto público por alumno, el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) dedicado a la

¹⁵ UNESCO 2005

educación. En cuanto la “*enseñanza y aprendizaje*” se relaciona con los procedimientos pedagógicos como: el tiempo dedicado al aprendizaje, métodos pedagógicos, las expectativas, la participación en la comunidad, etc. Los “*resultados*” como su nombre indica hacen referencia al aprovechamiento escolar, resultados de los exámenes etc.

Hemos señalado que la mejora de la calidad de la educación contribuye de manera positiva en el desarrollo económico y social. Hay estudios que avalan la relación que guarda el capital humano de un país con su desarrollo económico. Como sugiere el informe de seguimiento en EPT (2009), podemos tener en cuenta las puntuaciones de las pruebas estandarizadas como medidas de aproximación de la calidad en las competencias cognitivas o éxito en conseguir las metas propuestas. También estas pruebas pueden servir de base para valorar la relación que hay entre la calidad educativa, el crecimiento económico y los ingresos personales.

Según Sarramona (2002) la “*calidad de la educación*” se puede asociar a la potenciación de un modelo cultural, a la vinculación directa con el mundo laboral, al establecimiento de unos valores morales en la población escolar o bien a la consecución de unos estándares instructivos deseables. Esta última es la más fácil de cuantificar y la que permite hacer comparaciones entre escuelas.

A nivel internacional se proponen las pruebas del estudio PISA (*Programa for International Student Assessment*). Es un estudio comparativo entre los sistemas educativos y coordinados por la OCDE. Siguiendo estas consideraciones y clarificaciones, cuando no se alcanza cierto nivel de conocimientos según nos definen las pruebas PISA, entendemos que hay fracaso escolar o alumnado con bajo rendimiento o alumnos que abandonan el sistema educativo sin haber conseguido la preparación suficiente. Aunque estas pruebas miden únicamente el nivel de conocimiento que el alumno ha adquirido en una serie de disciplinas; es decir no mide la calidad educativa real de un país.

El gasto público en educación constituye un buen indicador con respecto al compromiso que los gobiernos dedican a la mejora de la calidad de la educación. El informe de seguimiento de EPT, 2005 “Imperativo de Calidad”¹⁶, de acuerdo con los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), pone de manifiesto que el

¹⁶ UNESCO 2005

alumnado de los países que invierten en educación suelen adquirir mejores competencias en lectura y escritura.

1.4.2. Factores que intervienen en la calidad de la educación.

A- La Dirección de los centros y el profesorado

Según la OCDE la *dirección de los centros* es un factor decisivo para la mejora de la calidad. El rol directivo se constata en todas las investigaciones como un factor importante en la calidad escolar.

El informe Mckensey & Company (2007) aporta que, hay intervenciones comunes de desempeño para todos los sistemas educativos en el proceso de mejora que se refieren a: 1) construir capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores; 2) evaluar a los alumnos; 3) mejorar la información del sistema; 4) facilitar las mejoras por medio de la instrucción de políticas y leyes de educación, revisión del currículum, estándares; 5) y asegurar la estructura de remuneración y reconocimiento adecuado de los profesores y directivos.

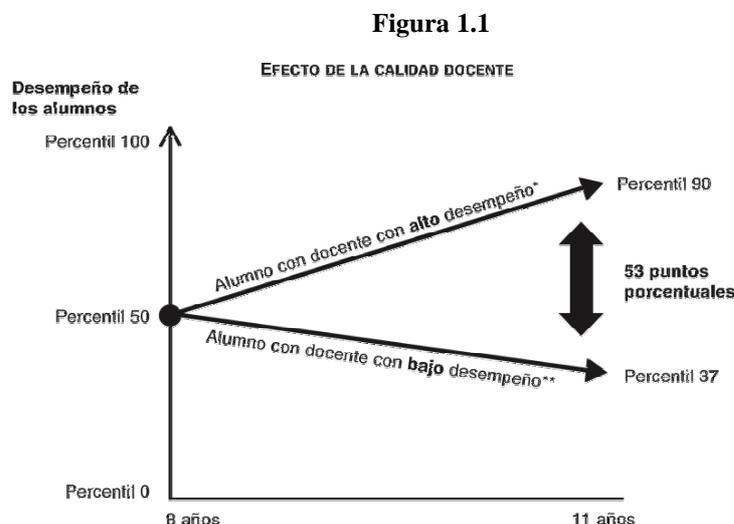
Este mismo informe señala que la reformas llevadas a cabo en Boston, Inglaterra y Singapur, demuestran que un buen liderazgo escolar es esencial para poder realizar cambios rápidos e importantes. El liderazgo educativo apunta que, con un director poco eficiente las escuelas tienen poca probabilidad de tener una cultura con altas expectativas. Cuando un director pierde eficacia o abandona sin llegar a desarrollar un equipo con liderazgo eficiente y seguro, puede influenciar negativamente a la hora de conseguir mejoras en el centro.

Los sistemas educativos con más alto desempeño tienen muy presente lo importante que es tener buenos directores para hacer mejoras en la instrucción. Tres son los elementos que se requieren para desarrollar buenos directores:

- Conseguir los docentes apropiados para desempeñar la tarea como directores.
- Desarrollar habilidades de liderazgo en la instrucción.
- Concentrar el tiempo de cada director en liderazgo en la instrucción.

Los sistemas educativos con más alto desempeño tienen muy claro lo importante que es tener un liderazgo escolar efectivo. En la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2004), entre los factores determinantes para una Calidad Educativa, se señaló que en la mayoría de las investigaciones educativas sobre calidad en la educación, se constata que el ejercicio del rol directivo demuestra que hay correlación de promover instituciones adecuadas para conseguir un aprendizaje de calidad. También se resaltó lo importante que es que los directores fomenten el trabajo en equipo a nivel escolar, en la comunidad, la familia, las empresas y los medios de comunicación. Trabajar en equipo se señaló como un factor clave para una educación de calidad.

A nivel mundial hay un gran acuerdo en que el *profesorado* es una pieza clave en este gran engranaje de calidad educativa. Estudios realizados en Estados Unidos indican que si se toma alumnado de capacidad media de un 20%, con profesores mejor valorados, acaban el 10% con buenas notas. Si se ponen con profesores de valor más bajo, acaban entre los de peores notas. En la siguiente **Figura (1.2)**, podemos ver de una forma clara a lo largo de los años las diferencias en función del docente.



*En el 20% superior. **En el 20% inferior.
El análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne.
Fuente: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

Fuente: Documentos PREAL (Programa de formación de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) nº 41.

El estudio de Mckensey, 2007, (*“How the world’s best performing schools system com out on top”*), concluye que los rasgos comunes a los de los países que están en cabeza en el informe PISA (Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur, Japón, Canadá) son:

- Contratar al mejor profesor.
- Sacarles el máximo partido.
- Intervenir cuando el alumnado baja el nivel.

En Finlandia, uno de los primeros países en educación, sus maestros tienen un alto nivel. Se confía totalmente en la educación que dan estos profesionales, por lo que tienen mucha libertad de acción en la implementación de la educación. También tienen la posibilidad de formarse de forma gratuita y permanente.

Este informe expone que la educación en España no ha evolucionado en esta última década y nos sitúa en la parte media-baja de la tabla. A la cabeza se encuentran Finlandia, Corea del Sur, Japón y Canadá.

Durante la 32ª Conferencia General (UNESCO 2004), confirman que los docentes tienen un papel indispensable como proveedores de conocimientos y de valores, así como líderes de la comunidad. Por lo que sostienen que hay que apoyarlos y beneficiarse de sus experiencias.

Cabe reconocer, como indica este informe, que los países que obtienen buenos resultados en la prueba PISA (Finlandia Suecia, Japón, Corea, Canadá), valoran altamente la educación de sus pueblos y su capacidad de aprendizaje, pero sobre todo valoran y estiman a sus docentes.

Otros informes internacionales según García (2011) también destacan el papel tan importante que tiene el profesorado respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. La OCDE publica en el 2004 un Informe haciendo una llamada de atención en este sentido con el título: *“Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers”*. Los Ministros de educación de la OCDE, destacan la importancia de mantener unas políticas comunes en la regulación del profesorado, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación para todos y que su enseñanza sea de calidad, pero para ello es necesario contar con el profesorado, personas competentes y que impartan enseñanza de calidad. En este proyecto (OCDE, 2004) participan 25 países, entre ellos España.

El Informe destaca que hay que tener en cuenta dos niveles a la hora de crear iniciativas políticas. No solamente hay que tener en cuenta la calidad del docente sino también el entorno de trabajo del profesorado. Por consiguiente un nivel es referido a la profesión de la docencia y el otro a atraer y mantener determinadas clases de profesores. En la **Cuadro (1.4)**, de forma resumida, presentamos los objetivos propuestos de las políticas de acción que plantea la OCDE con respecto al profesorado en los 25 países participantes. Según este Informe existen diferencias entre los países que participan en el proyecto, no obstante hay que valorar que existen orientaciones políticas comunes.

Cuadro 1.4
Implicaciones políticas

Objetivo político	Dirigido a la profesión en su conjunto	Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares
Convertir la docencia en una carrera atractiva	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia -- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores -- Mejorar las condiciones de empleo -- Capitalizar el exceso de oferta de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar la reserva de profesores potenciales -- Flexibilizar los mecanismos de recompensa -- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos -- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores
Capacitar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Desarrollar perfiles del profesorado -- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo -- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado -- Convalidar los programas de educación del profesorado -- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la selección en la educación del profesorado -- Mejorar las prácticas en las aulas -- Certificar a los nuevos profesores -- Reforzar los programas de integración
Seleccionar y contratar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Recurrir a formas de empleo más flexibles -- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado -- Responder a las necesidades a corto plazo del personal -- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar los criterios para la selección de profesores -- Establecer un periodo de prueba obligatorio -- Alentar una mayor movilidad del profesorado
Conservar a los profesores eficientes en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> -- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes -- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera -- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar -- Mejorar las condiciones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -- Reaccionar ante los profesores ineficaces -- Brindar más apoyo a los profesores principiantes -- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas -- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje -- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas 	

Fuente: OCDE (2004) *teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* -

A nivel europeo y mundial se reconoce el papel fundamental que tiene el profesorado en la educación de calidad.

“En este siglo estamos asistiendo a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas”. (Nóvoa, 2009: 25)

En las Metas Educativas 2021, CEPAL (2010) se indica que es necesario cuidar el desarrollo profesional de los docentes, dado que ello influye en la mejora de la calidad. Sin la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores no es posible el cambio y la mejora de la educación. Otro reconocimiento al profesorado lo hace la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) donde en un Informe titulado: “Analizar la formación del profesorado” realizado en el 2005, se pone de manifiesto que en toda la nación existe un consenso donde aparece que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela (Cochran Smith & Fries, 2005).

B- La Familia

Indica Sarramona (2002) que según la teoría del capital social los logros educativos no dependen solo del nivel social y económico y cultural de la familia sino también de las relaciones de ésta con el entorno social más próximo (preocupación y ayuda de los padres, relación con el tutor, etc.). Por consiguiente podemos entender que la actitud que muestran los padres con respecto al centro escolar va a marcar de alguna manera el nivel de satisfacción de los logros educativos. Esta participación activa de los padres va a tener una incidencia directa sobre la motivación de los hijos hacia el aprendizaje escolar. Según indicadores aportados por la OCDE y la Unión Europea, el grado de participación de los padres es considerado como uno de los elementos importantes de la calidad de un sistema educativo.

Entre tantos aportes podemos señalar que Finlandia considera a la *familia* como la primera responsable de la educación de los hijos. En los hogares la familia estimula la lectura. A nivel de Estado se intenta compatibilizar la vida laboral y familiar. La familia tiene un papel fundamental en el rendimiento de los hijos. Con respecto a este factor, Feito (2009) señala que hay una fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos.

El aporte que hace la familia en cuanto al rendimiento y eficacia escolar de los hijos no es un indicador novedoso. Pérez, *et al.* (2001) advertían que empezaban a haber estudios que identificaban la colaboración de los padres y la escuela como una de las variables asociadas a la eficacia en general y al mejor rendimiento del alumnado.

El programa PISA 2012, de la OCDE (2014) utiliza el ESCS¹⁷ para medir el nivel socioeconómico y cultural de las familias y permitir analizar la influencia sobre los resultados escolares. Esta es una medida de equidad en los sistemas educativos. Un sistema educativo será más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación de ESCS del alumno en su rendimiento.

La calificación ocupacional de los padres, la formación así como el patrimonio cultural, son variables que influyen en el rendimiento de los hijos en las tres áreas de PISA 2012, tanto en España, como en los países de la OCDE y UE. La relación es directa según señala el “*Informe (2014) sobre el estado del sistema educativo*”, es decir a mayor valor ESCS, mejores puntuaciones medias.

1.5. Fracaso y abandono escolar

Roca (2010) sostiene que el fracaso y el abandono temprano son dos conceptos diferentes. El fracaso en España se produce cuando el alumnado al finalizar los estudios obligatorios no ha obtenido el título de ESO y no puede continuar los estudios de bachillerato o ciclos formativos de grado medio y la mayoría decide abandonar los estudios. Por tanto podemos entender que parte de nuestro abandono educativo temprano se debe al fracaso escolar por no haberse titulado en la ESO.

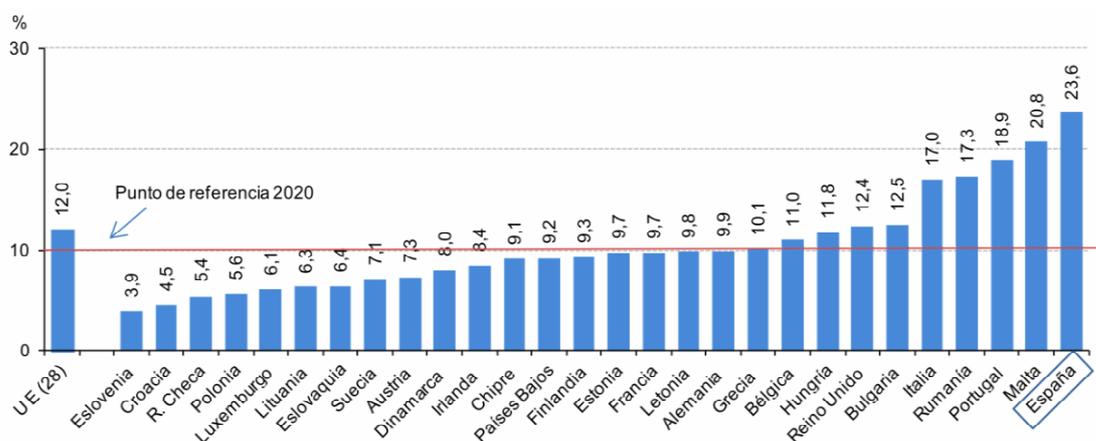
Hay que considerar, como señala el Informe del Consejo Escolar del Estado (2008-2009), que una parte importante del abandono escolar en España está condicionado por el fracaso escolar, porque los alumnos y alumnas que no se gradúan, no pueden seguir estudiando según PISA, buena parte de ellos tienen mejores resultados que los jóvenes europeos, que sí pueden seguir formándose si así lo desean. Esto hace que con respecto al entorno europeo los resultados del

¹⁷ Index of Economic, Social and Cultural Status

sistema educativo español sean muy diferentes de los países europeos. La forma de completar, por tanto, en cada país la educación inicial (básica) va a explicar las diferencias en el porcentaje de la población que ha acabado la primera etapa de la Educación Secundaria.

En el siguiente **Gráfico (1.8)** se puede apreciar el porcentaje de la población entre 18 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la primera etapa de la ESO y no sigue ningún estudio o formación.

Gráfico 1.8
Porcentaje de la población de 18 a 24 años que ha completado como máximo Educación Secundaria primera etapa (CINE 2) y no sigue ningún estudio o formación. Unión Europea. Año 2013.



Fuente: MEC. *Objetivos educativos europeos y españoles. Informe 2014a*

En la mayoría de países miembros como se indica en el Informe Español 2013 “Objetivos educativos europeos y españoles”, el abandono temprano de la educación y la formación ha disminuido entre el 2000 y el 2013, pero el progreso ha sido insuficiente para alcanzar el punto de referencia establecido para el 2020.

A nivel de Europa se han ido tomando medidas iniciadas todas ellas el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el 2000. Concretamente en el Consejo Europeo que tuvo lugar en Bruselas en el 2003 se establecieron los siguientes objetivos:

- Situar por debajo del 15% el porcentaje máximo de alumnos de 15 años con nivel 1 inferior en competencia lectora en PISA.
- Reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años con educación secundaria obligatoria que no sigue estudios posteriores.

- Elevar hasta el 85% el porcentaje de personas de 20 a 24 años que hayan completado educación secundaria post-obligatoria.
- Incrementar un 15% el número total de graduados en estudios superiores de matemáticas, ciencias y tecnología y reducir el desequilibrio de género entre los graduados en estos estudios.
- Conseguir que al menos el 12,5% de los adultos de 25 a 64 años participen en cursos de formación.

En lo que respecta a España y a gran parte de los países de la UE estos objetivos no se han podido conseguir.

En el Consejo de Ministros de la UE que tuvo lugar en mayo de 2009 se adoptaron 5 nuevos puntos de referencia para 2020:

- Al menos el 95% de los niños entre 4 años y la edad de comienzo de la educación primaria obligatoria deberán participar en educación infantil.
- La tasa de abandono temprano de la educación y la formación debe reducirse por debajo del 10% (dicho en positivo: al menos el 90% de los jóvenes deben permanecer en programas de educación o formación una vez finalizada la educación secundaria obligatoria).
- El porcentaje de alumnos en niveles bajos de rendimiento en las competencias de lectura, matemáticas y científica debe ser inferior al 15%.
- Las tasas de ciudadanos de 30 a 34 años graduados en educación terciaria debe ser al menos del 40%.
- Al menos el 15% de los adultos deben participar en los programas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Se insta a continuar trabajando en tres objetivos más: 1) *la movilidad*; 2) *la empleabilidad* y 3) *el aprendizaje de idiomas*.

En la siguiente **Tabla (1.3)** se presenta de forma esquemática los nuevos puntos de referencia para el 2020.

Tabla 1.3
Nuevos puntos de referencia para el 2020

Objetivos Principales	Situación 2010-2013				Previsión	
	España		Unión Europea		Benchmarks	
	2010	2013	2010	2013	Objetivo UE. 2020	
*Escolarización 4 años	98,4%	97,4%	92,1%	93,9%	95%	
*Competencias básicas (estudiantes con bajo rendimiento, de 15 años con nivel 1 o menos en la escala PISA.	Lectura	19,6%	18,3%	19,7%	17,8%	15%
	Matemáticas	23,7%	23,6%	22,3%	22,1%	15%
	Ciencias	18,2%	15,7%	17,8%	16,6%	15%
Abandono temprano	28,2%	23,6%	13,9%	12,0%	10%-15%	
*Títulos educación superior 30-34 años	42,0%	42,3%	33,6%	36,9%	40%	
*Aprendizaje a lo largo de la vida	11,0%	11,1%	9,1%	10,5%	15%	

Fuente. Instituto nacional de Estadística 2014b

El objetivo de la tasa de abandono temprano de la educación y formación para el 2020 en la UE, se ha establecido en 10%, para España de un 15%. Este indicador es uno de los objetivos definidos para el seguimiento de la Estrategia Europea 2020.

El número de jóvenes que abandonan la escuela sin un nivel básico de calificaciones y competencias sigue siendo elevado. Se hace hincapié en que hay que reducir el abandono temprano, dado que favorece la empleabilidad y contribuye a la cohesión social, así como fortalece el modelo social europeo. En el Informe realizado por la Unión Europea (2009) se constató que había que dedicar políticas para reducir el abandono escolar si se pretendía conseguir los objetivos propuestos.

Los países de la UE., en 2010 aprobaron un marco de políticas globales y objetivos contra el abandono. Posteriormente entre el 2011 y 2013 se realizaron estudios con diferentes responsables políticos y expertos de la UE. Con la intención de intercambiar experiencias con

otros países, implementando estrategias, medidas para combatir el abandono y apoyar el aprendizaje de los estudiantes en todos los estados miembros de la UE. El objetivo de las políticas es que los jóvenes puedan continuar formación después de las etapas obligatorias. Las medidas adoptadas se centraron en la prevención, intervención y compensación de los grupos de mayor riesgo de abandono prematuro “Objetivos educativos Europeos y Españoles” MEC, (Informe 2013b).

A nivel internacional también hay un interés prioritario en reducir el porcentaje de alumnado con niveles bajos en rendimiento. Según un estudio de seguimiento de alumnado que participó en las pruebas PISA 2000, (OCDE 2010) “*Canadian Youth in transition Survey*”, demuestra que los estudiantes con niveles inferiores al nivel 2 se enfrentan al riesgo de no continuar los estudios de educación superior o bien con serias desventajas para incorporarse al mercado laboral a los 19 años y que se complica aún más a los 21 años.

En esta misma línea de análisis, Braslavsky y Cosse (2003) nos señalan que hay una dinámica inter-europea que llama la atención y es que la probabilidad de obtener un empleo de alta calificación en Europa es del 20% para los que tienen menos de enseñanza media, 40% para los que la completaron y un 70% para los que finalizaron la enseñanza terciaria. Según estos autores para que se distribuyan más equitativamente las oportunidades laborales y sociales hay que lograr altos niveles educativos para la población Europea y avanzar hacia la escolarización terciaria universal.

En América Latina, comenta Román (2009) después de 20 años de reformas, el abandono y la deserción escolar sigue afectando a los estudiantes de las clases sociales más pobres. Según datos analizados por CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007) constatan la inseguridad de los sistemas. Cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos de clases sociales altas concluyen la enseñanza secundaria frente al 20% de las clases sociales más bajas. Esta problemática se agrava aún más en las zonas rurales. Por consiguiente las tasas más altas de deserción, repetición y de mantener los años de escolarización, perduran en las clases sociales más pobres y las minorías étnicas. Se puede considerar que entre países hay importantes diferencias.

Acciones y políticas europeas para la mejora de la educación.

A raíz del Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo del 2000, se estableció el objetivo estratégico de convertir a la sociedad de la UE en una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejor ocupación y una cohesión social más grande¹⁸. El conjunto de los Estados miembros apuesta porque la educación ha de ayudar a conseguir el desarrollo del individuo, el desarrollo de la sociedad y el desarrollo económico.

El Consejo de Europa pidió al Consejo de Educación la propuesta de unos objetivos precisos de los sistemas educativos, centrados en intereses y beneficios comunes. A continuación presentamos esquemáticamente dicha propuesta:

- Mejorar la calidad del aprendizaje en Europa, mejorando a su vez la calidad de la formación de los profesores y los formadores y prestando una atención especial a la alfabetización y a la formación aritmética elemental.
- Facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad. Para ello se ha de hacer más accesible y atractivo el aprendizaje permanente, facilitando el paso de una parte del sistema educativo a otra (por ejemplo, de la formación Profesional a los estudios superiores).
- Actualizar la definición de capacidades básicas conforme a la sociedad del Conocimiento, en particular, integrando las capacidades relacionadas con las TIC, prestando una mayor atención a las aptitudes personales y atendiendo a las carencias de capacidades específicas.
- Abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo, mediante la enseñanza de idiomas, la movilidad, la intensificación de las relaciones con las empresas y el desarrollo de la educación en pro del espíritu de empresa.
- Aprovechar al máximo los recursos, introduciendo de manera segura la calidad en los centros escolares y las instituciones de formación, adaptando mejor los recursos a las necesidades y permitiendo que los centros de enseñanza establezcan nuevas relaciones en apoyo del nuevo y más extenso papel que ahora desempeñan.

Cabe destacar que una de las reflexiones realizadas por este Consejo es que los objetivos establecidos no los puede conseguir un Estado miembro por sí sólo, sino que es necesaria la

¹⁸ Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

cooperación a nivel europeo. Insisten en que hay que basarse en las similitudes de los diferentes sistemas educativos para poder aprender unos de otros, compartir tanto los éxitos como los fracasos y desarrollar juntos la educación para que los ciudadanos y la sociedad europea avancen en el nuevo milenio, (Comisión Europea, 2002).

Por consiguiente los Estados e Instituciones europeas han de comprometerse a invertir en capital humano, sobre todo en educación y formación de calidad.

Según la *Estrategia Europa 2020* el núcleo debería estar constituido por tres prioridades¹⁹:

- *Crecimiento inteligente*: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- *Crecimiento sostenible*: promoción de una economía que utilice más eficazmente los recursos, que sea verde y más competitiva.
- *Crecimiento integrador*: fomento de una economía con un alto nivel de empleo que redunde en la cohesión económica, social y territorial.

Estas tres prioridades se refuerzan mutuamente y ofrecen una imagen de la economía social de mercado de Europa para el siglo XXI, (Comisión Europea 2002: 10)

Con respecto a la prioridad “*Crecimiento inteligente*”, Europa debe actuar según la Comisión Europea en los siguientes aspectos:

- *Innovación*: En Europa, el gasto en I+D es inferior al 2 %, en comparación con un 2,6 % en Estados Unidos y un 3,4 % en Japón, principalmente debido a los menores niveles de inversión privada. Pero no es solo el importe absoluto del dinero gastado en I+D el que cuenta, porque Europa debe centrarse en el impacto y la composición de su gasto en investigación y mejorar las condiciones de la I+D del sector privado en la UE. La mitad de la diferencia con Estados Unidos se debe a nuestro menor porcentaje de empresas de alta tecnología.

- *Educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida*: La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50 % alcanzan un nivel de calificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el

¹⁹ Estos temas fueron muy bien acogidos en la consulta pública llevada a cabo por la Comisión. Para conocer más en detalle las opiniones vertidas durante la consulta, véase: http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm.

índice de Shangai, sólo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo.

- *Sociedad digital*: La demanda mundial de TIC supone un valor de 2 billones de euros, pero sólo una cuarta parte de esta cantidad está cubierta por empresas europeas. Europa también se está rezagando en internet de alta velocidad, lo que afecta a su capacidad de innovar, también en las zonas rurales, así como a la difusión en línea de conocimientos y a la distribución en línea de bienes y servicios.

Con este mismo enfoque de mejora de una EPT (Educación Para Todos) (2009), se han desplegado y propuesto unas políticas para la mejora de la “calidad”, En el siguiente **Cuadro (1.5)** aportamos un resumen de los cinco ámbitos de acción, los cuales se recomiendan en el informe de seguimiento de la “Educación Para Todos” en el mundo (UNESCO 2009).

Cuadro 1.5
Ámbitos de acción

<ul style="list-style-type: none">• Reforzar los compromisos de las políticas con la mejora de la calidad de la educación y crear entornos de aprendizaje eficaces para todos los alumnos, que comprendan, entre otras cosas, infraestructuras adecuadas, docentes con buena formación profesional, planes de estudios pertinentes y resultados del aprendizaje claramente determinados. Un elemento medular de este compromiso debe consistir en centrar la atención en los docentes y el aprendizaje,
<ul style="list-style-type: none">• Velar para que todos los niños que frecuentan la escuela primaria por espacio de cuatro o cinco años como mínimo lleguen a adquirir las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo que necesitan para desarrollar sus posibilidades.
<ul style="list-style-type: none">• Crear las capacidades necesarias para medir, supervisar y evaluar la calidad de la educación, y más concretamente, las condiciones del aprendizaje (infraestructuras, libros de texto y número de alumnos por clase), los procedimientos (lengua de enseñanza y tiempo lectivo), los resultados y las disparidades entre regiones, comunidades y escuelas.
<ul style="list-style-type: none">• Revisar las políticas y reglamentaciones existentes para garantizar que los niños se beneficien de un tiempo lectivo suficiente y que las escuelas reduzcan al mínimo la diferencia entre el tiempo de instrucción previsto y el utilizado efectivamente.
<ul style="list-style-type: none">• Participar en evaluaciones del aprendizaje comparativas a nivel regional e internacional y aplicar las lecciones sacadas en las políticas nacionales. Preparar también evaluaciones nacionales que tengan más en cuenta las necesidades y objetivos particulares de cada país.

Fuente: Informe de seguimiento de la EPT, 2009.

En función de esta mirada de la educación como derecho humano fundamental y de esta concepción más integral sobre la calidad de la educación, la PRELAC/UNESCO elevó a la consideración de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos en Buenos Aires en marzo de 2007, las siguientes recomendaciones:

- Asegurar el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una Educación de calidad.
- Garantizar el derecho de las personas a aprender a lo largo de la vida.
- Avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad con cohesión social.
- Enfatizar las políticas destinadas a garantizar la inclusión.
- Asegurar una distribución equitativa de recursos para una escuela pública gratuita y de calidad para todos.
- Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales.
- Implementar políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente.
- Diseñar y desarrollar currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado.
- Fortalecer políticas que tengan como centro la transformación de las escuelas para que sean más inclusivas y logren mayores aprendizajes.
- Llevar a cabo políticas integrales de evaluación educativa orientada a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos.

A modo de síntesis

Hemos iniciado y acabado este primer capítulo de nuestro estudio de investigación, haciendo hincapié y destacando el valor que ha tenido, tiene y tendrá *la Educación* en nuestra sociedad.

Organismos reconocidos a nivel internacional (UNESCO, OCDE, BM, UNICEF, PREAL.) remarcan la importancia de preparar una sociedad que responda a los desafíos que nos plantea la globalización, las nuevas tecnologías de la información, la interculturalidad, entre otros. También sobre los cambios sociales que tienen repercusión en la educación.

En muchos países del mundo los sistemas educativos están pasando por importantes reformas para adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y los grandes cambios que estamos aludiendo.

A nivel mundial, “*la Educación Para Todos*” (EPT) va a ser un referente desde la aprobación del Marco de acción de Dakar (2000). La apuesta por una educación universal de calidad, sobre todo en las etapas básicas obligatorias, va a seguir siendo una de las metas prioritarias. Los avances ya son evidentes. La educación primaria en casi todos los países del mundo llega a ser del 90%. Ha tenido un aumento considerable, pero entre el 2008-2010, la matrícula se ha estancado. A pesar de estos buenos resultados, la escolarización según los informes de progreso que realiza la UNESCO, indica que hay gran preocupación, porque todavía hay muchos niños sin escolarizar, sobretodo en países pobres.

La educación secundaria también se ha universalizado mucho más y es considerada una etapa importante y denominada como: “la edad de oro” ya que desempeña un papel fundamental, no sólo a nivel de enseñanza, sino también a nivel social y emocional.

Todos los países están dedicando una especial atención a la educación secundaria, pero sobre todo a una educación secundaria de calidad, sustentada y estructurada como indica el Informe Delors (1996) en torno a cuatro pilares fundamentales: 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a ser 4) aprender a vivir juntos. Una educación secundaria también orientada como preparación para la vida.

Informes realizados por la OCDE, UNESCO, entre otros, constatan que los directores de los centros, los profesores y la familia son factores decisivos para la mejora de la calidad educativa.

La calidad de la enseñanza se ha convertido en una prioridad para todos los estados miembros de la Unión Europea. Para ello se establece en el tratado de la Comunidad Europea (art.149) contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros y colaborando en una buena diversidad cultural y lingüística.

Como consecuencia de este interés y preocupación, primeramente, se establecen unos objetivos²⁰ con unos indicadores para conseguir que los sistemas y la formación de los países

²⁰ Estratégia de Lisboa 2010

de la UE sean referentes de calidad mundial. Posteriormente²¹ y como consecuencia de la crisis financiera y económica y ante la imposibilidad de alcanzar los objetivos de la Estrategia 2010, se establece una nueva Estrategia de educación y formación 2020, donde los objetivos se actualizan y se incorporan otros nuevos. La educación es uno de los cinco objetivos prioritarios para conseguir salir de la crisis económica.

A nivel europeo y también internacional, hay gran preocupación por los datos sobre el abandono temprano de los chicos en educación y formación.

Datos del MEC (2014), indican que la media de la media de los jóvenes entre 18 y 24 años, siguen abandonando el sistema educativo en la UE se sitúa en un 11,9% y España con el 19,9%. aunque hay tendencia a disminuir, el porcentaje sigue siendo elevado.

Las políticas educativas para paliar y reducir el fracaso y abandono educativo y formativo tendrán como base unos objetivos de referencia a nivel europeo, considerando y alegando que la mejora de esta situación de abandono educativo conlleva mayor empleabilidad e integración laboral y a su vez contribuye a una mejora de la cohesión social, más equidad y fortalecimiento del modelo social europeo.

²¹ Estrategia de educación y formación 2020

CAPITULO II: La educación obligatoria en España y Cataluña

Introducción

2.1. La educación en España

2.1.1. Antecedentes históricos de nuestro sistema educativo

2.1.2. La situación actual del sistema educativo en España

2.1.3. Acciones y políticas de prevención ante el fracaso y el abandono educativo en España

2.2. El sistema educativo en Cataluña

2.2.1. El gasto público en educación en Cataluña

2.2.2. Consecuencias de la actual situación de crisis

2.2.3. Medidas y políticas educativas en Cataluña

A modo de síntesis

Introducción

En este capítulo vamos hacer un recorrido por las diferentes leyes, reformas y contrarreformas por las que ha pasado nuestro sistema educativo español. Igualmente aportamos reflexiones y datos contrastados de diferentes fuentes y autores sobre la situación educativa por la que estamos pasando a nivel estatal y catalán (esta última es donde se centra nuestro estudio), en aspectos de rendimiento y abandono escolar, con respecto a países de la UE., OCDE y CC.AA (Comunidades Autónomas).

Descubrimos, en esta línea de análisis y con afán de profundizar en el tema del *fracaso escolar*, qué factores son susceptibles de causar esta situación en los chicos. Y cuáles son algunas de las medidas y acciones que se han tomado a nivel de España y Cataluña para hacer frente al abandono escolar en diferentes ámbitos y cómo *la crisis* golpea sin escrúpulos a la sociedad, convirtiéndola en una sociedad vulnerable.

2.1. La educación en España.

La educación en España ha sufrido permanentes cambios en lo referente a normas educativas. Estos cambios se han producido en diferentes momentos históricos y también según el partido gobernante. En general, los cambios han provocado mejoras para nuestro sistema

educativo, aunque hay que considerar la sensación de inestabilidad que han producido estos cambios.

Tratamos, en primer lugar, el marco legal en que se sustenta nuestro sistema educativo. A continuación hacemos un análisis de los cambios que se han producido tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y finalmente se recogen diferentes reflexiones sobre las dificultades que afectan al sistema educativo.

2.1.1. Antecedentes históricos de nuestro sistema educativo.

A- Antes de la LOGSE

Después de la guerra mundial surge una etapa de crecimiento económico y una necesidad de invertir en educación con el objetivo de igualar la educación para todos. Son momentos en la historia de cambios estructurales en muchos países del entorno, pero en España se vive una situación de verdadero cambio educativo.

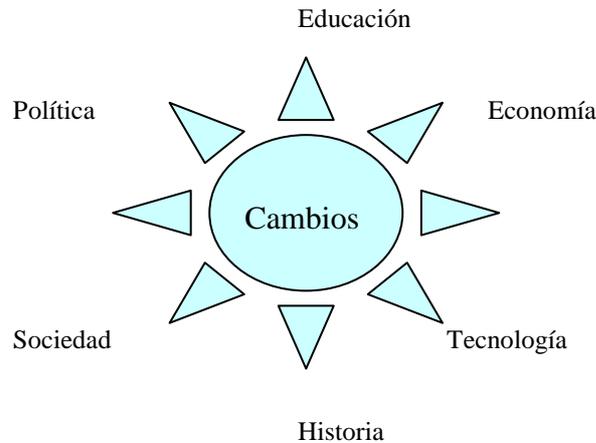
“El sistema educativo está inmerso en una sociedad en permanente transformación y no es posible pensar que la educación puede mantenerse aislada del entorno social del que forma parte” (Marchesi y Martín 1998: 431)

En ese primer planteamiento quisiéramos detenernos para reforzar lo que algunos autores constatan en sus investigaciones (Gimeno 1996; Hargreaves, Earl y Ryan 2000; Marchesi y Martín, 1998; Delors 1996).

La educación no se puede entender desde una óptica de aislamiento, recluida, inmóvil, reguladora de sí misma, incomunicada, arrinconada y alejada de una sociedad, que se transforma constantemente, que sugiere cambios constantes y que clama a voces no transitar y caminar sola. La educación sinónimo de enseñanza, instrucción, formación, cultura, método... forma parte importante en el punto vertebrador donde convergen: Sociedad, historia, política y economía (**Figura 2.1**).

Figura 2.1.

Visión general de los cambios que afectan a diversos ámbitos, incluso la educación.



Fuente: Elaboración propia

Con la *Ley General de Educación (LGE, 1970)*, se planteó una etapa obligatoria y básica hasta los 14 años. Se apostó por una escuela comprensiva y de igualdad para todos los alumnos. El logro principal como sugieren Marchesi y Martín (1998), fue extender la educación común y obligatoria para todos los alumnos hasta los 14 años. Se establece la E.G.B. y se establece el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de tres cursos y también una Formación Profesional de 2 grados. Según esta ley, se podía acceder a la Universidad a través del Curso de Orientación Universitaria (COU) y del segundo grado de la Formación Profesional.

Nace esta Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970), conocida como la Ley Villar Palasí, para dar respuesta al retraso o ineficacia del sistema educativo, en contraste con una situación de crecimiento económico y social. Con ella como comenta Enric Roca (1997: 48) se pretende:

- Extender la educación a toda la población.
- Instaurar una educación para todos.
- Posibilitar en la práctica la igualdad de oportunidades en educación sin otra limitación que las propias capacidades individuales.
- Establecer un sistema educativo único, flexible, interrelacionado y que atendiese también la formación permanente.

Esta ley pasó por momentos críticos en su aplicación, coincidiendo con una etapa también de crisis económica que queda afectada por el aumento del desempleo juvenil. Paralelamente hay necesidad de calificación o formación, por lo que aumenta la demanda de estudios universitarios. La educación pasó de tener un lugar privilegiado a ocupar un segundo plano. Los presupuestos dedicados a la educación bajaron de forma considerable. A la crisis económica también se le suman los cambios en valores, los cambios tecnológicos, que van alimentando la necesidad de apostar, a pesar de todo, por una enseñanza de calidad que diera respuesta a las demandas del mundo laboral. En 1985 se aprueba la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE). Con la aprobación de la Constitución de 1978 se asientan las primeras bases para futuras reformas educativas y adecuarse así a una sociedad más dinámica. Con la LODE se establece un nuevo marco legal que posibilita el inicio de la LOGSE (1990) Y con esta Ley se plantea una etapa experimental cuyo objetivo es mejorar los errores, detectar problemas y proponer una profunda transformación del sistema educativo. En 1984 en Cataluña, el Departament d'Educació, aprueba un plan de experimentación de la E.G.B. y también el primer ciclo de la enseñanza media. Desde el curso 1985-1986 hasta el curso 1988-1989 se experimenta con la etapa de la Educación Secundaria. El diseño curricular de la ESO se publica en el 1989.

B- La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo)

En 1989 se presenta el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo. Se concretan los objetivos sobre el cambio educativo y se analizan las dificultades detectadas en el primer informe (1987). En 1990 se aprueba la LOGSE.

Tanto en la LOGSE como en el Libro Blanco, Marchesi y Martín (1998: 442) señalan:

“Los objetivos principales, se pueden resumir en: extender la educación obligatoria, establecer una estructura más adecuada de las etapas educativas, transformar la formación profesional, mejorar la calidad de la enseñanza, cambiar el currículo y conseguir una mayor equidad en la educación”

La reforma educativa nace con el objetivo principal de reducir el alto índice de fracaso escolar, entre otras carencias y que la mejora de la calidad de la enseñanza ocupe un lugar y atención especial. Las grandes transformaciones, los cambios culturales y económicos de la sociedad continúan produciéndose.

Las nuevas tendencias en los años 90 con la globalización de las comunicaciones y la información, la evolución tecnológica, las grandes migraciones, la diversidad cultural, los nuevos empleos y la necesidad también de nuevas formaciones entre otras tantas más, hacen sospechar y suponer que nos enfrentamos al nacimiento de una nueva era:

“Es posible que esté en gestación una nueva sociedad, saturada de información, impregnada de ciencia y de técnica, abierta al mundo. Una sociedad caracterizada por la diversidad de situaciones individuales [...] marcada por la variedad de sus ritmos [...], una sociedad ávida de capacidades en perpetua renovación. Una sociedad que también podría llamarse sociedad de educación o de formación [...] Para esta sociedad va a tener que emerger un nuevo sistema educativo” (Lesourne 1988, en Marchesi y Martín, 1998: 26)

Nos encontramos ante una transición de la sociedad, con sus progresos y limitaciones, donde el pilar de la educación va a ser esencial en esta transformación. La Calidad de la Enseñanza, estará omnipresente, como uno de los retos de la reforma educativa:

“Uno de los retos fundamentales de la educación del futuro es asegurar la calidad de la enseñanza. Por este motivo, conseguirlo es el objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y la piedra de toque de la capacidad para llevar a la práctica transformaciones substanciales, decisivas, de la realidad educativa “(LOGSE, 1990: 11)

Con la reforma se pretende garantizar una formación común de diez años, que enlaza la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, organizada de manera comprensiva y diversificada, es decir, atendiendo a los intereses y adaptándose a las necesidades y aptitudes de los alumnos en estas etapas.

Sin entrar a hacer un análisis sobre la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), creemos que dicha ley ofrecía importantes novedades con respecto a las anteriores.

A título de ejemplo enumeraremos algunas de sus aportaciones (Roca, 1997):

- Fomentar el sentido crítico (art. 2 y 19)
- Introducir el aprender a aprender (art. 2, 19, 20, 27 y 34)
- Incentivar el trabajo en equipo (art. 20, 27, 34 y 57)
- Estimular la autonomía, la investigación y la innovación curriculares (art. 2, 55 y 59)
- Fomentar los hábitos democráticos, conocer el medio natural, social y cultural.
- Respetar la pluralidad lingüística y cultural, igualdad de derechos. (art. 1, 2, 19 y 57)

A estos aspectos, también añaden otros más de tipo psicopedagógico: comprensividad, diversificación gradual, educación integral, adaptación a la diversidad del alumnado, etc.

Con la LOGSE se plantea la necesidad de coordinar las dos etapas de carácter obligatorio a partir de una continuidad curricular entre primaria y secundaria.

Con la reforma educativa se recuerda la importancia que tienen palabras como “coherencia y gradualidad” en establecer un currículum. Por consiguiente, la transición de la Primaria a la Secundaria ocupa una posición inminente y clave en el éxito de la reforma.

Nos parece muy interesante la opinión de Gimeno (1996: 66), cuando nos señala que:

“Desde la comprensión ecológica de la experiencia escolar, la transición es multidimensional y cabe plantear la continuidad no sólo en los aspectos estrictamente curriculares, si no en todas las dimensiones determinantes del ambiente escolar”

La reforma educativa no solamente necesita de un compromiso social, sino también de un compromiso político. Con la LOGSE se pretende aumentar la igualdad en acceder a la educación según la clase social. Hay que señalar también el esfuerzo de integración del alumnado con necesidades educativas y alumnado en situación social desfavorecida (Marchesi y Martín, 1998). A pesar de estos avances y mejoras todavía subsisten desigualdades, en tres aspectos, según comentan estos autores:

- a) Hay diferencias de recursos entre las CCAA (Comunidades Autónomas)
- b) Entre los centros públicos y los concertados, los primeros responden más al colectivo de los alumnos con dificultades.
- c) La integración de los alumnos con NEE (necesidades educativas especiales) no está exenta de problemas. La institucionalización de los alumnos en la ESO no lo es tanto como en Infantil y Primaria.

Después del cambio de Gobierno se pone en marcha la contrarreforma o mejor dicho la LOCE, 2004, (*Ley Orgánica para la Calidad Educativa*). Ley que suscitó muchas controversias. Una de estas controversias era escoger itinerarios académico-profesionales a una edad temprana. Según algunos análisis educativos europeos se ha demostrado que si se produce la diversificación curricular pronto, también esto puede generar decisiones estereotipadas en función del sexo y la edad. Esta ley no se llegó a aplicar dado que hubo un posterior cambio de Gobierno que la paralizó.

Los socialistas presentaron una nueva ley basada en la antigua LOGSE, aunque con una orientación más actual que llamaron LOE (*Ley Orgánica de la Educación*, 2006). Se establece el carácter voluntario de la enseñanza religiosa. Se repite curso a partir de los dos o tres suspensos. Se crea la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. El examen de reválida se elimina para obtener el título de Bachillerato. Son las universidades las que realizan las pruebas de acceso.

En la actualidad nos encontramos con un nuevo cambio de Gobierno y con una nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE (2013). La etapa de la secundaria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero con tres cursos escolares y el segundo con uno. El 2º ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá carácter fundamentalmente propedéutico. Para promocionar de curso hay que superar todas las materias. También se puede pasar de curso con una evaluación negativa en dos materias como máximo. Repetirán curso cuando tengan tres o más materias con evaluación negativa. Se podrá repetir una vez o dos dentro de la misma etapa.

En el siguiente **Cuadro (2.1)** se presenta una síntesis de las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en España.

Cuadro 2.1
Síntesis de las diferentes Reformas educativas en España

LGE.	La <i>Ley General de Educación</i> (LGE) de 1970 reguló todo el sistema educativo y se aplicó hasta comienzos de los 80.
LOECE.	Tras la firma de la Constitución en 1978, la <i>Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares</i> (LOECE) fue la primera, referida a enseñanzas medias, que se aprobó en 1980. Duró cinco años e introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes.
LODE.	La <i>Ley Orgánica del Derecho a la Educación</i> (LODE) de 1985, incorporó el sistema de colegios concertados.
LOGSE.	En 1990, la LODE fue sustituida por la <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</i> (LOGSE), que amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años, entre otras medidas.
LOPEG.	Cuando la LOGSE terminó de implantarse en todos los niveles y en todo el territorio nacional, se aprobó en 1995, la <i>Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes</i> (LOPEG), conocida como “Ley Pertierra”; una ley sobre gestión y gobierno de los centros.
LOCE.	Con la llegada del Partido Popular al poder, se aprobó la <i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación</i> (LOCE), que aunque entró en vigor en 2003, su calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto, tras el cambio de Gobierno resultante de las elecciones de 2004.
LOE.	El Ejecutivo de Zapatero elaboró la <i>Ley Orgánica de Educación</i> (LOE), que entra en vigor en el 2006. Se mantienen los exámenes de diagnóstico de 4º de primaria y 2º de la ESO. Se crea la polémica asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Elimina la reválida para obtener el título de Bachillerato y la sustituye por la prueba de la Universidad.
LOMCE	En el 2013 se aprobó la <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i> (LOMCE). Su aplicación parcial se inició en el curso 2014-2015. La ESO se establece en tres ciclos: uno de tres cursos y otro de un curso, el cuarto curso de la ESO se convierte en un curso preparatorio para la F.P. y el Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia

2.1.2. La situación actual del sistema educativo en España

En apartados anteriores hemos hecho alguna referencia a la trayectoria que ha seguido la educación en España. Presentamos a continuación datos e información sobre el panorama de la educación en este mismo contexto.

La educación en España como ocurre en otros países de Europa y también del mundo, vive momentos de crisis importantes. Los cambios sociales, culturales, políticos y económicos de los cuales hemos comentado en puntos anteriores afectan considerablemente el panorama educativo de nuestro contexto territorial.

Uno de los objetivos estratégicos Educación y Formación 2020 (2011), para la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación es que todos los alumnos puedan adquirir las competencias básicas al finalizar la Educación Secundaria.

En el Informe Español 2013 (PISA 2012), con respecto a los resultados globales en las competencias de: lectura, matemáticas y ciencias comparando con países de la OCDE y la UE, observamos que España en competencia lectora, va mejorando con un 18,3% y acercándose al punto de referencia establecido en la estrategia 2020. Los países de la OCDE están en un 18% y algo más lejos la UE con un 19,7% (**Tabla 2.1**).

Tabla 2.1
Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia
en LECTURA en la escala de PISA

España			OCDE (Promedio)			Unión Europea (25 países)			Puntos de referencia Europa 2020
2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012	15%
25,7%	19,6%	18,3%	20,1%	18,8%	18,0%	23,1%	19,6%	19,7%	

Fuente: Informe Español 2013 (PISA 2012)

Las Comunidades Autónomas que alcanzaron en el 2012 (PISA) el objetivo establecido para el 2020 del 15% en lectura son: Comunidad de Madrid (11,3%), Castilla y León (13,0%), Comunidad Foral de Navarra (12,7%) y el País Vasco (14,4%). Estos resultados son mejores que los obtenidos por los países de la OCDE y la UE

España en matemáticas, logró en el 2012 el 23,6%, mejoró una décima porcentual respecto al 2009 y 1,1 al 2006. Observamos en la **Tabla (2.2)** que está muy próximo, aunque superior al promedio de la OCDE (23,0%) y algo mejor que el de la Unión Europea (23,9%).

Tabla 2.2
Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia en
MATEMÁTICAS en la escala de PISA

España			OCDE (Promedio)			Unión Europea (25 países)			Puntos de referencia Europa 2020
2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012	
24,7%	23,7%	23,6%	21,3%	22,0%	23,0%	24,0%	22,2%	23,9%	15%

Fuente: Informe Español 2013 (PISA 2012)

Las Comunidades que han obtenido un porcentaje de alumnos en los niveles bajos de rendimiento inferior al 15% en lectura (supongo que es en matemáticas, no en lectura) son: Comunidad Foral de Navarra (13,7%) y Castilla y León (14,8%).

Finalmente respecto a los objetivos 2020 de la Unión Europea en ciencias, los resultados en España indican que casi se alcanzó el punto de referencia propuesto en la EPT 2020. La OCDE, con un 15,7%. La UE, con un 18,4% (**Tabla 2.3**).

Tabla 2.3
Porcentaje de alumnos de 15 años con nivel 1 o < 1 de competencia en
CIENCIAS en la escala de PISA

España			OCDE (Promedio)			Unión Europea (25 países)			Puntos de referencia Europa 2020
2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012	
19,6%	18,2%	15,7%	19,2%	18,0%	17,8%	20,3%	17,7%	18,4%	15%

Fuente: Informe Español 2013 (PISA 2012)

En la competencia de ciencias, las comunidades que según objetivo establecido para el 2020, han conseguido un porcentaje de alumnos en los niveles bajos de rendimiento inferior al 15% en ciencias son: Castilla y León (8,7%), Comunidad de Madrid (10,4%), Comunidad Foral de Navarra (10,8%), Asturias (11,7), País Vasco (11,7), Galicia (12,5), La Rioja (13,2%) y Cantabria (14,95).

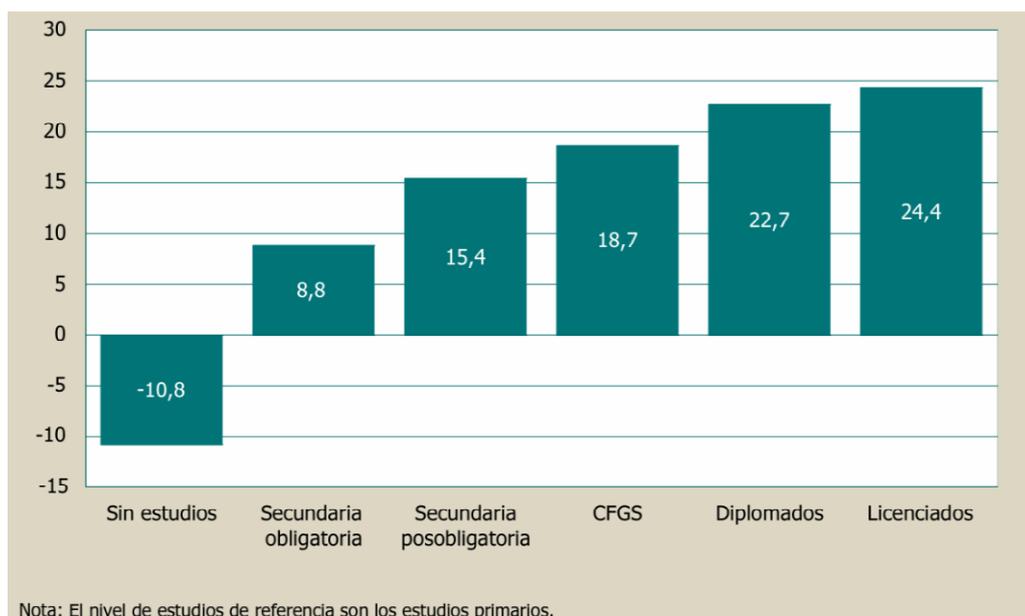
El abandono educativo temprano junto con el nivel de rendimiento, es señalado como una de las grandes preocupaciones del sistema educativo español. En España a pesar de los avances y mejoras, todavía estamos lejos del objetivo establecido en la Estrategia 2020.

El estudio de Villar, *et al.* (2012) destaca que existe en España un nivel considerado de repetidores, retrasos y baja tasa de graduados en la Educación Secundaria. Este panorama significa que los jóvenes estudiantes realizan la Secundaria con retraso o bien no la aprueban a la edad que corresponde y por tanto abandonan los estudios.

El rendimiento educativo en la enseñanza secundaria, según el informe IVIE²² 2013, afecta a la empleabilidad y a la productividad de los que no siguen estudiando (**Gráfico 2.1**).

Gráfico 2.1

Efectos en la probabilidad de estar ocupado. España 2012



Fuente: *El Abandono educativo temprano: Análisis del caso Español.*(2013) pp. 28

²² Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas

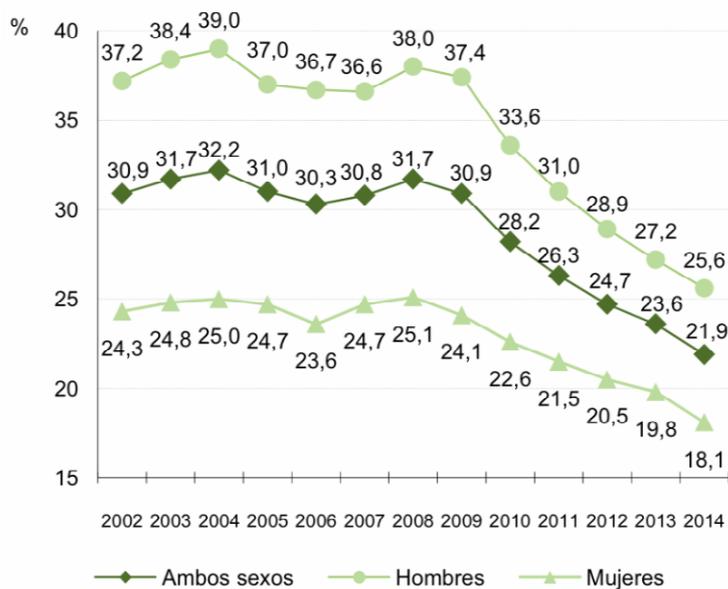
En esta línea de análisis podemos precisar que la formación tiene una influencia importante ante la posibilidad de tener un trabajo.

La evolución que ha seguido el abandono prematuro en España, **Gráfico (2.2)**, según el informe (Sistema estatal de indicadores 2015), entre el 2002 y el 2008, el abandono oscilaba entre el 30% y el 33%, a partir del 2009 y hasta el 2014, hay una tendencia a descender y en el 2014 se reduce casi diez puntos.

Hay que considerar este descenso que según la situación de crisis, ha hecho que muchos jóvenes decidan seguir estudiando.

La tasa de abandono sigue siendo superior entre hombres 25,6% que entre mujeres 18,1%. Y esta situación es extensible también en todas las autonomías y los países de la UE.

Gráfico 2.2
Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo por sexo: Período 2001-2014.



Fuente: Instituto de evaluación. Sistema estatal de indicadores, 2015

Hemos hecho alusión cómo la familia tiene una gran influencia en el rendimiento escolar y cómo afecta igualmente a la motivación hacia los estudios. Siguiendo esta valoración, la Comisión Europea señala a la “familia” como variable muy influyente en el abandono educativo. Las familias que presentan dificultades económicas, menor formación o las que no

reconocen el valor de la educación, son las situaciones que pueden influir negativamente en los hijos. .

Otras investigaciones también han puesto de manifiesto que los resultados están condicionados tanto por aptitudes *heredadas*, como por experiencias sociales y educativas previas, así como por desigualdades ambientales externas a la institución escolar.

En el estudio realizado por Marí-Klose et al. (2009) sobre “La Inclusión Social en España, 2009”, destaca que los jóvenes que abandonan el sistema educativo prematuramente son una población con una vulnerabilidad moderada a nivel educativo. Los jóvenes que no consiguen acabar estudios y tampoco tienen titulación son un tipo de población con una vulnerabilidad severa.

En la siguiente **Tabla (2.4)** se muestra la proporción de jóvenes de 18 a 24 años con vulnerabilidad educativa moderada y severa según el nivel educativo de los padres. Los datos revelan la relación que hay entre el abandono prematuro y el nivel de los progenitores. Observamos que la vulnerabilidad severa es casi nula en las familias donde el padre o la madre tienen educación superior. Mientras que la vulnerabilidad moderada es según este informe del 5’6 veces superior donde el padre tiene estudios primarios y 11’2 veces más grande si la madre tiene estudios primarios.

Tabla 2.4
Vulnerabilidad educativa (moderada y severa) según el nivel de estudios de los padres.

Nivel educativo de los padres	Vulnerabilidad educativa moderada (b)	Vulnerabilidad educativa severa (c)
Educación de la MADRE		
Primaria	35%	11%
Secundaria obligatoria	31	6,9
Secundaria post obligatoria	16	2,2
Universitaria	3'2	0,9
Educación del PADRE		
Primaria	35	11
Secundaria obligatoria	30	4,8
Secundaria post obligatoria	15	1,8
Universitaria	6,4	1,1

Fuente: Elaboración CIIMU a partir de datos del ECV_2007, INE.

NOTA:

a) Solo se analizan las situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes de 18 a 24 años que conviven con su padre o su madre.

b) "Vulnerabilidad educativa moderada" se refiere a los jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la educación secundaria postobligatoria y que siguen estudiando.

c) "Vulnerabilidad educativa severa" se refiere a jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la educación secundaria obligatoria y que siguen estudiando.

Fuente: Informe de la inclusión social en España, 2009. Marie-Klose et al. (2009)

Otros datos relevantes para conocer los resultados del *sistema educativo* son el porcentaje de **personas (chicos y chicas de 16 años) que finalizan con éxito la enseñanza secundaria obligatoria.**

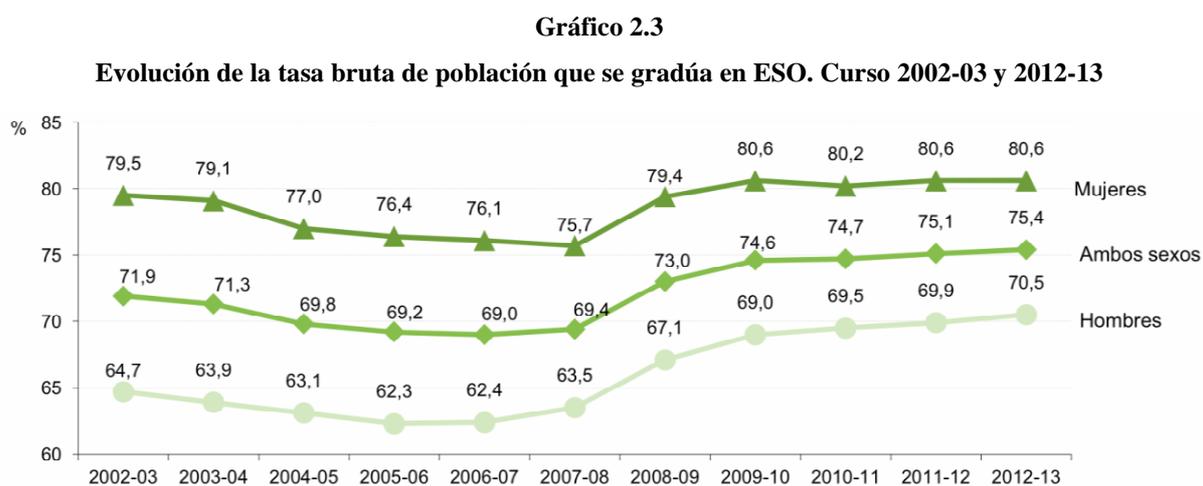
Uno de los objetivos de las Administraciones educativas, es aumentar las **tasas de graduados** en Educación con la finalidad de mejorar el nivel educativo de las personas y así reducir el abandono temprano de la educación y formación.

La información obtenida del Instituto de evaluación (Sistema Estatal de indicadores de la educación 2015), indica que durante el curso **2012-13, la tasa bruta de graduados en ESO** es del 75,4% respecto a la población de 15 años.

Las Comunidades Autónomas que están por encima de la media Estatal son: Extremadura, Aragón, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Galicia, Comunidad Foral de Navarra, Cataluña, Cantabria, Principado de Asturias y País Vasco.

Desde el curso 2002-03 hasta el 2012-13, la evolución de las tasas de graduación han seguido dos periodos diferentes, un periodo descendente de 2002-03 a 2006-07, desciende de 71,9% a 69,0%, y en el periodo, de 2007-08 a 2012-13, la tasa aumenta hasta el 75,4%.

Se observa que el número de mujeres graduadas es superior a los hombres, aunque hay una estabilización (**Gráfico 2.3**).



Fuente: Instituto de Evaluación. Sistema de Indicadores de la educación. 2015

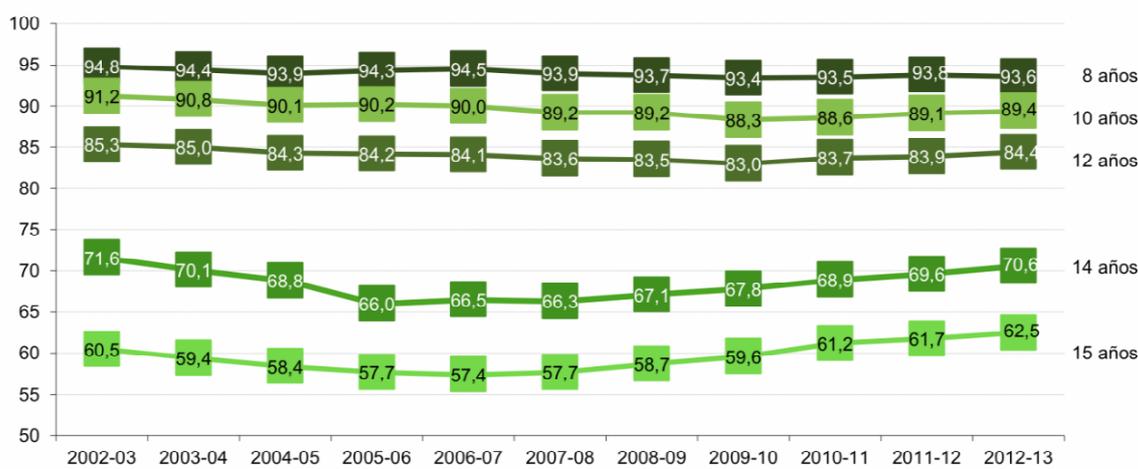
Consideramos importantes en esta valoración sobre nuestro sistema educativo los datos referentes al *índice de idoneidad* o sea el porcentaje de alumnado que está en el curso que les corresponde por la edad, es decir, que progresan a un ritmo adecuado. En este sentido refiere Gimeno (2004) que este criterio muestra la misma información que el retraso, pero de manera positiva.

Las *tasas de idoneidad* del alumnado descienden a medida que se incrementa la edad según los datos del informe 2015. Observamos que entre 2002-03 y 2012-13, las mayores variaciones en la *tasas de idoneidad* se producen a los **14 y 15 años**. Tienen una tendencia descendente desde el curso 2002-03 hasta los cursos 2005-06 y en 2006-07 las tasas comienzan a incrementarse. En las edades correspondientes a Educación Primaria (8 y 10 años) y a la de primero de la ESO (12 años), hay más estabilidad con tendencia a ascender a partir del curso 2010- 11.

En el curso 2012-13, el alumnado de 8 años el 93,6% está matriculado en tercero de Educación Primaria, y a los 10 años la tasa de alumnado en quinto de esta etapa es del 89,4%. Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, un 84,4% de los alumnos de 12 años en

primero de esta etapa educativa; un 70,6% de alumnos de 14 años, tercero, y un 62,5% de 15 años están matriculados en cuarto curso. Las mujeres alcanzan unas tasas de idoneidad más altas que los hombres en todas las edades y es mayor a medida que aumenta la edad (**Gráfico 2.4**).

Gráfico 2.4
Evolución de las tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años entre los cursos 2002-03 y 2012-13.



Fuente: Instituto de Evaluación. Sistema de Indicadores de la educación. Edición 2015

En esta misma línea de análisis, Gimeno (2004) menciona que otro indicador del progreso escolar es el de la **promoción de curso**, ciclo, etc. Refiere que viendo como procede a lo largo de la escolaridad nos hacemos una idea de cómo la población escolar responde a lo que se les exige.

En *Educación Primaria*, el porcentaje de alumnado repetidor es del 4,7% en el segundo curso, del 4,0% en cuarto curso y del 4,5% en sexto curso.

En casi todas las Comunidades Autónomas, es en el primer ciclo de Primaria donde hay mayor porcentaje de repetición.

En la *Educación Secundaria* a medida que se avanza de curso en la etapa disminuye el porcentaje de alumnado que pasa de curso.

El Instituto de Evaluación (2015) señala, según podemos apreciar en el **Gráfico (2.4)**, que en el curso 2012-13, el mayor porcentaje de alumnado **repetidor** se da en el primer curso de la ESO. Los porcentajes varían también dependiendo del curso, observamos que repite el 13,0%

del alumnado de primer curso y un 11,7% de segundo curso, mientras que de tercer curso lo hace un 12,0%; y de cuarto un 10,0%.

En la Secundaria en casi todas las Comunidades Autónomas el mayor porcentaje de repetición se produce en el primer curso.

Los *porcentajes de repetición* de curso son mayores entre los chicos que entre las chicas durante toda la educación obligatoria.

Destacar que tienen un porcentaje más elevado de repetición los centros públicos que los privados. Aunque a medida que aumenta el curso las diferencias en las tasas de repetición entre los centros públicos y privados se reducen (**Gráfico 2.5**).

Gráfico 2.5
Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2012-13.



Fuente: Instituto de Evaluación. Sistema de Indicadores de la educación. Edición 2015

Sin embargo algunos autores como Prats et al. (2005: 198) no hacen una lectura tan pesimista de esta situación y señalan que “en la educación española se ha conseguido una escuela de mínimos para el conjunto de la población y estamos todavía muy lejos de conseguir una escuela de óptimos”. Indica también que el sistema educativo español es tan eficaz como la media de los países que pertenecen a la OCDE. Ahora bien al parecer la dificultad radica, según este mismo autor, no en el fracaso escolar sino en haber obtenido resultados mediocres, según la valoración de muchos estudios.

Gimeno (2004) sostiene que lo deficiente y lo bueno del sistema educativo hay que verlo en su conjunto y no desde una parte solamente. Por consiguiente indicadores como los apoyos familiares, el capital humano de los padres, la valoración social de la educación, los estímulos culturales del medio, los valores, tanto los que se aprenden como los que difunden los medios, son aspectos a tener en cuenta en las valoraciones sobre la calidad de nuestro sistema educativo.

En una apreciación más optimista, Esteve (2003), hace alusión a que existe en nuestro sistema de enseñanza alumnado con un nivel educativo bajo, pero, a pesar de esto, es un éxito y muy bueno que tengan unos mínimos de educación, pues de lo contrario estarían en la calle.

Otro indicador importante, según este autor, es que en la actualidad hay más alumnado con mejores niveles de los que había antes en los años setenta. Sobre todo, destaca que la verdadera transformación de nuestro sistema educativo es que se ha eliminado la exclusión. En los centros de secundaria pervive alumnado con un nivel excelente y los que antes se expulsaban de los centros.

2.1.3. Acciones y políticas de prevención ante el fracaso y el abandono educativo en España.

Sobre las acciones y políticas para la mejora de la educación en el ámbito europeo e internacional, España no ha estado al margen de esta situación de mejora y de tomar medidas o acciones para activar políticas que ayuden a optimizar la educación y a reducir tanto el fracaso como el abandono prematuro del sistema educativo, si tomamos como referencia los objetivos propuestos (*benchmarks*) que la estrategia de Lisboa ha marcado para el año 2010 y ahora para el 2020 en educación:

“Todos los países miembros de la U.E. deberían de reducir a la mitad las tasas de abandono escolar temprano para alcanzar el 10%, en la actualidad un 15% previsto por la U.E.” (Comisión Europea 2010:11)

En la LOE. (*Ley Orgánica de Educación*) se incluyen las propuestas sobre el tema de la educación del siglo XXI de la UE, UNESCO, OCDE, que hemos comentado en apartados anteriores.

El Ministerio de Educación puso en marcha en todas las CCAA (Comunidades Autónomas) un grupo de trabajo para desarrollar los objetivos 2010. Este grupo depende de la Comisión General de la Conferencia de Educación. Se pusieron en marcha medidas para paliar la situación de fracaso escolar en todas las CCAA. Se propusieron Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), también Programas de Aprendizaje Básico (PAB) o Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), entre otros.

A continuación presentamos un resumen con las medidas más destacadas que presentó el Ministerio de Educación (2009).

-Algunas de las medidas o acciones previstas en España:

- Aumento de la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial, de modo que se garantice que ningún alumno abandone la Educación Secundaria Obligatoria sin haber tenido la oportunidad de acceder a alguno de ellos.
- Aumento de la oferta educativa en las enseñanzas post-obligatorias de ciclos formativos de grado medio de formación profesional.
- Planes especiales de acción sobre los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono escolar temprano.
- Promover la colaboración de las administraciones con las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos para desarrollar actividades dirigidas a combatir el abandono escolar temprano.
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal.
- Establecer un informe del grado de adquisición de competencias básicas.
- Medidas dirigidas a compatibilizar formación y empleo.

Se hicieron propuestas por parte del Consejo Escolar (CEE, 2009) valorando estudios nacionales e internacionales de evaluación de los sistemas de indicadores y el Informe de Progreso de los Objetivos Educativos 2010.

- Para la *educación obligatoria* se presentaron las siguientes:

- Favorecer la transición entre las etapas educativas. Coordinación de la escuela con las familias. Los servicios de *orientación* son fundamentales para alertar y favorecer el cambio entre etapas.

- Detectar las dificultades desde infantil y primaria: apoyos y refuerzos tempranos.
- Ofertar suficientemente los Programas de Cualificación Profesional Inicial en todos los centros.
- Favorecer la plena y equilibrada escolarización del alumnado con incorporación tardía al sistema educativo.

- Para la *educación secundaria post-obligatoria*:

- Impulsar el Plan estratégico contra el abandono escolar temprano.
- Aumentar el alumnado matriculado en la formación profesional de grado medio y superior.
- Flexibilizar la oferta educativa de las enseñanzas post-obligatorias.
- Compatibilizar estudio y trabajo.

España se sitúa a la cabeza de la Unión Europea con respecto al fracaso y abandono escolar, aunque ha habido una moderada reducción. Si España sigue el ritmo de los últimos tres años, se podría llegar a alcanzar los objetivos Europeos para el 2020. Bajaría para el 2015 a un 23% y se conseguiría un 15% para el 2020. Según el informe “El sistema educativo y el capital humano” del CES²³ (2009) apunta que las medidas contra el fracaso escolar exigen un *soporte financiero adecuado y sostenido* también de la cooperación de las Administraciones Educativas.

Posteriormente la Comisión Europea (2011) en un comunicado sobre “Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europea 2020”, comunica que las **políticas** generales contra el abandono escolar prematuro han de centrarse en la *prevención; la intervención y la compensación*.

En la actualidad se está trabajando en medidas que tienen en cuenta cuatro ejes esenciales y establecidos según se indica en el “Informe español 2013. Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020”: a) análisis, sensibilización y difusión b)

²³ Consejo Económico y Social España

la prevención para potenciar el éxito escolar y reducir el abandono; c) la orientación y seguimiento para recuperar las personas que han abandonado los estudios y d) la compensación para ofrecen oportunidades de educación y formación a quienes las han abandonado y poder obtener una titulación reglada.

Es evidente que no podemos ignorar que las políticas para la mejora de la calidad educativa y la lucha contra el fracaso escolar demandan una buena política en *gasto público* para la educación. Pero hay gran preocupación y la Comisión Europea alerta del recorte económico que se está llevando a cabo tanto a nivel europeo como a nivel nacional.

Otros informes indican que el gasto elevado no siempre es sinónimo de logros en educación. Hay países que hacen una inversión moderada en educación y obtienen buenos resultados escolares.

Un estudio realizado por Pérez y Morales (2011) indica que las estructuras económicas, educativas y culturales de las diferentes regiones tienen una influencia considerable en la trayectoria educativa de los jóvenes. Resaltan de manera significativa la influencia positiva de las inversiones educativas (en lo referente al gasto público en Educación Secundaria, Formación Profesional y Educación Infantil y Primaria) sobre el fracaso escolar de las diferentes CCAA.

Hay que contemplar otras variables a la hora de hacer valoraciones sobre el fracaso y abandono escolar como son entre otros: la motivación escolar, los hábitos de estudio, la alimentación, la ayuda y la orientación familiar, el nivel socioeconómico familiar, las expectativas del profesorado, etc.

Con respecto al gasto público por alumno en enseñanza no universitaria y por Comunidad Autónoma tenemos que once Comunidades superan el referencial de España situado en el 100%. Hay que destacar el País Vasco con el 158%, seguido de Asturias con el 124'7% y Navarra con el 122'2%. Cataluña con el 103'3%.

Comparando con países de la Unión Europea, el MEC en el informe sobre los indicadores de la educación (2012) destaca que en España ha habido un esfuerzo por aumentar el gasto en

educación, pero continúa siendo bajo comparado con otros países como Dinamarca (8,72%), Chipre (7,98%), Suecia (7,26%), Finlandia (6,81%) y Bélgica (6,57%), datos del 2009.

2.2. La educación en Cataluña.

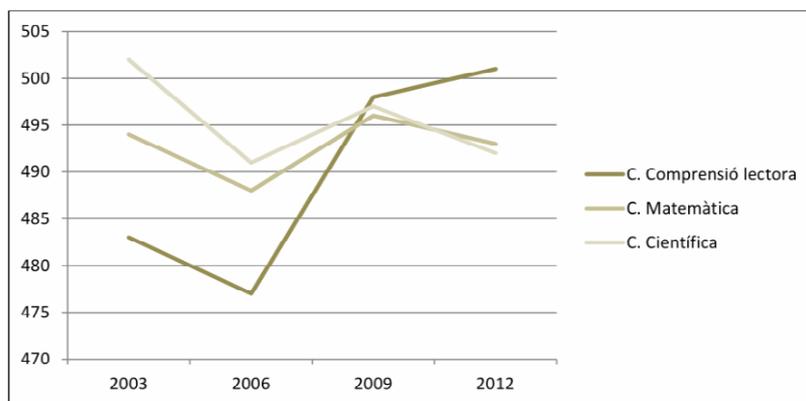
Hemos expuesto la situación educativa en España, pero dado que nuestro estudio se centra en el ámbito territorial de Cataluña, vamos a aportar información de la situación educativa por la que está pasando y contrastándola con España, las otras CCAA (Comunidades Autónomas) y el resto de Europa.

Tomamos como referencia, al igual que hemos hecho con España, los objetivos propuestos en la estrategia de **Europa 2020** que sustituye a la estrategia de Lisboa 2010. Y teniendo en cuenta los cinco puntos de referencia (*benchmarks*), Cataluña se posiciona bien en tres objetivos:

1) La adquisición de las competencias básicas, 2) el conseguir estudios superiores y 3) en la escolarización a los 4 años. Mientras que se sitúa mal en el abandono educativo prematuro y en la formación a lo largo de la vida.

En la siguiente **Gráfico (2.6)** se observa la evolución que ha seguido Cataluña en las pruebas PISA-2012.

Gráfico 2.6
Evolución de la puntuación media de Cataluña en los estudios PISA (2012)



Fuente: Resultados de PISA 2012 a Cataluña. Cuaderno 27.

El Departamento de Educación de Cataluña a finales del curso 2008-2009, hace por primera vez una prueba de competencias básicas en 6º de Educación Primaria, concretamente en lengua catalana, castellana y matemáticas. Los resultados obtenidos indican que un 25% del alumnado que acaban el último curso de Primaria en Cataluña, no consiguen tener unas adecuadas competencias básicas en lengua catalana, castellana y matemáticas. Esta situación hace que el fracaso se vaya acumulando en Primaria y como señala Roca (2010), difícilmente se podrá compensar en etapas posteriores (Educación Secundaria).

Un estudio posterior realizado por el CTESC²⁴ (2011) reveló que, Cataluña presentó resultados inferiores a la mediana de la OCDE en todas las evaluaciones.

Sobre las competencias evaluadas en las pruebas PISA 2012²⁵, indicaron que: respecto a la **competencia matemática**, en el 2012 ha habido una mejora en los niveles más bajos (niveles inferiores, aunque hay un estancamiento en los niveles medios (niveles 2, 3 y 4) y empeoran los niveles altos (niveles 5 y 6).

La trayectoria que ha seguido la **competencia lectora** en 2012, muestra un estancamiento en niveles bajos y medios pero mejoran los niveles altos.

En relación a la **competencia científica** en 2012, hay una mejora en los niveles inferiores a 1, se mantienen los niveles (1, 2, 3, y 4) en todos los años y en los niveles altos hay pocos (**Gráfico 2.6**).

A continuación presentamos en la **Tabla (2.5)** datos de Cataluña con respecto a los países de la OCDE, de la UE y de España sobre resultados en las competencias (matemáticas, lectura y ciencias) de las última pruebas PISA 2012.

Tabla 2.5
Resultados comparativos Cataluña, España, OCDE y UE. en PISA 2012

	Competencia Matemática	Competencia Lectura	Competencia Ciencias
Cataluña	492,9	500,8	491,9
España	484,3	487,9	496,4
UE- mediana	489,0	489,4	497,2
OCDE- mediana	494,0	496,5	501,2

Fuente: Elaboración propia. Datos Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014 y Panorama de la educación OCDE 2015

²⁴ Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya

²⁵ Informe realizado por el Consell Superior d'Avaluació de Catalunya.

En *competencia matemática* Cataluña tiene una puntuación ligeramente inferior a la puntuación de la media de la OCDE (494), superior a la UE. (489) y superior a la puntuación de España (484,3).

En competencia de la *comprensión lectora* (500,8) superior a la puntuación de la OCDE (496,5), de la UE. (489,4) y la de España (487,9).

Cataluña en *competencia científica* (491,9) obtiene una puntuación inferior a la mediana de la OCDE (501,2), de la UE. (497,2) y de España (496,4).

Señalamos anteriormente que a nivel internacional, europeo y español la *tasa de escolarización* es un indicador de *calidad*, ya que nos permite saber en qué medida están escolarizados los estudiantes según edad.

Cataluña con un porcentaje de 37,64%, es la primera en la tasa de escolarización de **0 a 2 años**. Ocupa el séptimo lugar a nivel Internacional de los **3 a 4 años (95,64%)**. Está por encima de la media de la Unión Europea (82%) y la media de la OCDE (76%).

Entre los **5 a 14 años** Cataluña (98,06%) se sitúa por debajo de la OCDE (98%) y la Unión Europea (98,2%). Respecto a España está igualada (98%). La tasa de escolarización de los **15 a los 19 años (87,35%)**, Cataluña se sitúa ligeramente superior a la Unión Europea (87%) y a 4 puntos porcentuales por encima de la OCDE (83%).

La tasa de escolarización de la población de los **20 a los 29 años**, sitúa a Cataluña (27,36%) en uno de los países de escolarización alta, pero 1,64 puntos porcentuales por debajo de la media Europea (29%) y casi igualada con la media de la OCDE (28%). Con respecto a España también muy igualada. Entre las edades comprendidas de **30 a 39 años** es del (4,65%), situada Cataluña a un 1,35 punto porcentual por debajo de la Unión Europea y de la media de la OCDE (6%) y ligeramente inferior a España (5%).

Finalmente el porcentaje de población a Cataluña con **40 años o más**, sitúa a Cataluña (1,44%) en una posición alta del resto de países y ligeramente por encima de la media de la OCDE (1%) , de la Unión Europea (1%) y de España (1%) (**Tabla 2.6**).

Tabla 2.6

Tasa de escolarización por tramos de edad y ámbito territorial. Curso 2012-2013.

Ámbito-Territorial	Tramos de edad						
	0-2 años	3-4 años	5-14 años	15-19 años	20-29 años	30-39 años	40 años o más
Cataluña	37,64%	95,61%	98,06%	87,35%	27,36%	4,65%	1,44%
España	32,80%	96%	98%	86%	28%	5%	1%
Media OCDE	4%	765	98%	83%	28%	6%	1%
Media UE21	4%	82%	98%	87%	29%	6%	1%

Fuente: Elaboración propia a partir del informe de indicadores del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2014: 125 y Panorama de la Educación 2014: Indicadores de la OCDE.

Respecto al **abandono escolar prematuro** y en la finalización de la enseñanza postobligatoria Cataluña presenta una evolución negativa y con niveles muy bajos comparados con la U.E. En el informe sobre el Estado de la Educación en Cataluña, realizado por el Consejo Superior de Evaluación (2015) del año 2014, indica que Cataluña (22,20%) tiene una tasa de abandono muy alta entre los países europeos. Turquía (37,5%) es la que se encuentra por delante de Cataluña. Con respecto a España (21,9) hay un punto porcentual de distancia. Y en relación a la media Europea (11,1%), le dobla en porcentaje.

En la siguiente **Tabla (2.7)** se puede apreciar la evolución de este indicador de Cataluña y de España con respecto a países de la Unión Europea y de la Eurozona.

Tabla 2.7

Evolución del abandono escolar prematuro en Cataluña. Comparación con España y la Unión Europea.

Período 2006-2014.

Años	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Cataluña	28,60	31,00	33,20	31,90	29,00	26,00	24,00	24,70	22,20*
España	29,9	31,0	31,9	31,2	28,4	26,5	24,90	23,6	21,9
Unión Europea	15,50	15,50	14,90	14,40	14,10	13,50	12,70	12,00	11,1

Nota: El dato de Cataluña se obtiene del Informe estatal 2015.

Fuente: Elaboración propia datos extraídos de: Consejo Superior de Evaluación de Cataluña. Sistema de indicadores (2013-2014). Informe 17 y 18. Sistema estatal de indicadores 2015.

Otros indicadores a tener en cuenta, como una variable importante a considerar con respecto al fracaso escolar, es la *repetición de curso, la idoneidad y el tanto por ciento de graduados en la Secundaria*.

Con respecto al *índice de repetición*, Albaigés y Martínez (2012) señalan que Cataluña es uno de los países con un nivel de repetición a los 15 años de los más elevados. Nada más hay seis países de la UE con niveles de repetición más elevados a los 15 años.

En esta misma línea de reflexión conocemos que una de las políticas educativas para ayudar a mejorar el *fracaso escolar* es la *repetición de curso*. Pero según los informes PISA, no es un buen instrumento para resolver esta situación, ya que el alumnado repetidor no acaba de adquirir las competencias y puede arrastrar una situación difícil de superar. Este fracaso escolar no se termina en esta etapa, sino que continúa en etapas posteriores, situándonos, por encima de la media europea.

Este mismo informe (2014)²⁶, pone de manifiesto que los datos en los últimos seis años sobre las tasas de *repetición* de los diferentes cursos de la *Educación Primaria* han sido bastante homogéneos, mientras que el curso 2012-2013 las tasas de repetición son menores. Señala que en la *Primaria* los cursos donde se dan las tasas más elevadas de repetición son segundo, cuarto y sexto, o sea al final de cada ciclo. Datos sobre el curso 2013-2014 por el Departamento de Enseñanza de Cataluña, evidencian que se mantiene la misma tendencia aunque hay un ligero descenso en sexto de primaria. **(Tabla 2.8)**.

Según la titularidad del centro la repetición es superior en la escuela pública que en la privada, aunque en sexto la privada supera en 0,1% a la pública

²⁶ El estado de la educación en Cataluña (Consell Superior d'Avaluació).

Tabla 2.8**Tasa de repetición en la Educación Primaria. Cataluña. Periodo 2007-2014**

	2007- 2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Primero	1,1%	1,6%	1,2%	1,2%	1,2%	1,1%	1,2%
Segundo	1,7%	1,8%	1,4%	1,5%	1,5%	1,4%	1,4%
Tercero	1,1%	1,2%	0,9%	0,8%	0,8%	0,7%	0,8%
Cuarto	1,2%	1,4%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%
Quinto	1,1%	1,4%	1,0%	0,9%	0,9%	0,8%	0,7%
Sexto	1,6%	1,6%	1,2%	1,2%	1,2%	1,1%	0,9%

Fuente: Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014. Sistema d'Indicadors núm. 18

Con respecto a la *tasa de repetición de la Educación Secundaria*, hay valores significativamente más altos que en la educación primaria. Estos valores se van incrementando a medida que pasan de curso. En el curso escolar (2013-2014), en primero 5,7%, segundo 6,1%, tercero 6,5% y cuarto 6,6%.

La repetición es más elevada (más del doble en cada curso) en los centros públicos que en los centros privados o concertados.

La tendencia, **Tabla (2.9)** de la serie de tasas de repetidores es irregular y el comportamiento es creciente aunque a partir del curso 2012-2013 hay una evolución a la baja.

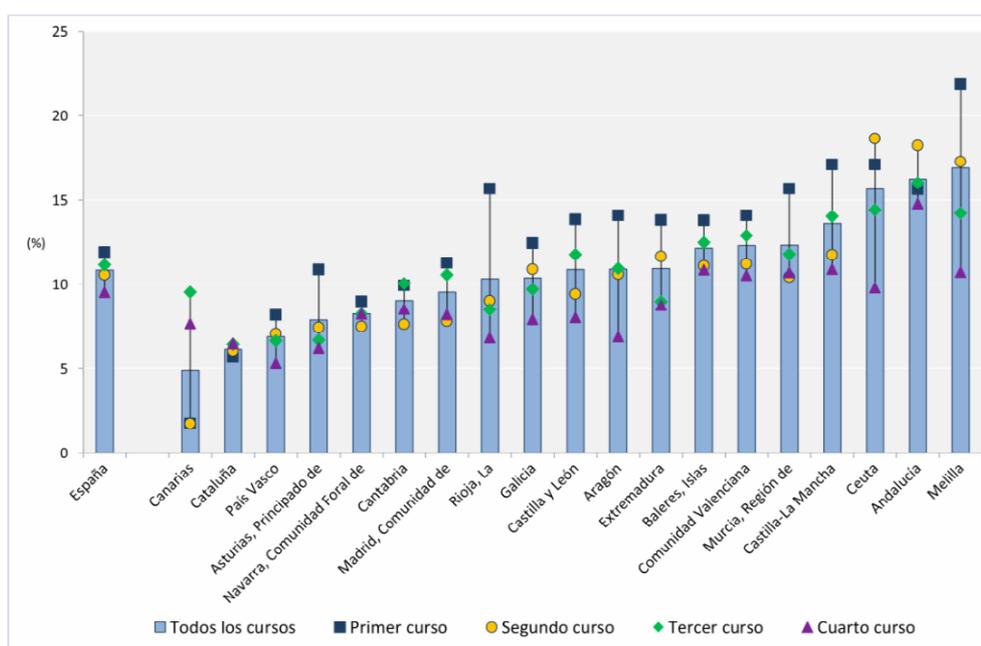
Tabla 2.9**Evolución de la tasa de repetición de los alumnos de ESO. Cataluña. Datos globales.****Período 2007-2014**

<i>Cursos</i>	<i>Años</i>						
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Primero	9,2%	9,0%	8,4%	7,4%	7,2%	6,0%	5,7%
Segundo	9,7%	9,5%	9,1%	7,6%	7,9%	6,5%	6,1%
Tercero	10,5%	10,2%	9,6%	8,5%	8,1%	6,9%	6,5%
Cuarto	10,1%	9,9%	9,5%	9,0%	8,7%	7,3%	6,6%

Fuente: Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014. Sistema d'Indicadors núm. 18

En el siguiente **Gráfico (2.7)** se muestra el porcentaje de alumnado repetidor respecto al alumnado matriculado en esta etapa, según el año, por Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Observamos que Cataluña (1,0 %), La Rioja (1,6 %), Comunidad Foral de Navarra (1,6 %), País Vasco (1,8 %) y el Principado de Asturias (1,9 %) son las cinco comunidades autónomas que presentan un menor porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa, según el Informe 2015 “sobre el estado del sistema educativo” emitido por el MEC.

Gráfico 2.7
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2013-2014



Fuente: Sistema estatal de indicadores (2015). MEC

En *Primaria* (curso 2012-13), las **tasa de idoneidad** disminuye del 97,9% del primer curso a sexto con el 91,1%. Esto significa que más del 6% en primaria no están en la edad idónea. Es en el último curso donde se produce el salto más grande. Hay una disminución del 1,7% porcentual con respecto a quinto curso. En el segundo curso también se produce una disminución importante, experimenta una reducción con respecto a primero de 1,70 punto porcentuales

La **tasa de idoneidad** de las **chicas** a Primaria es de 95,4% de media es superior a la de los **chicos** con el 93,9%.

Con respecto a la titularidad de centro, la tasa es superior en los centros *privados y concertados* que los *públicos*.

La tendencia desde el periodo 2008-2013 es positiva ya que se pasa de una tasa mediana (curso 2008-2009) del 93% a una tasa de idoneidad mediana de 94,6% en el curso 2012-2013 (**Tabla 2.10**).

Tabla 2.10
Tendencia de la tasa de idoneidad del alumno en la Educación Primaria.
Periodo 2008-2013.

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Primero	97,9%	97,8%	97,8%	97,8%	97,9%
Segundo	95,0%	96,0%	96,3%	96,3%	96,2%
Tercero	93,7%	94,5%	94,9%	95,4%	95,4%
Cuarto	92,2%	93,2%	93,2%	93,8%	94,3%
Quinto	90,2%	92,3%	92,2%	92,3%	92,9%
Sexto	89,0%	90,0%	91,0%	91,0%	91,1%

Fuente: Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014. Sistema d'Indicadors Informe 18

Sobre la evolución de las *tasas de graduación* en *ESO* en Cataluña, tanto en centros privados concertados como en públicos, se ha producido una tendencia positiva, sobre todo en el público, a partir del año 2003-2004. Según aporta el Informe realizado por Albaigés y Martínez (2012), hay coincidencia en esta mejora con la tendencia también en estos años de la reducción de la *inequidad* en la distribución del *alumnado extranjero* entre centros públicos y el sector privado concertado.

En estos últimos once años, en Cataluña²⁷ la tasa de graduación en ESO, han ido siguiendo una evolución de 13 puntos porcentuales entre los cursos 2002-2003 y el 2012-13. Aunque entre el 2004-05 y 2010-11 hubo una disminución importante. A partir del curso 2009-10, la tasa de graduados supera el 80% y la tendencia es aumentar. Cataluña está situada por encima de la media estatal (**Tabla 2.11**).

²⁷ Datos recogidos de: *Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014. Sistema d'Indicadors núm 18*

Tabla 2.11

Evolución en porcentaje de la tasa bruta de graduación en la Educación Obligatoria, (2002-2013)

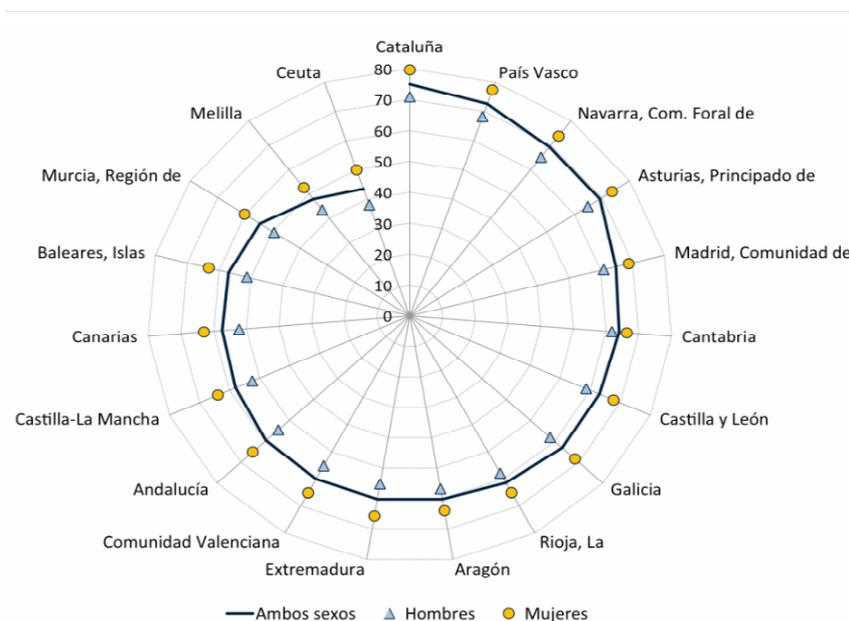
Tasa de graduados en ESO	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Cataluña	74,6	75,0	72,0	71,6	72,8	76,3	77,2	78,2	78,2	83,5	86,5
España	71,3	71,5	70,4	69,2	69,3	71,5	74,1	81,2	74,3	74,7	75,4

Fuente: Adaptación propia a partir de datos del MEC sistema estatal de indicadores (2015) y Consell Superior d'Avaluació de Catalunya 2014. Sistema d'Indicadors núm. 18

Cataluña con el 77,7% de alumnos evaluados (curso 2013-13) está entre las Comunidades que presentan mayores porcentajes de alumnado que promociona, por lo que el alumnado finaliza la etapa con todas las materias superadas (**Gráfico 2.8**).

Gráfico 2.8

Tasa de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo y Comunidad Autónoma



Fuente: Informe 2015, sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014). MEC y Consejo Escolar del Estado.

Con respecto a la tasa de *idoneidad* del alumnado en Secundaria, corresponde al alumno que realiza el curso que corresponde a su edad y por tanto progresa adecuadamente durante la escolaridad. La *idoneidad* se complementa con la tasa de *repetición* ya que si en algún curso el alumno repite, deja de tener la edad idónea para el curso que le toca.

El salto más relevante sobre este indicador se observa en la transición de la educación *primaria a la secundaria*.

La *tasa de idoneidad* en la *Educación Obligatoria* sigue una evolución positiva con respecto a cursos anteriores ya que hay un aumento sistemático de una adecuación de la edad de los alumnos al curso en los que están matriculados(**Tabla 2.12**).

Tabla 2.12

Tasas de idoneidad en la Educación Obligatoria en Cataluña. Curso 2012-2013.

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Primero	82,5	82,7	81,6	85,1
Segundo	75,1	76,5	72,2	78,7
Tercero	70,9	71,5	68,0	73,8
Cuarto	69,7	69,8	64,6	73,1

Fuente: Consell Superior d' Avaluació de Catalunya. Sistema d' Indicadores 2014. Informe 18.

2.2.1. El gasto público en educación en Cataluña.

Una buena calidad educativa requiere de una adecuada inversión en capital humano y para ello se precisa de un desarrollo económico. Por consiguiente, entendemos, que la inversión pública en educación será clave para asegurar este desarrollo humano y económico.

La nueva estrategia Europa 2020²⁸ insiste en la importancia de garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativos y de formación.

La actual situación de crisis no está beneficiando este propósito y las políticas de reducción del déficit, como indica Albaigés y Ferrer (2012), están perjudicando la estrategia de la mejora de la inversión en educación.

²⁸ Comisión Europea (2010). Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Comunicación de la Comisión Europea 2020*.

El Pacto Nacional para la Educación en Cataluña aprobado en el 2006 incluye un compromiso de incrementar los recursos económicos destinados a la educación. La evolución que Cataluña ha seguido entre el 2000 y el 2008 con respecto al gasto público en la educación aún está muy lejos de la europea y ligeramente por debajo de la española en el 2000 y muy similar en el 2009.

En el 2000 la inversión era del 2,60% y en el 2008 del 3,48%. Comparando con Europa en el 2000 se destinó el 4,86% y en el 2008 el 5,4%. España con 3,0% en 2000 y 3,40 en el 2009. Esto demuestra el retraso histórico como comenta Ferrer (2009) en inversión de la educación pública.

El Informe realizado por la Fundación Jaume Bofill (2012)²⁹ indica que en Cataluña los gastos que se destinan a la educación pública son inferiores a la media Española y Europea, tanto lo que dedica por estudiante o por el PIB.

Cataluña se sitúa con un 3,95% en el año 2009 en gasto público en educación universitaria y no universitaria, mientras que en España es de 4,7% y la UE del 5,19%.

Por la situación de crisis que estamos pasando, el presupuesto se ha reducido un 13,8% en los últimos dos años. En el 2011 el gasto se redujo un 7,4%, parecido al del año 2008, cuando en el sistema había 81.000 alumnos menos (diferencia que corresponde entre los cursos 2007-2008 y 2010-2011).

El informe sobre “El estado de la educación a Cataluña 2013”³⁰ también realizado por la Fundación Jaume Bofill, señala que a partir del 2011 se detecta una reducción que en el 2012 acumuló el 13% en presupuestos educativos. Entre el 2010 y el 2012 es superior al 20%. O sea que en términos nominales ha pasado de 3.749 euros el curso 2010-2011 a 3.370 euros el curso 2012-2013. La inversión pública en educación de la Generalitat de Cataluña en el 2011-2012 se situó en menos de 3,1% del PIB del 2011 y por debajo de 2012.

Los datos de un nuevo Informe³¹ señalan que ha habido un ligero aumento del 0,2 puntos en el 2012. En el 2012, el gasto destinado a la enseñanza no universitaria fue del 13,8% del total (18,1%).

²⁹ “Educació avui. Indicadors i propostes de l’Anuari 2011”. Fundació Jaume Bofill 2012.

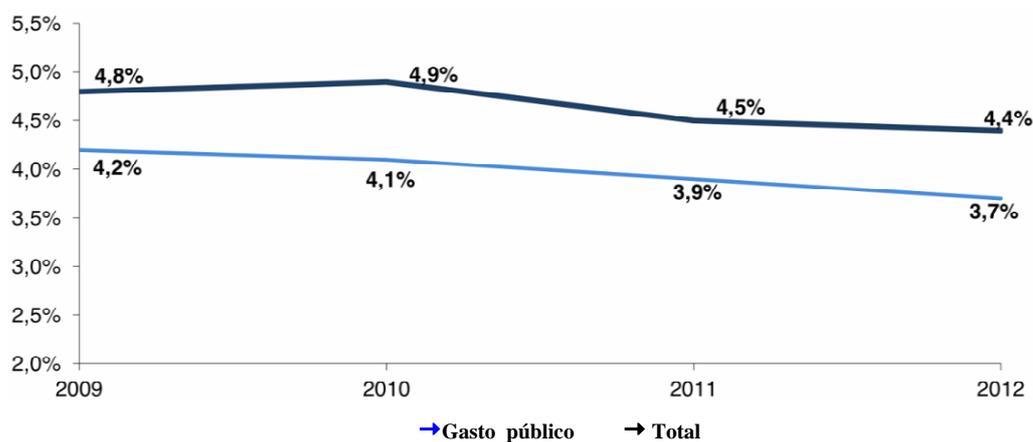
³⁰ Informe realizado por la Fundación Jaume Bofill 2013

³¹ Consejo Superior de Evaluación de Cataluña. Sistema de indicadores 2014-(informe 18)

En la tabla siguiente (**Tabla 2.13**) presentamos la evolución que ha seguido Cataluña desde el 2009 al 2012. Observamos que a partir del 2009 el gasto en educación mantiene la línea descendente.

Tabla 2.13

Evolución del porcentaje de gasto en educación en relación al PIB total en Cataluña. Período 2009-2012



Fuente.: Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. Sistema de indicadores 2015.

Si comparamos Cataluña con el resto de las CCAA. Albaigés y Ferrer (2012) señalan que Cataluña es una de las Comunidades con el porcentaje más elevado de alumnos escolarizados en el sector concertado (31,0%) y una de las que menos destina a la educación con respecto al gasto público en educación no universitaria con respecto al PIB.

Destacar según este mismo estudio³², que Cataluña y Madrid son dos Comunidades que no aprovechan su riqueza per cápita para financiar debidamente su educación no universitaria. Contrariamente Navarra y el País Vasco sí aprovechan su riqueza para invertir en educación no universitaria.

Con respecto a otros ámbitos territoriales en el 2012, Cataluña (4,5%) se sitúa en una posición por debajo de la media de la Unión Europea (5,6%) y la OCDE (5,6%). También es menor con respecto a España (4,8%).

³² Informe realizado por la Fundación Jaume Bofill. Anuario sobre el estado de la educación a Cataluña 2012

2.2.2. Consecuencias de la actual situación de crisis.

Hemos destacado la importancia de invertir en educación porque, como lo constatan los expertos, informes, estudios etc., aporta efectos positivos a nivel de equidad social, calidad de vida, progreso social y económico.

La actual situación de crisis, como indican Albaigés y Martínez (2011 o 2012), acentúa las desigualdades educativas. La crisis económica está haciendo aumentar la pobreza sobretodo en los niños. Las familias tienen más dificultades para gestionar los gastos derivados de la educación del primer ciclo de la educación infantil y la no formal. Al hilo de esta reflexión, Cataluña, en lo que a becas se refiere, presenta niveles de cobertura y de gasto por estudiante inferior a la media española. El gasto en becas sobre el conjunto del gasto en educación no universitaria es más bajo en Cataluña (1% en educación no universitaria y un 6% en educación universitaria) que en el conjunto del Estado (2% y 10% respectivamente) y en la UE. (4% y 7% respectivamente).

El Informe realizado por la UNICEF (2013) sobre el impacto que está teniendo la crisis actual en la infancia, destaca:

“Un modelo de crecimiento equitativo, que invierta en infancia, en educación y en salud, conlleva un crecimiento más sostenible y más prolongado en el tiempo.” (Pág.5).

“Los niños sufren la crisis en los hogares cuando sus progenitores se quedan sin trabajo y sin ingresos, cuando ellos y sus familias son desahuciados, cuando, a consecuencia de los menores ingresos familiares, se empobrece la calidad de su alimentación, cuando se deteriora el ambiente familiar o cuando no pueden costearse tratamientos médicos no incluidos en los sistemas públicos. Pero también repercuten en ellos las decisiones políticas de reducción del gasto público en ayudas a las familias, en becas escolares de comedor o libros de texto, y no son ajenos al impacto de las decisiones generales en materia de impuestos y deuda pública, o a las reducciones de presupuestos destinados a servicios sociales, educativos o de salud” (Pág.6)

Este mismo informe pone de manifiesto que la repercusión de la crisis en los niños es notoriamente preocupante. Según los datos que aporta este organismo³³, desde el 2008 hasta el 2010 el porcentaje de menores de 18 años que viven en hogares con un nivel de ingresos

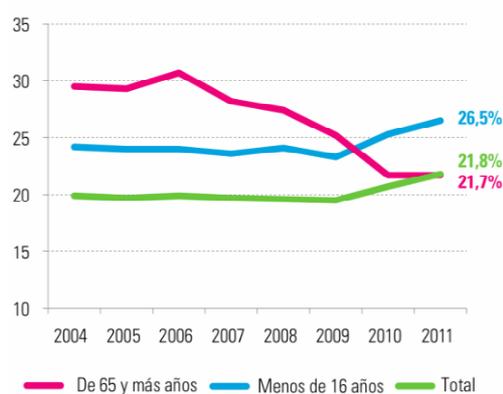
³³ UNICEF. (2013). El impacto de la crisis en los niños.

por debajo del 40% de la media³⁴ fue en España de 13,7% en 2010, ha crecido 4 puntos porcentuales desde el 2008. Es la cifra más alta de todos los países de la UE.-15.

Lo más sorprendente es que los niños y adolescentes ya son el grupo de edad que es más pobre en comparación con el resto: a) adultos en edad de trabajar, b) mayores de 65 años (Gráfico 2.9).

Gráfico 2.9

Evolución 2004-2011 de la tasa de riesgo de pobreza por edad



FUENTE: ECV. INE. DATOS PROVISIONALES PARA 2011

Fuente: UNICEF. *Infancia en España 2012-2013*

Otro informe también realizado por UNICEF (2012), “Infancia en Cataluña” señala que reducir los gastos domésticos puede afectar a la educación de los niños, ya que puede tener menos participación en actividades extraescolares o quizás no pueda pagar ropa deportiva, libros, material escolar, etc.

Cataluña redujo en el 2011 un 74% el presupuesto en ayudas familiares con niños. Otras Comunidades como Extremadura, donde se reduce la ayuda por nacimiento de 6.600€ a 1.200. Otro tipo de ayuda que se ha eliminado es la de gratuidad de libros, becas y servicio de comedor, como es el caso de Castilla - León, Madrid y Galicia.

No cabe la menor duda del impacto que está teniendo la *crisis* en los niños. Los niños dependen más de los servicios del Estado y Autonomías que los adultos ya que no disponen de recursos propios. En la actualidad estos servicios (sanitarios, sociales y educativos) dirigidos a los niños y familias están afectados por la situación de crisis que estamos viviendo.

³⁴ El umbral del 40% de la media para un hogar con 2 adultos y dos menores de 14 años en 2010 fue de 10.983 euros.

El informe de UNICEF (2013) “Bienestar infantil en los países ricos”, indica que con respecto al *bienestar educativo*, España juntamente con EE.UU, Grecia y Rumania muestran los niveles más bajos con respecto a los países de la UE.

Los indicadores que hacen referencia al bienestar educativo son: a) la tasa de participación en educación preescolar o sea el tanto por ciento de niños con edades comprendidas entre los 4 años y el comienzo de la educación obligatoria matriculados en educación preescolar; b) la tasa de participación en educación superior (% de personas con edades comprendidas entre 15 y 19 años matriculados en educación superior); c) y finalmente el rendimiento (promedio en puntuación en las pruebas PISA de lectura, matemáticas y ciencias).

En nuestro ámbito territorial más próximo “Cataluña” el riesgo de pobreza de niños de 0 a 7 años (2010) se situó en un 23,8 % o sea uno de cuatro niños viven en un hogar bajo el umbral de la pobreza. 325.000 niños están en esta situación de precariedad en Cataluña. España se sitúa en el 26,2% y en la Unión Europea 23,7%. Destacar que estos datos según aporta otro informe realizado en Cataluña por UNICEF (2012-2013) ya eran preocupantes en períodos anteriores, pero la crisis actual está agravando la situación. A partir del 2011 (26,6%) al 2013 (24,3%) en Cataluña hay una disminución de 2, 3 puntos porcentuales, pero de nuevo en el 2014 (26%) vuelve a aumentar el porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión social. España se sitúa en 29,2% y la Unión Europea en el 24,4%.

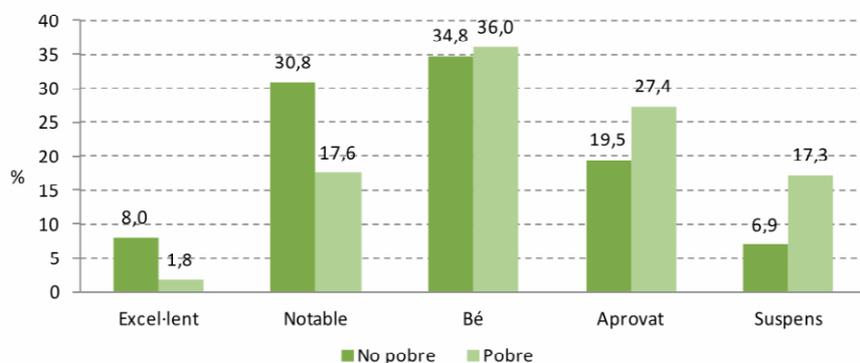
Al hilo de estos datos sobre *la pobreza*, resaltar una vez más la relación que existe entre pobreza y *fracaso escolar* (Esping-Andersen, 2002 y 2004; Flaquer, 2007; Flaquer, 2012).

Señala Flaquer (2012) que una persona que ha crecido en la pobreza se encuentra en desventaja a nivel de éxito escolar cuando llega a adulto. Destaca también la correlación entre la pobreza infantil y éxito social a una edad mediana (30 años). Estas personas tendrán más dificultad o menos probabilidad de que les vaya bien en el mercado de trabajo.

Otra información relevante indica que los adolescentes procedentes de familias situadas en el límite de la pobreza sacan peores notas que el resto del alumnado que pertenecen a hogares que no están en esa situación (**Gráfico 2.10**). Los adolescentes en situación de riesgo de pobreza sacan cuatro veces menos excelentes que el resto (1,8% frente al 8%), casi la mitad de los notables (17,6% frente al 30,8%), una vez y media en aprobados (27,4% frente 19,5%) y más del doble en suspensos (17,3% frente al 6,9%).

Gráfico. 2.10

Notas (medias) de los adolescentes en la última evaluación según su situación de riesgo de pobreza a Cataluña



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del *Panel de Famílies i Infància 2006*, CIIMU

Fuente: *IV Informe sobre la Situació de la Infància i la Família a Catalunya y Barcelona* realizado por el Instituto de la Infancia y Mundo Urbano, CIIMU 2012.

2.2.3. Medias y políticas educativas en España y Cataluña

Los sistemas educativos de la población y las políticas de educación y formación, así como su modernización han sido una de las prioridades a nivel europeo en el marco de la Estrategia de Lisboa, cuyo objetivo era convertir la economía europea en la más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores lugares de trabajo y más cohesión social. Una vez más con la nueva Estrategia Europea 2020³⁵, la educación y la formación son elementos centrales, marcando debidamente lo importante que es la mejora del nivel educativo de la población. Este nuevo marco sustituye al programa de educación y formación del 2010³⁶. Estos objetivos se acompañan de indicadores y puntos de referencia que servirán para controlar el progreso hasta la consecución de estos objetivos para el 2020. A modo de síntesis presentamos a continuación los objetivos estratégicos y puntos de referencia con respecto a la educación y formación, para el 2020, en contraste con los del 2010:

³⁵ Comisión Europea (2010). Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Comunicación de la Comisión Europea 2020*

³⁶ Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010

Cinco objetivos estratégicos para 2010

1. Al menos un 12,5% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años deberían participar en aprendizaje permanente.
2. Reducción de un 20% de los alumnos de bajo rendimiento en competencia lectora.
3. El porcentaje de los jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan de forma temprana la educación no deberían superar el 10%.
4. Al menos un 85% de los jóvenes entre 20 y 24 años deberían haber completado la educación secundaria postobligatoria.
5. Incremento de al menos un 15% en los graduados de educación terciaria en matemáticas, ciencias y tecnología.

Cinco objetivos estratégicos para 2020

1. *Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad:*
 - Al menos un 15% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años deberán participar en aprendizaje permanente.
 - Punto de referencia sobre movilidad.
2. *Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación:*
 - El porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15%.
 - Punto de referencia sobre lenguas extranjeras.
 - Punto de referencia sobre empleabilidad.
3. *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa:*
 - Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad y la edad de inicio de la educación primaria deberán participar en educación infantil.
 - El porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación deberá ser inferior al 10%.
4. *Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación:*
 - El porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan completado con éxito la educación terciaria deberá ser por lo menos del 40%.
 - La lucha contra el fracaso escolar se sitúa entre el 2º y 3º objetivo de manera transversal.
5. *Reducir en 20 millones el número de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza.*

Cataluña en el marco de la Estrategia Europea y Formación, según señala Albaigés y Martínez (2012), nada más ha conseguido dos objetivos: 1) La adquisición de competencias básicas en comprensión lectora a los 15 años y 2) la graduación superior en ciencias y tecnología. Con respecto a los otros objetivos no se están consiguiendo.

A nivel europeo y español, hemos referenciado hacia dónde van dirigidas las políticas educativas para mejorar la calidad y reducir el fracaso escolar. Cataluña ha tomado medidas siguiendo las tendencias públicas en el ámbito educativo de los Estados miembros de la Unión Europea para mejorar los resultados académicos del alumnado.

Entre las medidas que se han impulsado en Cataluña van orientadas al sistema educativo, al alumnado y al profesorado.

Las actuaciones del Ministerio de Educación se desarrollan en Planes, en los cuales se definen los objetivos, así como el calendario, el presupuesto, las medidas a tener en cuenta y la evaluación. Las CCAA son las responsables de concretar las medidas así como la implementación y la contribución económica. Si las medidas se llevan a cabo entre las dos Administraciones (central y autónoma) se desarrollan a través de convenios de colaboración, (CTESC 2011)³⁷.

En este mismo informe (CTESC 2011), se señala que a partir de adoptar un Pacto Social y Político para la Educación, se inició un Plan de Acción (2010-2011). Se aprobó por el consejo de Ministros el 25 de junio de 2010, aunque no hubo consenso a nivel político sobre el Pacto Social y Político por la Educación, los doce objetivos sí obtuvieron apoyo mayoritario de los agentes y sectores implicados.

El Plan de Acción se lleva a cabo a través de un conjunto de actuaciones específicas o programas, las cuales se renuevan anualmente. En este Plan³⁸ se sistematiza la actuación de las Administraciones. La finalidad del Plan es la lucha contra el fracaso escolar. Este recoge en total doce objetivos que afectan de manera transversal al sistema educativo, relacionados y apoyados en una serie de programas como son: 1) Plan Estratégico de la Formación Profesional; 2) Políticas de Becas y Ayudas, Formación del Profesorado, Impulso al Aprendizaje de Idiomas; 3) Educación en Valores, Modernización e Internacionalización de las Universidades; 4) Mejora del Rendimiento de los Estudiantes; 5) Modernización y Flexibilidad del Sistema Educativo.

³⁷ Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. CTESC. (2011). Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya.

³⁸ Tanto el Plan como el documento sobre los programas de cooperación territorial se pueden descargar de la web: <http://www.educacion.es/horizontales/iniciativas/plan2010-2011.html>.

El Plan concreta objetivos, medidas a adoptar, normativa, calendario y también programas de cooperación territorial, así como pautas para cada comunidad autónoma³⁹.

En el Plan de Acción se consolidan y complementan algunos programas que se llevan a cabo en colaboración con las Comunidades Autónomas. Hay coincidencia en estas medidas en todos los territorios según señala el informe sobre el riesgo de fracaso escolar, aunque en Cataluña se producen algunas diferencias.

Entre los programas destacamos:

- a) El *Programa de formación del profesorado*, destinado a las estrategias didácticas de orientación y planificación para evitar el abandono escolar.
- b) El *Plan PROA* (programas de refuerzo, orientación y soporte) que es un proyecto de cooperación territorial destinado a mejorar el rendimiento de los niños.
- c) El *Programa Educa3* destinado a mejorar y ampliar la oferta de educación infantil (de 0 a 3 años).
- d) El *Programa para la consolidación de las competencias básicas*.
- e) El *Programa para fomentar la lectura y la mejora de las bibliotecas escolares*.
- f) El *Programa de profundización de conocimientos*.
- g) El *Programa Escuela 2.0* para implantar en las aulas progresivamente las nuevas tecnologías de forma habitual.
- h) El *Plan para el impulso de los aprendizajes de las lenguas extranjeras*.
- i) El *Programa ARCE* que tiene como objetivo establecer vías de comunicación que ayuden a crear agrupaciones de centros ubicados en diferentes Comunidades Autónomas y desarrollar proyectos comunes.

Las medidas autonómicas de carácter más concreto, como las destinadas a luchar contra el *fracaso y el éxito escolar*, por ejemplo, las del alumnado inmigrante como el *Pacto Nacional para la inmigración en Cataluña* (2008). También el *Pacto Nacional para la educación* (2006), donde se proponen medidas para mejorar el rendimiento académico.⁴⁰ Otra medida con respecto al alumnado es el programa “*Mejora del éxito escolar*” impulsado por la Diputación de Barcelona, con la participación de los Consejos comarcales, el Departamento

⁴⁰ DOGC n° 5422 de 16-07-2009

de educación, AMPAS, y escuelas. El objetivo es reforzar la escolarización de los chicos de 3 a 16 años. Otro ejemplo es el “*Plan Joven*” destinado a la mejora del abandono escolar. También referenciar medidas destinadas a la población joven inmigrante como: *Las aulas de acogida*, *los espacios EBE de bienvenida*, *el Plan Integral del pueblo gitano*, entre otras.

Destacar también los PQPI (*Programas de Cualificación Profesional Inicial*), destinados a alumnos de más de 16 años que no han obtenido el graduado en ESO, donde el objetivo es conseguir unas competencias profesionales. También “*Las escuelas de segunda oportunidad*”, son centros de educación de adultos que ofrecen alternativas a jóvenes que han abandonado el sistema sin ninguna cualificación y quieren obtener el graduado en ESO.

Otras medidas compensatorias de desigualdades socio-económicas, están las becas de comedor, transporte, para libros de texto, por el buen rendimiento entre otras.

Respecto a medidas estructurales destinadas al *sistema educativo*, tenemos por ejemplo: “*El Plan de mejora de la Secundaria*”, este plan concibe que el centro educativo es el que decide la forma de funcionar, garantiza unos recursos para desarrollar sus proyectos y adaptarse al entorno.

En cuanto a medidas más de carácter inclusivo, tenemos: el Plan “*Aprender juntos para vivir juntos*” (2008-2015), con el objetivo de no dejar fuera de la vida escolar a nadie y dando respuesta educativa a sus necesidades.

Otras medidas destinadas *al profesorado* tenemos las que se centran en la formación inicial: los nuevos masters de “*Formación del profesorado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional*”. Las de formación continua con el “*Plan marco de formación permanente*”.

Finalmente las medidas sobre el material específico docente. En Cataluña hay que hacer referencia al programa “*eduCATxI*”, dentro del proyecto estatal Escuela 2.0 impulsado por el Ministerio de Educación. Se implanta el primer año en el curso (2009-2010). El objetivo es substituir los libros de texto en formato papel por otros electrónicos gratuitos para los alumnos.

La implementación de estas medidas o estrategias para reducir el fracaso escolar, se realizan a través de diferentes instrumentos como: Programas planificados; ayudas económicas

(Becas); ayudas directas (material, ayudas comedor, etc.); proyectos; planes sistematizados, con sus objetivos y actividades a desarrollar.

Sobre estas estrategias o medidas “*el informe sobre el riesgo del fracaso escolar en Cataluña*” (CTESC 2011), referencia que estas políticas educativas no han acabado de abordar en profundidad las relaciones entre los diferentes actores del sistema educativo (Administración, comunidad, profesorado, familia, alumnado y dirección).

En esta línea de valoración y análisis, se detecta que hay, respecto al modelo educativo y política educativa, un exceso de regulación e improvisación por cuestiones de falta de eficacia y participación, según se constata en este informe⁴¹, en aspectos como:

- a) Hay dispersión y pluralidad con respecto al foco de atención en la disminución del fracaso escolar.
- b) Falta consensuar las directrices educativas entre todos los actores políticos y agentes sociales. Por tanto se echa de menos un proyecto de país en lo que a modelo educativo se refiere.
- c) Falta a nivel del Departament d’Educació de Catalunya elaborar una política educativa rigurosa, sistemática, global y coherente con las necesidades, donde se especifiquen prioridades y ritmos de aplicación.

En general, se valora que hay muchas medidas pero poco estructuradas y planificadas. Existe una escasa evaluación de las mismas así como una primera reflexión en la definición, planificación y en su implementación. Hay poco contraste entre las medidas o acciones debido a la deficiente evaluación.

La situación actual de crisis dificulta aún más esta situación como hemos referenciado, ya que ha habido y continúa habiendo una reducción importante del gasto en educación. Este recorte no solamente afecta a nivel nacional o territorial, sino que los entornos más próximos (Diputaciones y Ayuntamientos) también van reduciendo su presupuesto en políticas educativas públicas (planes de entorno, ayudas, proyectos de ciudad, etc.).

El informe sobre “*Acompanyament a l’escolartitat*” (2009) realizado por CIIMU (Institut d’infància i mon urbà), señala que muchas iniciativas para combatir el fracaso escolar se han

⁴¹ Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. CTEST (Consell del Treball, Econòmic i Social de Catalunya)

⁴³ “*Acompanyament a l’escolartitat*” (2009) realizado por CIIMU (Institut d’Infancia i mon urbà),

orientado en aspectos internos de la escuela y el Sistema Educativo (formación del profesorado, cambios curriculares, incremento de material etc.), en factores del entorno social (capital cultural, educativo y social de las familias, características del entorno, entre otros).

En este mismo *Informe*⁴³ se indica que hacen falta políticas que desde la gestación, participación y complicidad de los diferentes agentes que actúan en el territorio den apoyo a los centros educativos para conseguir el éxito de todos.

No quisiéramos finalizar este capítulo con una percepción negativa, sino de esperanza.

El Gobierno de Cataluña a través del Departamento de Educación elabora un Plan Intensivo de Mejora (2012-2018)⁴⁴ para reducir el *fracaso escolar*. Después del análisis y de la situación en la que estamos inmersos respecto al fracaso escolar, Cataluña focaliza esfuerzos en la mejora de los resultados escolares y formativos de los ciudadanos con el objetivo de conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida. La finalidad del Plan es conseguir cuatro grandes objetivos evaluables:

- 1) Mejorar el nivel competencial de los chicos en educación primaria.
- 2) Mejorar el nivel competencial de los chicos en la educación secundaria.
- 3) Mejorar el rendimiento de los alumnos.
- 4) Reducir la tasa de abandono escolar prematuro.

Este mismo Plan prevé nueve ejes de actuación a partir de un diagnóstico que identifica las variables o factores que inciden o condicionan el éxito escolar de los alumnos:

1. Profesionalización de la docencia.
2. Soporte escolar personalizado.
3. Impulso a la lectura.
4. Innovación metodológica y didáctica en las aulas.
5. Autonomía de centro.
6. Profesionalización de la dirección.
7. Implicación y compromiso de la familia.
8. Relaciones de la comunidad educativa y el entorno.
9. Absentismo y abandono escolar.

El Departamento de Enseñanza de Cataluña, ha previsto contemplar tanto la evaluación interna como externa con la intención de obtener diferentes visiones y aportar datos sobre el nivel de desarrollo de estos factores del éxito escolar.

⁴⁴ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2013). Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018.

A modo de síntesis.

La actual situación de crisis está teniendo consecuencias dado que acentúa las desigualdades educativas. La crisis económica está afectando sobre todo a los niños. Las familias tienen dificultades para gestionar los gastos derivados de la educación. Un informe realizado por la UNICEF (2013) sobre cómo afecta la crisis a la infancia, destaca que los niños son los más vulnerables ante esta crisis, cuando los hogares de los progenitores no tienen trabajo, no hay ingresos, cuando se empobrece la calidad de la alimentación o también cuando a nivel político se reduce el gasto público (becas, ayudas a libros, a comedor, etc.).

España ha reducido el gasto en educación más de un 33%. Cataluña redujo en el 2011 un 74% el presupuesto en ayudas a familias con niños. En Cataluña el riesgo de pobreza de niños entre 0 a 7 años se sitúa en un 23,8%, o sea uno de cada cuatro niños viven en un hogar bajo el umbral de la pobreza, 325.000 niños están en esta situación de precariedad. España se sitúa en el 26,2%

Según aportan diferentes estudios, hay que destacar la relación que existe entre pobreza y fracaso escolar. Datos aportados por el CIIMU⁴⁵ indican que una persona que ha crecido en la pobreza se encuentra en desventaja a nivel de éxito escolar cuando llega a adulto. Los adolescentes en situación de pobreza sacan peores notas que el resto. Pero también señala que los alumnos de familias pobres no solamente sacan peores notas, sino que tienden a abandonar antes los estudios.

La educación en Europa y en otros países del mundo está pasando por una situación de incertidumbre debido a la alta tasa de abandono escolar. España con un 26,5%, Cataluña un 26,0% y UE con un 13,5%. Ante esta situación, tanto en Europa como en España y en las CC.AA están tomando medidas y acciones para conseguir reducir el porcentaje de personas que abandonan prematuramente los estudios hasta un 15% según se establece en la Estrategia Europea 2020.

La orientación es una medida preventiva importante para recuperar al alumno que ha abandonado el sistema educativo. Esta estrategia está dentro de los ejes dedicados a la formación, orientación e inserción.

⁴⁵ Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU). Observatori Social Barcelona.

La orientación desde un enfoque integral ha de acompañar al alumnado en su proceso formativo y en la configuración de su proyecto personal, académico, social y profesional. En definitiva, en el nuevo escenario educativo, además de la adquisición de una serie de conocimientos académicos fundamentales, se le ha de garantizar al alumnado una formación que afronte adecuadamente sus procesos de aprendizaje y su diversidad, que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional y le facilite un desarrollo integral que le prepare para la vida. Es en esta compleja realidad socio-educativa donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del estudiante y en la mejora de la propia institución educativa, como agente de cambio y estimuladores de un entorno facilitador, que fomenten un contexto motivador y que ayuden a resolver cualquier tipo de situación que pueda estar interfiriendo el proceso formativo del estudiante.

En Cataluña no se afrontan medidas concretas de orientación ni dispone de la figura del orientador en las etapas de infantil y primaria. En casi todos los Institutos de Secundaria de las diferentes CCAA disponen de “*Departamento de Orientación*”, excepto en Cataluña y País Vaco. Y sobre los “Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica” se echa de menos unas claras competencias, unas funciones concretas y una amplia interdisciplinariedad.

CAPÍTULO III. Conceptualización de las etapas educativas

Introducción

- 3.1. Caracterización de las etapas educativas en el contexto español
 - 3.1.1. Dificultades latentes en la transición educativa de primaria a secundaria
 - 3.1.2. Consideraciones desde una realidad
- 3.2. Requisitos y objetivos educativos de las etapas objeto de estudio
 - 3.2.1. La Etapa de la Educación Primaria
 - 3.2.2. La Etapa de la Educación Secundaria
- 3.3. Desarrollo madurativo del alumnado en esta transición de la Primaria a la Secundaria
A modo de síntesis.

Introducción

El paso de la educación primaria a la secundaria plantea cambios importantes y marca una de las discontinuidades más llamativas. Los chicos a estas edades están expuestos a cambios importantes de: profesorado, clima educativo, amigos, entre otros. Además se han de considerar otros cambios a nivel evolutivo, que los chicos a estas edades también están sujetos, ya que es el inicio de la adolescencia (cambios a nivel de personalidad, físicos, emocionales y sociales).

La OCDE y la UE en sucesivos estudios destacan la situación por la que estamos pasando a nivel Estatal y en Cataluña, sobre la cantidad tan alarmante de chicos que abandonan o fracasan en los estudios. Hay que considerar que los continuos cambios de reformas que han tenido lugar en nuestro sistema educativo no han favorecido, ni favorecen esta situación de mejora, donde el fracaso escolar sigue siendo muy elevado.

Los procesos de orientación y acompañamiento en el cambio (a nivel psicológico, físico, cognitivo y afectivo social) que se dan en estas etapas, son necesarios y han de desarrollar una labor importante, sobre todo para los más vulnerables, con el objetivo de aumentar la persistencia académica y disminuir el abandono educativo.

3.1. Caracterización de las etapas educativas en el contexto español.

Con la aprobación de la LOGSE (1990) se instaura una reforma educativa, que tiene como uno de sus objetivos ampliar la educación básica hasta los dieciseis años, edad mínima legal para incorporarse al mundo laboral . El sistema educativo se reordena y se estructura en etapas: la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Y con carácter no obligatorio está el bachillerato y la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior y la educación universitaria.

En la siguiente **Tabla (3.1)** presentamos las etapas que conforman la LOGSE, con sus edades correspondientes y los momentos de transición, concretamente la transición de educación primaria a la educación secundaria.

Tabla 3.1
Localización de las transiciones en el sistema educativo

E. Primaria							Secundaria				Bachillerato		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18 años	
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990													

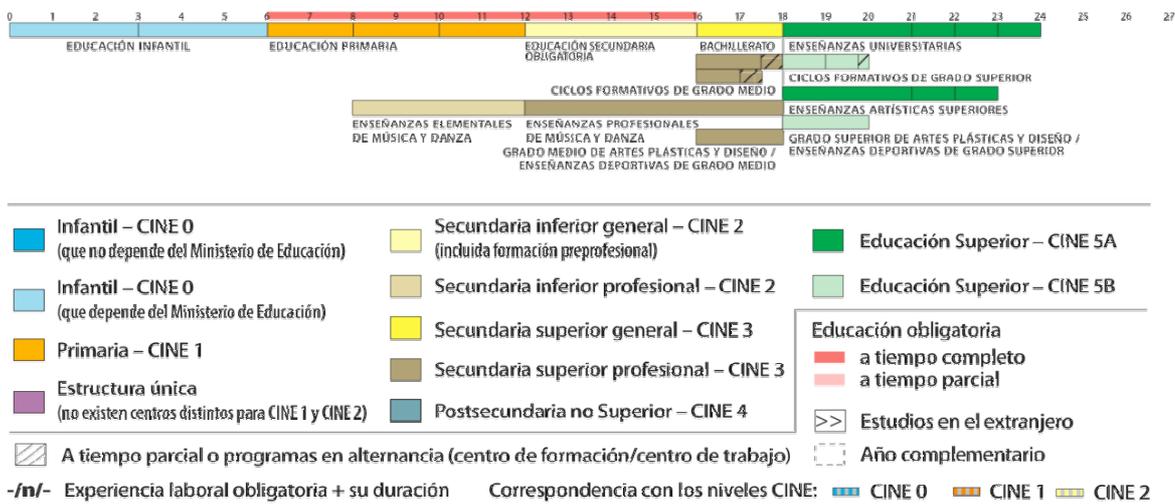
Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente **Figura (3.1)** presentamos de manera esquemática la organización del sistema educativo español.

Figura 3.1

Organigrama del sistema educativo español

1.1 Organización del sistema de educación y formación iniciales



Fuente: Eurydice 2009/10

En el siguiente Cuadro (3.1), de forma esquemática, podemos observar cómo están organizadas las diferentes etapas educativas en el sistema español.

Cuadro 3.1

Organización de las etapas educativas en el sistema Español.

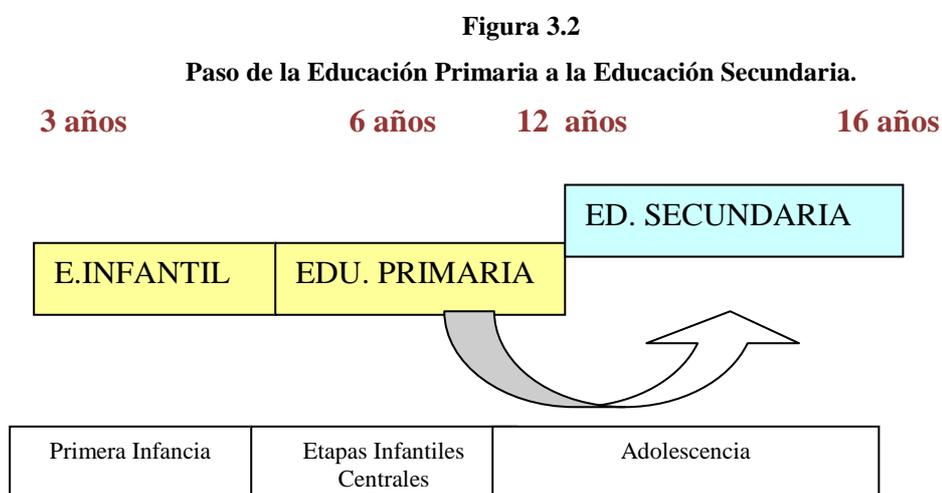
Nivel Educativo	Edad	Organización	Carácter
Educación Infantil	0 a 3 años		
	3 a 6 años	dos ciclos	No obligatoria
Educación Primaria	6 a 12 años	3 ciclos de dos años cada uno	Obligatoria y gratuita
Educación Secundaria	12 a 16 años	4 cursos	Obligatoria y gratuita
Formación Profesional	Duración variable	26 familias profesionales organizadas en dos niveles	No obligatoria
Bachillerato		2 cursos	No obligatorio
Universidad	Duración variable	3 ciclos	No obligatoria
		Grado, Master, Doctorado	

Fuente: Elaboración propia

Las enseñanzas de régimen especial son: Las Enseñanzas Artísticas (Música, Danza, Arte Dramático, Arte Plástico y Diseño); las Enseñanzas Deportivas y las Enseñanzas de Idiomas.

A nivel madurativo podemos hablar también de tres grandes periodos vitales: *La primera infancia, las etapas infantiles centrales y la adolescencia*”³.

Una de las tres grandes transiciones que tienen lugar en el sistema educativo tienen lugar al final y al inicio de una etapa evolutiva y, a su vez, coincide con el principio y el final de un período educativo. Por tanto se pasa de la infancia a la adolescencia. Ésta es una transición difícil y requiere especial atención (**Figura 3.2**).



Fuente : *Elaboración Propia.*

El paso de la educación primaria a la secundaria plantea cambios importantes en la vida del alumno. Una misma transición puede ser más difícil para unos que para otros, dependiendo de muchos condicionantes de tipo madurativo, educativo, relacional (compañeros, amigos), familiar, etc. Igualmente en estas etapas la transición genera una serie de cambios en los chicos a estas edades para los que habrán de estar preparados.

³ FUNES, J. *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 2001. Pág. 67.

3.1.1. Dificultades latentes en la transición educativa de Primaria a Secundaria

Señala Gimeno (1996) que el paso de la primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas, pero que estamos tan habituados a vivir sus rupturas que no lo percibimos como conflicto y no se le da la importancia que merece.

Los estudios realizados en Québec (Canadá) por Ahola-Sidaway (1988) y comentado por Hargreaves, *et al.* (2001), analizaron las diferencias clave entre *culturas* de la escuela elemental y la secundaria y llegaron a la conclusión que las escuelas elementales son como familias y las de secundaria son más formales. Los centros elementales al estar en el mismo barrio mantienen estrechos lazos con la comunidad escolar, los alumnos ocupan un pupitre y la comunicación entre el director y los compañeros es también estrecha. De modo contrario cuando hablamos del centro de secundaria, es un centro grande, no tienen pupitre asignado, ni clase propia y disponen sólo de una taquilla como algo personal.

Hemos querido resaltar estas conclusiones, dado que se pueden extender a nuestra realidad respecto a los centros de primaria públicos, ya que los chicos han de cambiar de centro para continuar los estudios de secundaria.

En esta misma dirección Gimeno 1996 y Hargreaves, *et al.* 2001 resaltan que, efectivamente no solamente es un cambio de centro, sino que hay que sumar otras situaciones cambiantes no menos importantes, como los cambios físicos, culturales y cambios de amigos.

Measor y Woods 1984, citados por Hargreaves, *et al.* (2001:39); describen esta situación como uno de los más importantes cambios que experimenta la gente a lo largo de su vida. También nos indican que el paso a un centro de Secundaria supone no un cambio, sino tres: a) el cambio físico y cultural de la adolescencia; b) cambio informal que tiene lugar dentro y entre las culturas de iguales y grupos de amistades. Los adolescentes experimentan distintos tipos de relaciones; c) el cambio formal que se da entre los dos tipos de instituciones (reglamentos, exigencias, expectativas diversas, etc.).

Tiana (2007) muestra preocupación por esta transición y señala que la LOE recoge una serie de medidas para que las transiciones sean graduales. Destaca que el 4º curso de la Educación

Secundaria debería ser como un curso de carácter orientador. Con la reforma de la LOE y la actual ley LOMCE, así se plantea que será

A- Dos culturas diferentes

Hemos hecho alusión anteriormente, que los alumnos de primaria, al paso a la secundaria, se encuentran con estilos distintos de enseñanza, con normas y valores también diferentes. Pasan a tener un profesor por asignatura y un mayor número de asignaturas.

Aunque la definición de cultura puede tener diferentes explicaciones, nosotros vamos a adoptar la propuesta por Hargreaves, *et al.* (2001:46):

“Interpretamos la cultura como el contenido de conjuntos compartidos de normas, valores y creencias de los miembros de una organización y la forma que adoptan las pautas de relación entre esos miembros”

En el siguiente **Cuadro (3.2)**, a modo de resumen, extraído y adaptado de Gimeno (1996) queremos contraponer las diferencias que hay entre los centros de primaria y secundaria respecto al clima educativo y estilos pedagógicos.

Cuadro 3.2

Diferencias entre centros de Primaria y Secundaria.

CLIMA EN LA ED. PRIMARIA	CLIMA EN LA ED. SECUNDARIA
Currículo más integrado	Currículo más especializado
Currículo común	Flexibilidad curricular
El niño trabaja en la escuela	Parte del trabajo escolar a casa
Clima más personal	Clima más académico
Sistema monodocente	Sistema pluridocente
Seguimiento directo del alumno	Más autonomía y autocontrol del estudiante
Trato más personalizado	Trato más despersonalizado
Más participación en la enseñanza	Más control del profesor
Más control del alumno	Más independencia personal
Menor peso de la evaluación	La evaluación tiene mucha importancia
Tiempo escolar más flexible	Tiempo escolar más comprimido
Más relación con la familia	Menos relación con la familia
Flexibilidad en la organización espacio-tiempo	Más rigidez en la organización espacio-tiempo

Fuente: Gimeno (1997).

Ante estos cambios a los que se expone el alumno al ir al nuevo centro también hay que añadir, entre otros, los de tipo personal. Se ha podido comprobar que el paso a la enseñanza secundaria genera un incremento de la ansiedad, provoca un cambio de motivaciones, de creencias y de valores, de conductas y de autopercepciones (Gimeno, 1996).

Para Hargreaves, *et al.* (2001:66) tres son los aspectos en los que el alumnado, en su paso a la secundaria, puede tener problemas potenciales: 1) La ansiedad estudiantil respecto a la transición y el alcance de la misma; 2) la adaptación a la escuela secundaria y las implicaciones de la transición a corto y largo plazo en los logros académicos, la motivación y el compromiso con la escuela; 3) la continuidad o discontinuidad del currículum y las

implicaciones de las lagunas o de la repetición del currículum en el aprendizaje del estudiante. Este mismo autor indica que la ansiedad del estudiante es causa de preocupación en esta transición y que hay ejemplos claros de que los estudiantes al final de la escolaridad elemental se sienten ansiosos ante lo que les espera en la escuela secundaria.

B- Indicadores que ponen de manifiesto la problemática en esta transición.

En las últimas décadas, como hemos ido manifestando en los apartados anteriores, hay una sensibilidad y preocupación por la calidad de la educación en general en todos los países. Las organizaciones como la UNESCO y OCDE han hecho constar su inquietud y necesidad de mejorar la calidad educativa.

En España a través de las diferentes leyes (LGE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE) se han ido produciendo cambios con el objetivo de mejorar la calidad en la educación y reducir el fracaso escolar, a la vez que plantean una educación para todos.

La LOCE promovía algunas medidas vertebradoras para mejorar la calidad educativa: a) los valores del esfuerzo y exigencias personales; b) la orientación del sistema educativo hacia los resultados; c) el refuerzo del papel de la evaluación; d) la variedad de las trayectorias que se adapten a las diferencias individuales; e) el elevar la consideración social del profesorado y mejora de su formación; f) el desarrollo de la autonomía de los centros. Esta Ley no llegó a implantarse, siendo sustituida por la LOE. (*Ley Orgánica de Educación*) que desde el 2006 está vigente, pero con algunos cambios introducidos por el actual ejecutivo. El 9 de diciembre de 2013 se aprueba la nueva ley LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*). Esta ley es una propuesta de mejora de la LOGSE de 1990 y de la LOE (2006).

En la actualidad está vigente y en fase de aplicación.

Queremos resaltar dos de los tres principios fundamentales en los que se apoya: a) proporcionar una educación de calidad, donde el objetivo es mejorar los resultados generales y reducir el abandono temprano; b) esfuerzo compartido, cuyo objetivo es conseguir la colaboración de todos los agentes implicados en la educación (familia, Administración, sociedad.), juntamente con el alumno.

En el capítulo anterior hemos profundizado con respecto al tema de la calidad y equidad en educación por lo que en este apartado no vamos a extendernos, aunque sí queremos esclarecer y hacer hincapié una vez más en la importancia que tiene la *calidad y equidad* en la *educación*.

La tasa de escolarización es hoy del 100% a los 16 años y próxima al 80% a los 18 años. Según *Education at a Glance* (2013)⁴⁶, el 88% de los jóvenes obtienen el título de graduado en ESO a su edad, el 65% entre 25 y 34 años obtiene la titulación de bachillerato o F.P., cifra que era del 30% hace dos décadas, como se menciona en el documento a debate de 2004.

En el capítulo anterior (pp. 96), señalábamos que los cursos donde hay más repetición es en segundo, cuarto y sexto. En primero de ESO repite el 13%.

Esta situación de dificultad en el retraso en los estudios de la ESO, la queremos relacionar con la aportación que ha hecho Gimeno (1996: 32) sobre las transiciones curriculares:

“Sabemos que los alumnos que pasan de la educación primaria a la secundaria se enfrentan a culturas de enseñanza diferentes, es decir con objetivos, actividades, estilos de enseñanza etc., distintos. Se puede decir que el currículo y su desarrollo práctico adoptan expresiones culturalmente diversas al pasar de un medio ecológico escolar a otro”.

En este sentido Hargreaves, *et al.* (2001) comenta que la educación secundaria también tiene otra crisis que es la del “*Currículum*”. Este no ha logrado estimular los intereses de los estudiantes, sobretodo los de bajo rendimiento.

Estudios realizados en otros contextos han confirmado que muchos alumnos de esta etapa educativa abandonan o su rendimiento baja o muestran un bajo interés y una baja motivación:

“Los índices de estudiantes que abandonan los estudios no son más elevados ante aquellos de baja capacidad, sino entre alumnos con un nivel de inteligencia medio” (Lowton, *et al.* 1988) cit. por Hargreaves, *et al.* (2001: 132).

La transición, referida a nivel curricular, va a depender cómo viva el estudiante esta transición, es decir, en qué medida suponga *continuidades o discontinuidades* en su experiencia (Gimeno 1996). La continuidad curricular según este mismo autor hace referencia a la coherencia de toda la enseñanza y de toda acción educativa. Insistiendo en que en los

⁴⁶ OECD 2013

momentos de transición no se trunque *la coherencia y la gradualidad* de la enseñanza. Esta *continuidad* se puede dar en diferentes ámbitos: escolaridad, currículo, etapa, área o materia. De manera contraria *la discontinuidad* puede afectar negativamente a esta necesidad imperiosa de *coherencia, de gradualidad, de proceso y de congruencia* en los aprendizajes.

“Uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en el itinerario educativo de los alumnos en primaria es el que hace referencia a la continuidad y la coherencia de los aprendizajes. Estas son dos de las condiciones del éxito escolar de la mayoría de los alumnos” (Lessourne 1993, cit., por Gimeno 1996: 33)

3.2. Requisitos y objetivos educativos de las etapas.

La Generalitat de Catalunya aprueba los Decretos 142/2007 y 143/2007, este último modificado en el Decreto 51/2012 de 22 de mayo, que establecen la ordenación de la enseñanza primaria y enseñanza secundaria obligatoria.

Con estas referencias vamos a explicar las características de cada etapa: de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, así como otros temas que, al hilo de nuestro planteamiento de estudio, enmarquen y fundamenten una coherente relación entre estas etapas.

Por otra parte destacamos que Catalunya tiene competencias exclusivas en educación y, por lo tanto, debemos tenerlo en cuenta dado que este estudio se contextualiza en Catalunya.

3.2.1. La Etapa de la Educación Primaria

La etapa de la Educación Primaria es la primera etapa de la enseñanza obligatoria. Comprende seis cursos académicos y se organiza en tres ciclos de dos cursos cada uno. Así tenemos el ciclo inicial (6-8 años), ciclo medio (8-10 años) y ciclo superior (10-12 años).

El Decreto 142/2007 marca que la ordenación curricular de la etapa de la educación primaria, mantiene la estructura del sistema educativo vigente, integra el concepto competencias básicas dentro de los componentes del currículum y fija la adquisición de las competencias por parte del alumno como referente básico de la acción educativa de cada equipo docente de la etapa.

Esta etapa educativa es el marco idóneo para adquirir las competencias básicas y los instrumentos necesarios para realizar nuevos aprendizajes, así como poner en marcha unas bases para una formación personal como: autonomía personal, la solidaridad, la participación, el compromiso individual y colectivo. También para conocer el entorno geográfico, la lengua, la historia y tradiciones del país, y sobre todo para participar en la construcción de un mundo mejor y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Las *finalidades básicas* de esta etapa educativa son: a) proporcionar al alumnado un marco de aprendizaje que le pueda permitir iniciar la adquisición de las competencias básicas: b) y la ampliación de instrumentos necesarios para adquirir nuevos aprendizajes. Corresponde a los centros educativos el desarrollo del currículum, por tanto dotarles de más autonomía. El equipo docente es el responsable de adaptar el currículum a las características del grupo de estudiantes, a la situación socioeconómica y lingüística del centro y de su entorno social.

Resalta el papel fundamental de los maestros para que los estudiantes valoren lo que significa aprender y adquieran la competencia de aprender a aprender y hace hincapié en una adecuada *acción tutorial* que atienda tanto a los aspectos individuales como el trabajo en grupo.

En el Artículo 12 del Decreto⁴⁷, presenta a la “*acción tutorial y orientación*” como el conjunto de acciones educativas y de los procesos individuales o de grupo, que contribuyen al desarrollo personal y a la orientación del alumno, a la consecución de un mejor crecimiento personal e integración social. También ha de contribuir a la implicación de las familias en la dinámica del centro.

Se ha comentado anteriormente, que ni en el Decreto 142/2007, ni en este artículo 12, hay referencias explícitas a la *transición de la primaria a la secundaria*, como transición importante por los cambios que conlleva, no solamente a nivel curricular, sino físicos, de cultura y de amigos. Tampoco hay sugerencias de acciones o mecanismos para poner en práctica alguna medida con respecto a esta transición.

⁴⁷ Decreto 142/2007

No obstante en el Artículo 1 punto 1.4 de este Decreto se menciona que hay que mantener la coherencia con la educación infantil y la educación secundaria para garantizar la coordinación entre las etapas y asegurar una transición adecuada y facilitar la continuidad.

En la Educación Primaria hay que aplicar unos principios sobre los que se basa el currículum, que es la enseñanza comprensiva, la atención a la diversidad y la enseñanza personalizada. Basándose en estos principios los niños y niñas no se pueden clasificar ni separar por razones de sexo, capacidad intelectual o afectiva, o clase social, etc.

Se hace hincapié que es en esta etapa donde hay que poner todos los esfuerzos y recursos para establecer las bases necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los niños y niñas sean ciudadanos participativos y que colaboren en la resolución de problemas, en la comunicación y puedan despertar capacidades creativas entre iguales. Este mismo documento informa que esta diversidad no es exclusiva de los alumnos, sino que también es para los docentes y las personas adultas con las que se relacionan. En esta etapa hay que asumir que estos principios son positivos dado que cada uno tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, sus capacidades, etc.

En el documento “*Currículum, Educación Primaria*” se especifica que, por currículum se entiende:

“El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que guíen la acción docente”.
(Currículum: 10)

Los elementos que conforman el currículum están determinados por tres principios: comprensibilidad, diversidad y autonomía de centro. Estos principios según el Decreto 142/2007, deben favorecer un currículum flexible a las características de la escuela y los diferentes grupos. Se ha de priorizar la atención a la diversidad como base para construir una escuela inclusiva. Los contenidos en esta etapa han de ser funcionales y significativos.

Es importante que el alumno tenga una visión global de los contenidos de las diferentes áreas por lo que las *competencias básicas* adquieren un papel relevante.

Las *competencias básicas*, según nos señala el documento “Currículum, Educación Primaria”⁴⁸, son el eje vertebrador del proceso educativo. Y el *currículum* orientado en la adquisición de competencias, establece que la finalidad de la *educación obligatoria* es conseguir que los niños adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo y sean personas capaces de intervenir activamente y de forma crítica en la sociedad plural, diversa y en constante cambio.

“Un currículum por competencias significa enseñar a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”⁴⁹

Este mismo currículum se sustenta o fundamenta en unas bases psicopedagógicas que ayudan a entender la educación, el alumnado, el profesorado etc. Así pues la parte prescrita del currículo tiene que permitir la interacción entre la manera de aprender y de enseñar. En referencia a las bases referidas en el documento de la Generalitat se contemplan, que el aprendizaje se sustenta en una concepción *constructivista*.

O sea que el alumno tenga un aprendizaje *significativo*. Para que este aprendizaje sea significativo tiene que cumplir dos condiciones: primero, que el contenido sea *significativo* y segundo, que el *alumnado* tiene que tener una actitud de *motivación e interés* por lo que aprende.

Otra de las bases a las que se hace referencia es que el *aprendizaje significativo*, es un aprendizaje *globalizador*, pues el nuevo aprendizaje se relaciona, o cabe esta posibilidad, con lo que el alumno ya sabe de aprendizajes anteriores. Destaca pues, que desde el punto de vista psicológico el principio de globalización indica que el aprendizaje se realiza mediante la construcción de esquemas de conocimiento, y entre los que existen muchas relaciones, de tal manera que esto provoca aprender de una forma más significativa. Con esta idea de la *globalización* se tiene que tener en cuenta secuenciar el aprendizaje y así favorecer la relación entre ellos.

Al hilo de estas aportaciones, el aprendizaje *constructivista* tiene también que comportar una intervención que se ajuste y actúe coherentemente en función de las características individuales. El interés es atender a la diversidad a través de variadas formas metodológicas y

⁴⁸ Document Generalitat de Catalunya, currículum educació primària. Departament d'Educació 2009

⁴⁹ Document Generalitat de Catalunya, currículum educació primària. Departament d'Educació 2009:6.

didácticas, con la intención que el alumnado pueda tener acceso al aprendizaje propuesto según sus características.

Otros de los apartados, entre los que hay que resaltar, es el relacionado con los *criterios de evaluación*, donde se entiende a la *evaluación* como la que analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como verificar su coherencia y eficacia. Se considera a la *evaluación* integrada en el proceso educativo y constituye un elemento importante para favorecer la mejora del proceso enseñanza y aprendizaje.

Como novedad el Artículo 17 de este mismo Decreto 142/2007, incorpora la evaluación diagnóstica que tendrá carácter orientador y formativo para el centro, información para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Se aplicará al acabar el ciclo medio.

En el siguiente **Cuadro (3.3)** exponemos los objetivos de la Educación Primaria.

Cuadro 3.3

Objetivos de la Educación Primaria

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- a) Conocer, valorar y aplicar los valores y las normas de convivencia para ser un ciudadano o ciudadana libre capaz de tomar compromisos individuales y colectivos, respetar los derechos humanos y el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Tener conciencia del valor del trabajo individual y colectivo y desarrollar hábitos de esfuerzo y trabajo en el estudio, así como actitudes de confianza, con iniciativa personal, autodisciplina, sentido crítico, responsabilidad, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para mantener y mejorar el clima de convivencia, y para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica tanto en el ámbito familiar como en los ámbitos escolar y social.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, facilitar que las niñas y los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. Defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua catalana como la lengua castellana y, si procede, el aranés, así como una lengua extranjera y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Desarrollar las competencias matemáticas básicas, iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, y ser capaz de aplicarlas a las situaciones de la vida cotidiana.
- g) Conocer, valorar y estimar el entorno natural, social y cultural más cercano, reforzando así el sentimiento de pertenencia y arraigo en el país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos al mundo en general; comprender, a partir de la observación de hechos y fenómenos sencillos, los principales mecanismos que rigen este entorno para ser capaz de tomar compromisos responsables para mantenerlo o introducir elementos de mejora.
- h) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- i) Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, seleccionar y valorar la información recibida o conseguida por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- j) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la manera de relacionarse con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- k) Aplicar, en contextos diversos, los diferentes conocimientos adquiridos y los recursos propios, a fin de resolver de manera creativa problemas, situaciones personales y necesidades de la vida cotidiana .
- l) Valorar la importancia de la higiene y de la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- m) Adquirir los elementos básicos de una correcta educación vial y actitudes de respeto que favorezcan la prevención de accidentes de tráfico.
- n) Conocer y valorar el medio natural, así como los animales más cercanos al ser humano y adoptar comportamientos que favorezcan su protección.

Fuente: . Departament d'Educació, 2009:6. Document Generalitat de Catalunya, currículum Educación Primaria

3.2.2. La Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria

Terminada la etapa de la educación primaria se inicia la etapa de la educación secundaria obligatoria. Esta etapa obligatoria acoge los chicos y chicas de 12 años a los 16 años y comprende cuatro cursos académicos.

Se establece en el Decreto 143/2007 la ordenación curricular y se mantiene la estructura del sistema educativo vigente. La finalidad del *currículum* está orientado en la adquisición de *competencias* en la educación obligatoria, al igual que hemos comentado para la educación primaria. La base pedagógica se vincula con la concepción *constructivista* del aprendizaje, es decir, que sea *significativo y aplicable*.

La etapa de la educación secundaria ha de proporcionar a los chicos una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir competencias culturales y sociales en expresión, comprensión oral, escritura, cálculo y resolución de problemas de la vida cotidiana. También contribuye a educar para la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres así como habilidades sociales de trabajo de estudio autónomo con espíritu crítico, creativo, con sensibilidad artística y afectiva.

En esta etapa se pone especial atención en: a) la adquisición de competencias básicas; b) la detección y tratamiento de dificultades de aprendizaje; c) la tutoría y la orientación educativa; d) y la relación con las familias. Otro de los principios generales de esta etapa es la importancia de la *orientación académica y profesional* para el conjunto de alumnos.

Al igual que en la educación primaria, en la educación secundaria las competencias básicas son el eje del proceso educativo. El currículum ha de estar orientado en la adquisición de estas competencias. Los aprendizajes por competencias han de desarrollar: a) la integración de conocimiento; b) la funcionalidad; c) y la autonomía personal.

Se identifican dos tipos de competencias *básicas*:

- 1- las competencias *transversales* que son la base del desarrollo personal y de construcción de conocimiento, (entre las que se consideran la comunicación para comprender y expresar la realidad, las metodológicas, que activan el aprendizaje y las personales).

- 2- las competencias *específicas* centradas en convivir y vivir en el mundo que se relacionan con la cultura y la visión del mundo.

El currículum de la educación secundaria obligatoria establece materias comunes y materias optativas. Las materias optativas son propuestas y organizadas por los centros en los tres primeros cursos. El cuarto curso tiene un carácter orientador y propedéutico.

Los centros orientan e informan al alumnado para la elección de las materias optativas, las cuales han de servir para consolidar aprendizajes básicos y que puedan ser útiles para estudios posteriores o para incorporarse al mundo laboral. Las materias optativas de 4º curso se pueden agrupar según los estudios que el alumnado quiera realizar o según sus preferencias.

Sobre la *evaluación* según se nos indica en el Decreto 143/2007, ésta ha de ser una parte fundamental en el *diseño* y la realización de *actividades de aprendizaje*. Ha de permitir que el alumnado conozca y contraste su proceso de aprendizaje. La *evaluación* es un proceso constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y hay que planificar los tres momentos: a) la evaluación inicial o de diagnóstico; b) la evaluación mientras se está aprendiendo y c) la evaluación final.

Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria se realiza una *evaluación diagnóstica* la cual tiene carácter formativo y orientador para los centros, formativo para las familias y para la comunidad educativa. No tiene efectos en el expediente académico del alumnado.

Según la Orden EDU/295/2008, de 13 de junio, se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación secundaria. Igualmente se explicita que la evaluación ha de ser continua con carácter formativo, reguladora y orientadora del proceso que sigue el alumnado. También diferenciada según las materias curriculares.

En el artículo 3 de esta misma Orden EDU/295/2008, se indica la importancia de la *coordinación con los centros de primaria*. La finalidad es garantizar una adecuada transición del alumno entre la etapa de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, señalando que hay que facilitar la continuidad del proceso educativo. Sugiere que el centro de

primaria ha de facilitar una copia del historial académico de los alumnos así como el informe escolar individual.

Otras de las acciones que se indican es que los centros de secundaria durante el primer trimestre han de prever entrevistas entre tutores de primaria de los chicos y los tutores del primer curso de la educación secundaria obligatoria con el objetivo de completar la información sobre los alumnos con respecto a su aprendizaje.

A continuación exponemos en el **Cuadro (3.4)** los objetivos de la educación secundaria.

Cuadro 3.4
Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
<p>La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar las habilidades y las competencias que permitan a los chicos y a las chicas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Asumir con responsabilidad sus deberes y ejercer sus derechos respecto a los demás, entender el valor del diálogo, de la cooperación, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos como valores básicos para una ciudadanía democrática.b) Desarrollar y consolidar hábitos de esfuerzo, de estudio, de trabajo individual y cooperativo y de disciplina como base indispensable para un aprendizaje eficaz y para conseguir un desarrollo personal equilibrado.c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.d) Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y con la relación con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.f) Conocer, valorar y respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras culturas, y respetar el patrimonio artístico y cultural.g) Identificar como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana, y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua catalana, en lengua castellana y, en su caso, en aranés y consolidar hábitos de lectura y comunicación empática. Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Y comprender y expresarse de manera apropiada en una o más lenguas extranjeras.j) Desarrollar habilidades básicas en el uso de fuentes de información diversas, especialmente en el campo de las tecnologías, para saber seleccionar, organizar e interpretar la información con sentido crítico.k) Comprender que el conocimiento científico es un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos de la ciencia para identificar los problemas propios de cada ámbito, para su resolución y toma de decisiones.

l) Adquirir conocimientos básicos que capaciten para el ejercicio de actividades profesionales y al mismo tiempo faciliten el paso del mundo educativo al mundo laboral.

m) Disfrutar y respetar la creación artística y comprender los lenguajes de las diferentes manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

n) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, y contribuir a su conservación y mejora.

o) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de salud e incorporar la práctica de la actividad física y el deporte en la vida cotidiana para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

Fuente: Decreto 143/2007 de 26 de junio

3.3. Desarrollo madurativo del alumnado en esta transición de la Primaria a la Secundaria.

La etapa evolutiva de los 12 a los 14 años, es una etapa de grandes cambios físicos y psicológicos. Hoffman, Paris y Hall (1995) mantenían que la adolescencia era la etapa más decisiva del desarrollo humano, ya que en ella se podían producir un mayor número de transformaciones que en las etapas anteriores. Nos referimos a la etapa de los 6 a los 12 años.

A- Cambios físicos.

Es el inicio de la “*pubertad*” que va de los 10 a los 13 años, aunque puede haber variación en el inicio. Cuando nos referimos a pubertad hacemos referencia a los cambios fisiológicos de los chicos/as.

La adolescencia es la etapa del desarrollo del ser humano que sigue a la pubertad y en la que se producen una serie de cambios físicos y psíquicos. Por tanto cuando nos referimos a pubertad, hacemos alusión a cambios físicos y a la plena capacidad para la reproducción sexual. La adolescencia hay que entenderla como un proceso de cambios físicos y psíquicos y se puede prolongar hasta los 18 años aproximadamente.

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia se divide en dos períodos: el primero entre los 10 y los 14 años, y el segundo entre los 15 y los 19 años

La adolescencia es un período de transición de la infancia a la adultez.

Los determinantes sociales juegan un papel importante, teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad de transformaciones constantes, sobre todo las industrializadas y modernas. Esto ha provocado y está provocando una precocidad en la pubertad, es decir, aceleración corporal y sexual, no siguiendo el mismo ritmo en el plano afectivo y emocional. Esto puede provocar desajustes, desequilibrios en los adolescentes y a su vez conflictos en esta etapa.

Indica Shaffer (2007) que hay reacciones en los adolescentes ante los cambios de su cuerpo, entre otros: a las chicas les preocupa el peso y desean ser atractivas; los chicos tienen una mejor imagen corporal que las mujeres; algunas adolescentes adquieren mala imagen de su cuerpo y sufren trastornos alimentarios (anorexia o bulimia).

B- Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia

La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser una etapa donde se desarrolla la identidad personal y esta identidad además de ser personal también se caracteriza por su identidad social. Con respecto a la personalidad de la adolescencia, cabría destacar que aunque se han realizado un gran número de estudios sobre el tema, sigue habiendo un gran desconocimiento en el tema de la *personalidad en la adolescencia*.

Un elemento importante y de gran preocupación en el desarrollo de la personalidad en estos años de adolescencia es que se va constituyendo la *identidad personal y social*.

Comprendemos pues que el adolescente pasa por una etapa de juicio personal y en relación o contraste al juicio de los que le rodean.

Algunos autores como Erikson (1968); Josselson (1980); Palacios e Hidalgo (1999); Moreno (1999); Rebollo (2014) ven la identidad como un aspecto funcional y del propio yo y característico de esta etapa evolutiva.

Para Hargreaves, Earl y Ryan (2000:23) “los adolescentes buscan su identidad y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad”. Comenta Berger (2007) que casi todos los adolescentes pierden algo de confianza con respecto a cuando eran niños. Algunos caen en la tristeza y depresión, cuestión que puede intensificar los problemas que tenían en la infancia.

C- Trayectoria social y familiar

En la etapa de la adolescencia, el *espacio social* juega un papel relevante. El grupo de amistades o de iguales ocupará un lugar estratégico y mediático en esta ampliación y obertura social. Ya la referencia familiar empieza a debilitarse y el adolescente está más interesado por adquirir una autonomía personal e independencia social.

La emancipación de la familia anteriormente era un rasgo destacado en la adolescencia, ahora sabemos que los jóvenes se emancipan tarde. Pero si se diera esta emancipación no suele acontecer sin problemas. El adolescente se puede encontrar con dificultades o desequilibrios en esta transición de la dependencia a la independencia.

Las *diferencias familiares* son variables a tener en cuenta en este proceso de independencia. Algunos estudios reseñados por Oliva (1999) y Hargreaves, Earl y Ryan (2000), constatan que no todas las familias favorecen por igual la autonomía de los hijos al llegar a la adolescencia. El establecimiento de la independencia sigue pautas diferentes en varones y en mujeres, posiblemente por la presión social que hay en uno y otro sexo.

Es en la adolescencia donde se empieza a tener valores personales. Los valores juegan un papel importante para orientar su desarrollo moral, conciencia de sí mismo (autoestima y auto concepto, independencia familiar). Es pues en esta etapa donde se van definiendo los valores y que posteriormente los mantendrán.

Respecto al grupo de compañeros o amistad, como bien nos anota Hargreaves, *et al.* (2000), es una de las preocupaciones centrales en la adolescencia. Todos los demás temas son secundarios. Su afán es pertenecer y ser aceptado entre los compañeros de su misma edad y del sexo opuesto.

Algunos estudios sostienen que los estudiantes que se encuentran en este período, necesitan ayuda para construir su propia autoestima e identificar su sensación de pertenecer a un grupo reconocido (Shultz 1981; Palacios e Hidalgo (1999); Hargreaves, *et al.* (2000);

El adolescente desea pertenecer a un grupo de iguales y este le puede provocar desafíos, ya que hay gran necesidad de ser aceptado y agradar por sus iguales. A la vez el adolescente tiene que tomar decisiones con quién se identifica.

El adolescente está en una etapa de romper con los lazos familiares y compartir con sus iguales, sus emociones, sentimientos, gustos, preocupaciones etc.

Del resultado de una investigación transversal, realizada por Coleman (1980) con más de 700 adolescentes comprendidos entre edades de 11, 13, 15 y 17 años, respecto a las relaciones de amistad, se determina que las chicas viven la amistad con más ansiedad, celos y conflictos que en los chicos.

La influencia de los *amigos* en los adolescentes, es superior a la influencia de los *padres*. Abre una ventana a analizar y valorar esta opinión tan generalizada en la sociedad. Señala Berger (2007), que los amigos ayudan a los adolescentes a afrontar las demandas conflictivas de la familia, la escuela, el crecimiento físico y los pares.

Según algunos estudios reseñados por Coll, *et al.* (1990) y Palacios, Marchesi y Coll (1999), indican que, variables como la clase social y grupo social lejos de contrariarse una a otra, a menudo referente a valores y fines, tienden a complementarse y a corroborarse, sobre todo si los compañeros proceden de la misma clase y grupo social que la propia familia.

D- Variables que se han de tener en cuenta

El género, la clase social, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento son algunas de las variables alrededor de las cuales giran tales diferencias entre adolescentes (Hargreaves, *et al.* (2000: 33). Algunos estudios constatan que la adolescencia varía o es diferente según determinantes como: clases sociales, cultura, etnia, etc.

A modo de ejemplo, tenemos otra causa de diversidad, que es la lengua materna de los estudiantes. Como nos comenta Hargreaves, *et al.* (2000): sabemos que la lengua es fundamental para la identidad y el concepto de sí mismo. En la actualidad nos enfrentamos al efecto de la inmigración, lo que está ocasionando que en un centro haya estudiantes de diferentes procedencias y diferentes herencias culturales, así como bagaje cultural distinto.

Esto nos plantea nuevos retos sobre el conocimiento de esta etapa y sobre todo para la educación del adolescente. Por otra parte la intervención educativa ha de tener presente las diferencias antes comentadas, diferencias por supuesto que nos hacen pensar en una etapa no preestablecida, invariable para todos los jóvenes igual, con los mismos valores, necesidades, inquietudes, preocupaciones, estilo de vida, expectativas, comportamiento etc.

Finalmente queremos destacar la importancia de las variables sociales y familiares a estas edades. Indicadores como el *apoyo familiar*, las *expectativas de los padres o actitud familiar*, la *adaptación al nuevo centro*, las *relaciones con los nuevos compañeros* o *adaptación al grupo*, van a ser un referente en este estudio de investigación, centrado en el proceso de la transición.

Autores como Gimeno (1996); Colás y Contreras (2013) insisten en esta misma línea de reflexión que los miembros de la familia, padres y hermanos son los recursos más frecuentemente mencionados por los estudiantes cuando necesitan ayuda en el estudio, seguidos de los compañeros de la clase.

En el **Cuadro (3.5)**, se presenta un breve resumen de los aspectos madurativos que acontecen en la adolescencia, así como las propuestas educativas para la mejora. Estos aspectos se han extraído de los autores anteriormente citados.

Cuadro 3.5
Aspectos madurativos de la adolescencia

ASPECTOS FISIOLÓGICOS	ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS AFECTIVOS-SOCIALES
<p><i>Crecimiento fisiológico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande "estirón" de 12 a 16 años • A partir de los 16 años decrece, <p>Cómo puede mejorarse este crecimiento: A través de una buena alimentación y un descanso suficiente.</p> <p>Una vez que el individuo ha adquirido su conformación fisiológica, es cuando se manifiestan las diferencias individuales y los elementos hereditarios que van a definir su propio temperamento.</p> <p>En esta fase de crecimiento el adolescente es propenso a una serie de trastornos o enfermedades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de crecimiento (enanismo y gigantismo). • Dolores de cabeza frecuentes. <p>Aspectos perjudiciales para el desarrollo físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La droga • El alcohol • El tabaco <p><i>Propuestas educativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una buena alimentación • Descanso suficiente • Actividad deportiva • Una buena higiene 	<ul style="list-style-type: none"> • La inteligencia está en un proceso de desarrollo de las operaciones formales. Este proceso de transformacionales se inicia en la preadolescencia a partir de los 13 años y no llega a consolidarse hasta bien entrada la adolescencia (hacia los 16 años). • El período de las operaciones formales se caracteriza fundamentalmente por la asociación conceptual, la capacidad de generalizar el pensamiento hipotético-deductivo y el pensamiento divergente (analogías, comparaciones, síntesis, contrastaciones). • Diferentes investigaciones confirman la hipótesis de que aproximadamente un 50% de los adolescentes de 16 años no han adquirido el estadio del pensamiento formal. • El desarrollo del pensamiento en general no es un fenómeno espontáneo, sino que en parte es debido al resultado de la influencia del contenido de las diferentes materias. La manera de presentar estos contenidos puede ayudar a estructurar la mente. Es decir, un alumno con buena escolaridad tiene más posibilidades de estructurar su mente y llegar al pensamiento 	<p><i>Identificación de su Yo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La preadolescencia (12 a 15 años) es una etapa crítica y de ella dependen las características de la etapa adolescente y juventud. • En este período se producen todos los cambios que transforman al niño en adolescente y joven. • En este período el adolescente entra en un proceso de autoafirmación que trae consigo una cierta oposición a lo establecido y que provoca en él ciertos conflictos emocionales. • El alumnado para la construcción de su YO se sirve de mecanismos de imitación y de identificación, aunque externamente exprese oposición y rechazo a lo que viene del adulto. <p><i>Conductas que manifiesta el adolescente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsos bruscos de simpatía • Retraimiento inexplicable • Gestos incongruentes • Una vida afectiva y emotiva intensa. "Risas esporádicos y llantos escandalosos". • La inestabilidad del humor. • La melancolía • La timidez. • El límite entre lo real y lo imaginario queda casi borrado. Lo más característico es el sueño.

<ul style="list-style-type: none"> • Información y formación sexual. 	<p>formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La no adquisición del pensamiento formal va a influir en el abandono de los estudios por parte de algunos alumnos y, como consecuencia, en su comportamiento social. • La memoria como colaboradora de la inteligencia debe tener un protagonismo en este nivel educativo. • El desarrollo de las aptitudes generales aparecen antes de la preadolescencia y las específicas (científica, espacial, mecánica, etc.), aparecen a partir de la preadolescencia y se consolidan en la adolescencia. <p><i>Propuestas educativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los contenidos que se imparten están realmente adaptados al nivel madurativo de los alumnos? • Presentar los contenidos de una forma estructurada y secuenciada. • El lenguaje contribuye a estructurar la mente, es decir, al mismo tiempo que se fomenta la práctica de un lenguaje correcto y preciso, se contribuye a la elaboración de un pensamiento más claro y estructurado. • Cuando los padres prestan atención a la expresión de su hijo, consciente e inconscientemente están ayudando a la estructuración de su mente. • Al alumno le cuesta concentrarse en estas edades. Se debe cuidar la presentación y la organización de las actividades de clase, procurando hacerlo de forma sugerente y atractiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la edad del sentimiento. • La amistad es selectiva, exclusiva pero más desinteresada que la del adulto. Esta juega un papel muy importante en el desarrollo de su personalidad. • Carácter incierto y cambiante (fases de tranquilidad y fases de confusión). • Autonomía e independencia. <p><i>Conductas manifestadas en la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarraigo. • Falta de relación personal • Incomodidad. <p><i>Conductas manifestadas en el centro escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Surgen en él otras inquietudes e intereses. • Su norte ya no son sólo los estudios. Hay una actitud crítica y, a veces, de oposición. • El centro educativo le propone modelos de identificación, que, en ocasiones no acepta. • Quieren que el ambiente se adapte a ellos y no al revés.
---	--	--

Elaboración propia

A modo de síntesis

Con la reforma educativa de 1990 (LOGSE) la educación obligatoria se establece por etapas y se amplía la edad para acabar los estudios obligatorios a los 16 años.

Tres son las etapas educativas que forman la educación obligatoria: 1) Educación Infantil, 2) Educación Primaria y 3) Educación Secundaria.

A nivel Europeo, aunque hay algunas diferencias con respecto a la edad de inicio y finalización de la educación obligatoria, la tónica general guarda bastante similitud entre países.

Los chicos en las diferentes etapas se enfrentan a diversos cambios, pero el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria plantea cambios muy importantes en la vida del alumno.

Tres son los grandes períodos vitales: a) la primera infancia; b) las etapas infantiles centrales; c) la adolescencia. Una de las transiciones coincide al final y al inicio de una etapa evolutiva y con el principio y el final de un período de carácter educativo. Por tanto se pasa de la infancia a la adolescencia. Esta transición merece una especial atención. Los chicos en este cambio de etapa, se enfrentan a cambios a nivel físico, cambios de amistades y cambios culturales, cambios educativos (estilos pedagógicos, clima educativo, normas, profesorado, entre otros). Algunos autores señalan que además hay que agregar otros cambios a los que se exponen de tipo personal. Indican que hay un incremento de la ansiedad que afecta a la motivación, a los valores, al autopercepción del estudiante.

Coincidiendo con estas etapas, destacamos que, según nos aporta los Indicadores Estatales (2012), los porcentajes de chicos repetidores se dan mayoritariamente al final del tercer ciclo de la Educación Primaria y en el primer ciclo de la Educación Secundaria.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el Decret 142/ 2007 y 143/2007 establece la ordenación de la Educación Primaria y Secundaria respectivamente. En los Decretos se marcan unas orientaciones a seguir a nivel curricular, de horarios, organización para atender a la diversidad de alumnos, sobre la acción tutorial y orientación, la evaluación, entre otros.

Tanto la etapa de la Educación Primaria como la Educación Secundaria, integran el concepto de *competencias básicas* dentro de los componentes del currículum. Las *competencias* son el referente básico de la acción educativa de cada equipo docente de la etapa. Por consiguiente, las diferentes etapas educativas son el marco adecuado para adquirir las competencias básicas, así como otros instrumentos que posibiliten a los chicos realizar otros aprendizajes como: solidaridad, autonomía, participación etc.

En el Decreto 142/2007, de la educación primaria no hay referencia explícita de la *transición de la primaria a la secundaria*, como transición importante por los cambios que conlleva no solamente a nivel curricular, sino físicos, de cultura y de amigos. Tampoco hay sugerencias

de acciones o mecanismos para poner en práctica alguna medida con respecto a esta transición. En el Artículo 1, punto 1.4 de este Decreto, nada más menciona que hay que *mantener la coherencia con la educación infantil y la educación secundaria, para garantizar la coordinación entre las etapas y asegurar una transición adecuada y facilitar la continuidad.*

Posterior al Decreto 143/2007 que regula la Educación Secundaria, en el artículo 3 de la Orden EDU/295/2008, se hace más hincapié en la *importancia de la coordinación entre los centros de primaria y secundaria obligatoria.* Se señalan algunas acciones a tener en cuenta como: facilitar desde el centro de primaria el historial académico del alumno y realizar entrevistas para completar información de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos que hemos referenciado y que hay que tener presente, son las características psicológicas de los chicos en estas edades de cambio de etapa educativa. Hay cambios físicos importantes para los chicos y chicas. Se va a ir estructurando el carácter y como nos referencia Erickson, la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de la formación de la *identidad.* Con la *identidad personal* estará presente la *identidad social,* que en esta etapa de la adolescencia el espacio social tiene un papel relevante. El grupo de amigos y de iguales ocupará un lugar estratégico y mediático en esta ampliación y obertura social.

El adolescente está en una etapa de romper con los lazos familiares y compartir sus emociones, sentimientos, gustos y preocupaciones con sus iguales.

En definitiva, creemos que la intervención educativa ha de tener presente los cambios a los que están expuestos los chicos a estas edades, no solamente el cambio de ambiente educativo, con todo lo que esto conlleva, sino apreciar y reconocer las diferencias con las que se enfrentan los chicos (gustos, valores, intereses, preocupaciones, comportamiento etc.).

Ayudar a entender a los chicos en esta transición de cambios del desarrollo a nivel psicológico, físico, social, familiar y emocional supone, sin lugar a dudas, un gran acierto en la orientación de su trayectoria educativa.

CAPITULO IV: La transición de la Educación Primaria a la Secundaria.

Introducción

- 4.1. Conceptualización del término transición y transición educativa
 - 4.2. Perspectivas teóricas en el estudio de las transiciones educativas
 - 4.2.1. El enfoque o modelo psicológico
 - 4.2.2. El enfoque o modelo socio-cultural
 - 4.3. Análisis de los estudios realizados en transición de Educación Primaria a Secundaria
 - 4.4. Enfoque adoptado en esta investigación
- A modo de síntesis

Introducción

El capítulo se estructura en una serie de apartados. En el primer apartado se afronta la conceptualización del fenómeno de las transiciones, para ello se acude al criterio de autoridad para documentar las distintas concepciones que se han dado por parte de diferentes autores que pertenecen a distintos enfoques o perspectivas teóricas para explicar el fenómeno de la transición. En el segundo apartado se presenta una breve descripción y análisis de los diferentes enfoques o *modelos* a la hora de afrontar el proceso de la transición y que se han venido generando como resultado de las investigaciones realizadas en los diferentes niveles educativos.

A continuación en el tercer apartado se detallan una serie de estudios empíricos que, centrados en la transición educativa, han arrojado evidencias en las que poder apoyar nuestro planteamiento de la investigación.

Finalmente abordamos en el último apartado el desafío de explicitar con todo detalle el marco teórico que fundamenta nuestra investigación. Este marco es el resultado, tanto de la revisión documental efectuada, como de la aportación de nuestra dilatada experiencia profesional que, en un momento y contexto concreto, nos ha permitido afrontar la ejecución de esta investigación.

4.1. Conceptualización del término transición y transición educativa

Parece lógico y necesario, al abordar un tema como el presente, de no muy amplia difusión hasta hace unas décadas, clarificar el término que define el fenómeno del paso entre etapas, ciclos o niveles dentro de un sistema educativo.

El esquema adoptado para el logro de dicho objetivo ha sido el de una estructura piramidal en la que en su base se sitúan las caracterizaciones o definiciones más genéricas, asociadas a la propia transición-evolución vital de la persona, para pasar a las específicas descripciones de las transiciones educativas. Estamos de acuerdo que el término transición se ha conceptualizado de diversas formas.

De manera metafóricamente, pero no menos acertada, Gimeno (1996: 78) lo define como: *“El paso por la vida es el paso por un paisaje cambiante, más o menos rico, monótono y sorprendente; es un viaje que en parte lo escogemos y en parte surge y a veces se nos impone...”* El término *transición* se asocia al cambio, acción de cambiar, alteración en la manera de ser o de estar o también en la manera de hacer una cosa.

Transición que proviene del latín *“transitus”*, tránsito, definido en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como: acción de transitar; sitio por donde se pasa de un lugar a otro; o bien paso de un estado a otro. *“Tránsito”* palabra sinónima de paso, trayecto, recorrido....

En el mismo esquema de referencia podemos situar la definición de Corominas y Isus (1998: 156) cuando definen la transición como:

“El estadio o período en que dividimos la vida de una persona. Las situaciones de transición actúan como puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que opera la adaptación al cambio”

Para Schlossberg, N.K (1984), supone un acontecimiento o situación en la vida de una persona que implica un cambio en las suposiciones de ella misma o del mundo y que requiere una modificación en las conductas o relaciones mantenidas hasta el momento. Y para Rose (1987:56) *“La transición es un estado intermedio que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura”*.

Desde una perspectiva que caracteriza la identificación de específicos cambios vitales, puede servir de ejemplo la de Casal, *et al.* (1990:109):

“Posicionando una cohorte de jóvenes en las estructuras sociales... paso de un estado de heteronomía y ausencia de responsabilidad, a un estatus de adulto autónomo y responsable”.

En la misma perspectiva, entendiendo que aumentar el grado de autonomía o independencia es un producto positivo de toda transición vital, Pallisera (1996:40) considera que la transición es un *“Proceso que conduce a que cada persona llegue a conseguir el máximo nivel de independencia posible en función de sus necesidades y capacidades, en los diferentes entornos propios de la vida adulta”.*

Más compleja, por introducir elementos asociados a las dimensiones y naturaleza de las transiciones vitales, es la definición del profesor Gimeno Sacristán, quien sostiene que la transición *“...es una experiencia personal y social con un doble carácter, público y privado. Se altera el medio con sus referentes, la subjetividad de cada cual y el papel que hace respecto a los demás. La transición es el momento y experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicación, diversidad y polivalencia del mundo actual”* (1996:17).

De lo dicho hasta el momento, podemos concluir que las transiciones son consubstanciales a la persona: todos pasan por ellas, suponen cambios, son procesuales (su secuencia supone incremento de madurez) y no se vivencian en soledad, sino que tienen tanto una proyección individual como social.

De especial interés resulta adentrarse en el propio proceso (especialmente desde una perspectiva psicológica). Señala Brammer (1991), que las transiciones son como un requerimiento por fases que se entrelazan de manera predecible. En la primera fase se experimenta confusión y desasosiego emocional, seguido de un período de acomodación con apoyo institucional, que se resuelve con el abandono de los valores antiguos y la asunción de los nuevos, en un renovado estado de ilusión y de seguridad.

Es evidente que el tipo de transición va a matizar los logros del proceso. Así, desde una de las tipologías más estudiadas, la transición al mundo laboral, Casal (1997: 298) apunta que el

proceso ha de conducir “*hacia la adquisición de posiciones sociales que proyecta al sujeto hacia la consecuencia de la emancipación profesional, familiar y social*” .

La profesora Pilar Figuera, con respecto a la transición del mundo universitario al laboral señala:

“La transición de la universidad al trabajo es el espacio entre la legitimación social del ingreso profesional con obtención del título, momento en que puede de una manera formalizada ejecutar roles y trabajos profesionales y así obtener el estatus correspondiente y el ingreso real de la misma” (1996: 114).

Sin duda alguna, la aproximación conceptual de Álvarez González (1999: 396) engloba buena parte de los elementos hasta ahora señalados y añade alguno más que nos apunta a la participación activa de la persona y a sus fuentes de apoyo o de recepción de nuevos *inputs*. La transición, afirma el autor,

“...es un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio - profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas”.

A través de la trayectoria vital la persona se enfrenta a distintas transiciones, cada una de ellas con procesos de cambio, algunos más sobresalientes y significativos por su trascendencia y repercusión. Una pertinente clasificación de estas transiciones comprendería:

-Transición de escuela a escuela: denominada inserción académica. Dirigida a desarrollar actitudes y competencias que se requieren para la vida y para el desempeño laboral a través de itinerarios formativos que posibiliten la obtención de una capacitación académica o profesional.

-Transición de la escuela al trabajo: Es el tránsito del período formativo a la vida laboral. Las características de la sociedad actual, los desajustes entre la educación y el trabajo, la versatilidad laboral, inciden en la experiencia de transiciones de ida y vuelta al trabajo. La sociedad con frecuencia critica la falta de vinculación de la educación con el trabajo.

- Transición del trabajo al trabajo: Es el tránsito desde la etapa de iniciación profesional a la consolidación laboral, lo que es posible, con la realización e implementación de acciones dirigidas al respecto. Se produce en plena vida activa, en el proceso de afianzamiento laboral, se expresa a través de un ascenso o cambio de trabajo. En esta etapa suele producirse la crisis a mitad de la carrera o planteamientos de nuevas metas, estancamiento, ascenso, entre otras.

-Transición de la familia a la familia: Se refiere al paso desde la familia de los padres a la nueva familia formada gracias a la autonomía económica y laboral. Es el tránsito a la vida adulta en general a la vida activa.

-Transición del trabajo al retiro profesional: Las personas pasan a otra etapa de la vida adulta como la jubilación y tiempo libre. En esta etapa el ocio o tiempo libre ocupa gran parte de la vida de la persona, por lo cual, suele requerir de ayuda para planificar qué hacer.

Las transiciones académicas o educativas

Gimeno (1996) aborda la transición desde la perspectiva educacional y señala que en el desarrollo de su itinerario académico, los estudiantes en distintas oportunidades deben tomar opciones que implican un amplio rango de sucesos, procesos, experiencias y consecuencias para su vida académica teniendo por lo tanto, distintas transiciones. Estas pueden ser ambivalentes, con distintos significados para las personas. Una transición, por ejemplo, para un sujeto puede tener efectos progresivos para el crecimiento personal y social, valorándose como ascenso en el proceso de maduración y para otro, considerarse como pérdida de estatus o de posibilidades y por lo tanto de disminución o retroceso.

Anderson, *et al.* (2000) y Gimeno (1996), distinguen tres momentos en el proceso de la transición: **antes, durante y después**. El denominado “**antes**”, correspondería al momento I (sujeto y su contexto de procedencia, etapa inmediata anterior al cambio), “**durante**” o momento II (transición y acomodación a la nueva situación), “**después**” o momento III (estabilización en el nuevo estadio). En cada momento del proceso la persona tiene un rol activo, no transitando al margen de los sucesos, afectándole cada uno de ellos según sus peculiaridades personales y el contexto.

Hay una serie de características que definen las transiciones educativas:

- Constituyen un fenómeno vital en el contexto de universal acceso al mundo de la educación.
- Son múltiples, en cuanto que los sistemas educativos están articulados o estructurados en etapas o ciclos con requerimientos diferentes.
- Tienen un carácter procesal que se articula en un “antes-durante-después”.

- Sus resultados positivos suponen progreso-avance en el desarrollo de la persona.
- Tienen tanto una dimensión individual como social.

4.2. Perspectivas teóricas en el estudio de las transiciones educativas

En este apartado vamos a exponer los modelos teóricos que guían y justifican el estudio de nuestra transición. Para afrontar el estudio de una transición es ineludible disponer de un modelo teórico que justifique y fundamente el propio proceso de la transición.

En términos generales, en el estudio de las transiciones educativas, menos en el caso de las transiciones laborales, se parte de marcos de referencia en los que el estudiante y su contexto de influencia próxima (familiar, escolar) constituyen los puntos de atención. Sin embargo, y tal como hemos expuesto en los capítulos anteriores, la estructura de los sistemas educativos así como las características de sus diferentes etapas educativas, tienen “mucho que explicar” en el análisis de las transiciones educativas.

En una reciente publicación (Rodríguez Espinar, 2014), el autor apunta que cabe la posibilidad de distinguir el fenómeno de la transición desde una doble perspectiva: desde la perspectiva del sistema y desde el punto de vista del estudiante. Desde la perspectiva de los sistemas, el trabajo de Raffe (2008, *The concept of transition system*) es el referente que toma Rodríguez Espinar para apuntar varias cuestiones:

- Qué se entiende por “*transition system*”. Se cita la definición propuesta por Smyth *et. al.*(2001:19):

“I use the term ‘transition system’ to express this broader concept. Following the project on Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE), I define a transition system as ‘the relatively enduring features of a country’s institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes’.”

En opinión de Raffe, tomar en consideración las características de los sistemas es altamente relevante desde el punto de vista del análisis de las políticas adoptadas por los gobiernos o instituciones.

- Usos del análisis de los sistemas: a) *El sistema como una variable de acción política*. Así, la identificación de las dimensiones de un sistema que están asociadas a determinados éxitos del proceso de transición deberían inducir a los responsables políticos a adoptar o reforzar dichas dimensiones; b) *El sistema como contexto de la política*. El objetivo será identificar tipos de sistemas dentro de los cuales diferentes tipos de intervención pueden ser efectivas. Apunta Rodríguez Espinar (o.c.) que se da un error frecuente al adoptar políticas o acciones que se hacen en otros sistemas que presentan características muy diferentes del que se intenta “copiar”; c) Finalmente, *el sistema como vía de indagación*. Se utilizan las dimensiones y tipología de los sistemas no como descripción específica de un país, sino como prototipos ideales que permiten diferentes combinaciones para conforman la singularidad de un sistema de transición.

Nuestro enfoque ha sido modesto y se ha limitado a la descripción ya aludida sin profundizar en un análisis estructural o comparativo con otros sistemas a fin de identificar dimensiones o condiciones explicativas de un sistema favorecedoras de una adecuada transición de la Educación Primaria a la Secundaria. Nos hemos centrado en la perspectiva del estudiante, asumiendo que, pese a la investigación de referencia que presentamos, es difícil encontrar, en palabras del citado autor, un eficiente “manual para la acción”; es decir, el tratamiento que aminore los efectos negativos que acompañan a todo fenómeno de transición.

Desde la perspectiva del estudiante, los modelos más relevantes que explican la transición académica como las transiciones laborales son los *modelos psicológicos* y los *modelos socio-culturales*. Los dos modelos conciben la transición de una manera diferente, según el criterio de análisis:

A- Desde la *perspectiva psicológica* la transición se entiende como un acontecimiento o situación en que la persona experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital, teniendo que desarrollar nuevas conductas en respuesta a la nueva situación.

B- Desde la *perspectiva sociológica* se entiende la transición como un proceso de cambio que implica un nuevo posicionamiento y redistribución de los roles, funciones y derechos de los miembros del grupo.

Según la perspectiva adoptada también se contemplan las teorías que justifican la concreción de los modelos.

A continuación presentamos de forma esquemática el resumen con los dos modelos y las teorías más relevantes que posteriormente explicitaremos más detalladamente (**Cuadro 4.1**)

Cuadro 4.1
Teorías de la transición

TEORÍAS	MODELOS PSICOLÓGICOS	MODELOS SOCIO-CULTURALES
	Teoría de la Transición de N.K. Schlossberg (1984)	La teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casal, J. (1996).
Teoría cognitivo-transaccional del estrés (Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986).	La teoría ecológica de las transiciones Brofenbrenner (1987), Gimeno Sacristán (1996).	
Teoría cognitivo- conductual, Bandura A. (1977,1990,1997)		

Fuente: Elaboración propia

4.2.1. El modelo psicológico

El modelo psicológico centra su análisis en la persona, ya que ésta es la que experimenta discontinuidades en su trayectoria vital que le exige un reajuste o adaptación, lo que le lleva a desarrollar nuevas conductas como respuesta a dicha situación. Estudia la dinámica personal del proceso en el contexto personal, familiar, relacional y laboral. El interés se centra en las variables personales: las emociones, los sentimientos, la autoestima, las experiencias previas, la autoeficacia, la percepción del proceso, etc. No tiene en cuenta el contexto.

Este modelo incluye diferentes teorías como la de la transición de Schlossberg, N. K. (1984) y los enfoques cognitivos de Bandura, A. (1977, 1990, 1997) y Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986).

A) La teoría de la transición de Schlossberg, N. K. (1984)

Figuera (1996:84) destaca que esta teoría “representa un intento significativo desde el marco psicológico para conceptualizar el fenómeno de la transición, entendida como cualquier cambio importante en la vida de una persona”.

La definición que aporta Schlossberg (1984), como se ha referenciado anteriormente, señala que una transición ocurre cuando una situación en la vida de una persona implica un cambio en las suposiciones de ellas mismas o del mundo, que requiere una modificación en las conductas o relaciones mantenidas hasta el momento. Esta misma autora, considera la definición de transición como un *acontecimiento*, que produce cambios en las relaciones, en las rutinas, en los roles, a nivel personal, de trabajo y familiar social/relacional, de salud y/o económico.

Con la intención de sistematizar algo más el análisis de la transición, Schlossberg propone la siguiente clasificación:

- Según sea la *previsión o anticipación*. Clasifica a las transiciones como anticipadas o no anticipadas, es decir si podemos prever qué va a suceder o, de lo contrario, no estaban planificadas.
- En función de la *duración*. Denomina transiciones crónicas, por su insistencia en el tiempo. Las transiciones breves son las que se caracterizan por ser menos insistentes.
- Según su *nivel de generalización*. Las considera normativas o de sucesos generales, como los cambios de etapa educativa. De lo contrario las no normativas son las no generales, como el divorcio o muerte de un familiar.
- Según el *contexto de aparición* las denomina *directas o indirectas*. Las directas es cuando afecta a uno mismo y las indirectas cuando no afectan a la persona, pero si a su contexto.

Así pues según este modelo de clasificación propuesto por este mismo autor, el paso de la Educación Primaria a la Secundaria lo podemos definir como una transición anticipada, normativa y directa. Desde esta teoría, lo esencial es el impacto que produce la transición en la vida de la persona y sus áreas vitales que resultan afectadas. También el modelo de Schlossberg, nos hace prever que las transiciones no tienen un final, sino como indica Figuera

(1996), suponen procesos de asimilación y evaluación continua interrelacionados entre sí. Se pueden dar o acontecer en diferentes procesos y contextos (**Cuadro 4.2**).

Cuadro 4.2
Teoría de la Transición de N.K. Schlossberg, N. K. (1984)

Supuestos Básicos	<ul style="list-style-type: none"> • La transición es un proceso individual que se centra en la persona y en el análisis del impacto que le produce el cambio. • El modelo supone un cambio de enfoque de la propia vida (psicológico, emociones, revisión auto concepto, distinto nivel de autonomía...). La idea esencial no es el acontecimiento en sí, sino el impacto de este en la vida de la persona y las áreas que resulten afectadas.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta criterios o indicadores para describir las transiciones vitales. • Contempla factores que determinan las características del impacto y el desarrollo final de una fase de transición concreta en el curso de la vida. • Propone un modelo para enseñar a los individuos a afrontar los procesos de transición.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Considera principalmente a la persona y no al contexto.
Factores	<ul style="list-style-type: none"> • Variables personales: percepción del proceso, características de la situación.
Contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudia la dinámica personal del proceso según el contexto: personal, familiar, relacional o laboral.

Fuente: Elaboración propia

B) Enfoques Cognitivos

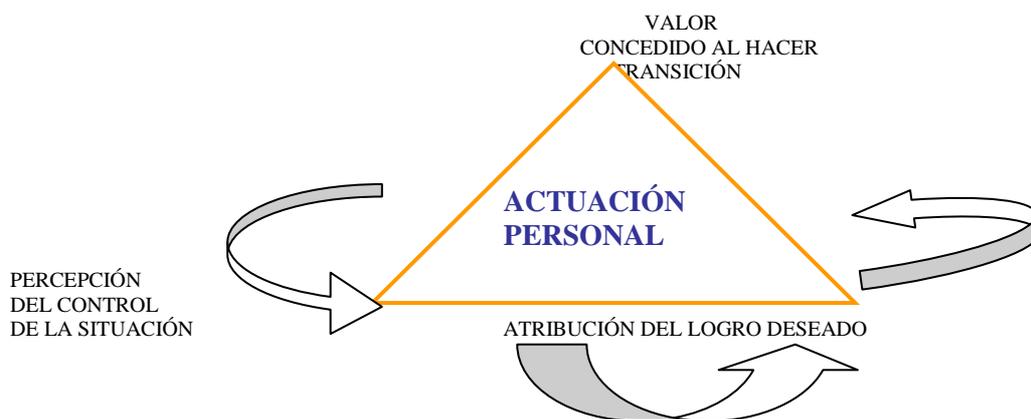
También desde una perspectiva psicológica, los enfoques cognitivos suponen un paso importante en la explicación del comportamiento humano.

Figuera (1996: 204) indica que, “en sentido amplio, *la visión cognitiva* de la conducta humana conceptualiza al individuo como un procesador de la información, cuyas interpretaciones que hace del contexto de la transición, tanto de sus posibilidades como de las del medio intervendrán en las expectativas del logro, en la implicación, en los procesos de afrontamiento y como consecuencia en el logro final alcanzado”.

La siguiente **Figura (4.1)**, exponemos una visión general del enfoque cognitivo. La perspectiva cognitiva se centra en la persona como agente activo de la transición y ésta actúa

a través de la percepción del control de su situación, del valor concedido a su transición y de la atribución al logro deseado.

Figura 4.1
Visión global enfoque cognitivo.



Fuente: Elaboración propia.

De los enfoques cognitivos destacamos: **1) la teoría cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman;** **2) y la teoría cognitivo conductual de Bandura, Cuadro (4.3).**

1) Teoría cognitivo-transaccional del estrés, Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986)

Esta teoría se define como proceso de defensa inconsciente de los conflictos internos y describe los procesos de adaptación humana y da pie a la elección de las conductas de afrontamiento. Define el estrés como un proceso cognitivo conductual individual en el ambiente. Es el individuo quien evalúa el ambiente como estresante (amenazante) o no estresante (oportunidad). Hay una relación dinámica entre las características de la persona y el entorno. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986: 43):

“El estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que evaluado por éste como amenazante o desbordante de recursos y que pone en peligro su bienestar”.

En resumen:

Cuadro 4.3

Teoría cognitivo-transaccional del estrés (Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986).

Supuestos Básicos	<ul style="list-style-type: none">• La conducta de afrontamiento se describe como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales intencionados, constantemente cambiantes, que se desarrollan para organizar las demandas específicas externas y /o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman: 1986:164).• Para resolver una situación estresante, reconocemos dos tipos de estrategias: Estrategias paliativas o las que permiten regular la respuesta estresante, y las estrategias de control o las que modifican el origen del estrés afrontándose directamente.• Proceso de apreciación: en función de la evaluación o apreciación que se hace de la situación de estrés, las personas utilizamos unas estrategias u otras. Este proceso de captación se le conoce en dos fases o niveles que van interrelacionados. En una primera fase encontramos la apreciación o captación primaria y en una segunda fase está la apreciación secundaria. En la primera fase la persona evalúa la situación y en la segunda valora sus recursos (habilidades interpersonales, autoestima...), para enfrentarse a la situación.• Los determinantes inmediatos en este proceso se encuentran las características personales (rasgos, creencias generalizadas del control, valores, intereses motivos) y la percepción de la situación.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none">• Descripción de los procesos de adaptación humana y el proceso que da base a la elección de las conductas del afrontamiento.• Variables que mediatizan la relación entre la percepción de la situación y las estrategias de afrontamiento: autoestima, identidad vocacional, experiencias previas y soporte social.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none">• Aunque considera la importancia del apoyo social en el proceso de transición, no hace concreción.
Factores	<ul style="list-style-type: none">• Variables personales: autoestima, identidad vocacional, experiencias previas, soporte social.
Contextos	<ul style="list-style-type: none">• Estudia la manera cómo la persona hace frente a una situación evaluada como desbordante según el contexto: personal, familiar, relacional o laboral. Se interesa por la manera de afrontar el proceso y señala la importancia del soporte social como variable que mediatiza la apreciación que el sujeto hace de la situación, la cual influye en la estrategia para resolver la situación.

Fuente: *Elaboración propia.*

2) Teoría cognitivo- conductual de Bandura A. (1977, 1990, 1997)

La teoría de Bandura se centra en que la persona aprende nuevas conductas mediante “*la imitación*”. Pero no es una mera repetición de la conducta de otra persona, sino que el niño puede construir simbólicamente una nueva conducta de escucha a los demás o leyendo u observando.

La persona es el agente autorregulador de su propio comportamiento mediante dos mecanismos cognitivos fundamentales:

- a) *El pensamiento*, a través del cual el individuo anticipa la ocurrencia de determinados acontecimientos y crea los medios para ejercer el control sobre aquellos que afectan a su vida cotidiana.
- b) *La motivación* que indicará la intensidad y la perspectiva de la respuesta.

Para Bandura (1977) *las expectativas de autoeficacia* o creencias acerca de las propias habilidades para ejecutar con éxito una conducta ocupará una posición central. Este mismo autor antepone el papel determinante de las creencias personales que la persona mantiene acerca de su propia capacidad para realizar acciones que le permiten alcanzar ciertos niveles de ejecución.

Su conceptualización incluye una serie de principios en relación al constructo:

- Lo que se refiere a las expectativas de autoeficacia, consideradas como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades para después actuar. Esta percepción dinámica progresa e interviene a través de una compleja interacción con su ambiente, sus capacidades, la motivación y autorregulación, así como las expectativas de resultado o también las atribuciones.
- Tiene muy en cuenta que “*el proceso de socialización*” es el nutriente inicial del sistema de creencias de la persona. Durante los primeros años la familia se constituye como guía la cual mediatizará la auto apreciación de su conducta. Después el grupo de pares, profesores y comunidad, serán los modelos que le servirán de cánones para evaluar sus acciones.

A continuación en el **Cuadro (4.4)** presentamos un resumen de esta teoría.

Cuadro 4.4

Teoría cognitivo-conductual, Bandura A. (1977, 1990, 1997)

Supuestos Básicos	<ul style="list-style-type: none">• Concepto de expectativas de auto-eficacia: juicio de cada individuo sobre sus capacidades en base a la cual organizará y ejecutará sus actos.• El proceso de socialización como un nutriente inicial del sistema de creencias de una persona.• Las creencias de auto-eficacia regulan el funcionamiento humano tanto a través del proceso cognitivo, como del motivacional y afectivo.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none">• Consecuencias de la auto-percepción de eficacia sobre el funcionamiento humano.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none">• Olvida el estudio del contexto en el que tiene lugar la transición.
Factores	<ul style="list-style-type: none">• Variables personales: expectativas de auto-eficacia.
Contextos	<ul style="list-style-type: none">• Estudia la dinámica personal en el contexto: personal, familiar, relacional o laboral. Se interesa por los sentimientos y emociones que acompañan cada una de las etapas de transición sin proponerse trabajar con el contexto.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. El modelo socio-cultural

El modelo socio-cultural comprende tres vertientes teóricas, *la sociológica de Casal (1996)*, *la ecológica de Bronfenbrenner (1987)* y *la ecológica de Gimeno Sacristán (1996)*, centradas en el contexto personal, social, político y económico, y en la persona que transita.

a) Teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casal, J. (1996).

Desde la perspectiva del análisis sociológico:

”La transición no es solo el tránsito de la escuela al trabajo, sino, más bien, un proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena, a la vida adulta: un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la “escuela de masas”, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar” (Casal, 1996:298).

Así pues desde esta perspectiva, la transición viene definida como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización, que de forma articulada entre sí, intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductas hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social.

Casal (1996) destaca desde esta perspectiva, que la transición está configurada por dos niveles: a) El contexto socio histórico y territorial, los dispositivos institucionales de transición; b) El proceso biográfico o conjunto de toma de decisiones y significados.

La articulación de estos niveles en los que se procesa la transición constituye “*el sistema de transición*”.

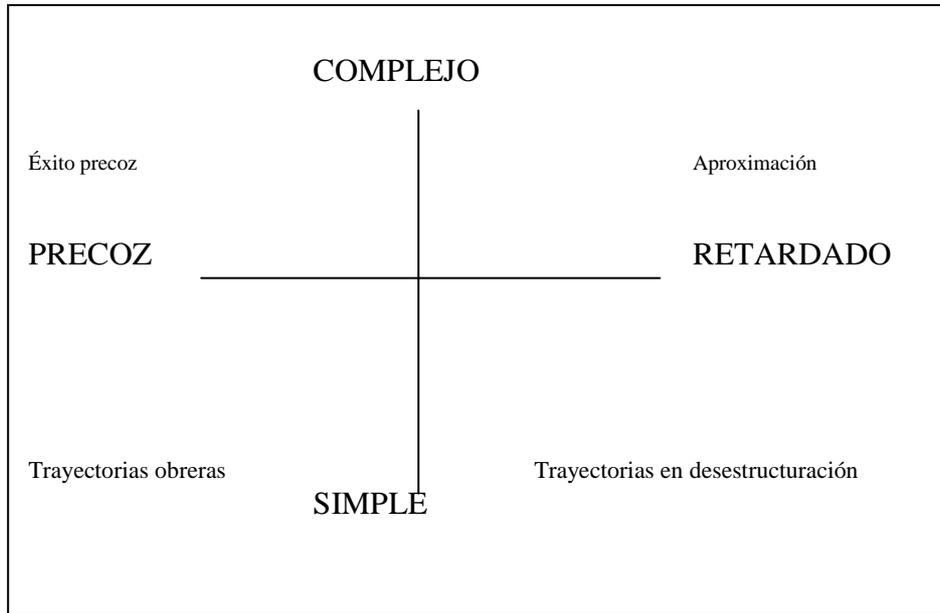
Cabría destacar dentro de la sociología de la transición el identificar y analizar la forma y el fondo del proceso de construcción social de las distintas trayectorias de transición. Por tanto para Casal el objetivo consiste en identificar las *modalidades* básicas de transición de los jóvenes, para finalmente discurrir sobre la recesión o emergencia de ésta.

La construcción de la tipología se ha realizado a partir de dos ejes: a) abscisas, refleja la variable tiempo; b) coordenadas, refleja la variable que mide las expectativas de posicionamiento social.

La variable tiempo nos indica el tiempo que tarda un joven en conseguir objetivos substanciales en la transición acerca de la inserción profesional y sobre todo emancipación familiar. La variable sobre expectativas hace referencia al campo de aspiraciones de posicionamiento social y toma de decisiones.

La siguiente **Figura (4.2)** ilustra visualmente esta teoría.

Figura 4.2
Visión global de la teoría sociológica



Fuente. Elaboración propia, *Extraída de Casals (1996)*

En el **Cuadro (4.5)** exponemos un resumen de la teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casal (1996).

Cuadro 4.5

Teoría sociológica de la transición del joven a la vida adulta de Casal, J. (1996).

Supuestos Básicos	<ul style="list-style-type: none"> • La transición esta configurada por dos dimensiones: El contexto socio histórico y territorial. • Los dispositivos institucionales de transición. El proceso biográfico o conjunto de toma de decisiones y significados.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades básicas de transición en relación a la inserción socio profesional.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> • No dedica atención al estudio de la persona que transita.
Factores	<ul style="list-style-type: none"> • Variables sociales: contexto socio histórico y territorial y dispositivos institucionales.
Contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en contextos que sobrepasan los contextos más próximos del individuo pero que tienen un efecto diferente.

Fuente: *Elaboración propia.*

b) Teoría ecológica de las transiciones Bronfenbrenner (1987).

Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico (familia, escuela, organización laboral) se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez (Bronfenbrenner, 1987). Un ambiente ecológico se concibe topológicamente como una disposición seriada de estructuras concéntricas en las que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-meso-exo y macro sistemas. Teniendo en cuenta que toda transición ecológica es a la vez consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo.

Las transiciones dependen conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales, por lo que la acomodación mutua entre el organismo y su entorno constituye el principal centro de lo que Bronfenbrenner (1987) ha llamado ecología del desarrollo humano. Este autor continúa afirmando que el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplio, diferente y válido, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan propiedades de ese ambiente, lo apoyan y lo reestructuran a niveles, de igual a mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido.

Así Bronfenbrenner (1987: 40) nos define la ecología del desarrollo como:

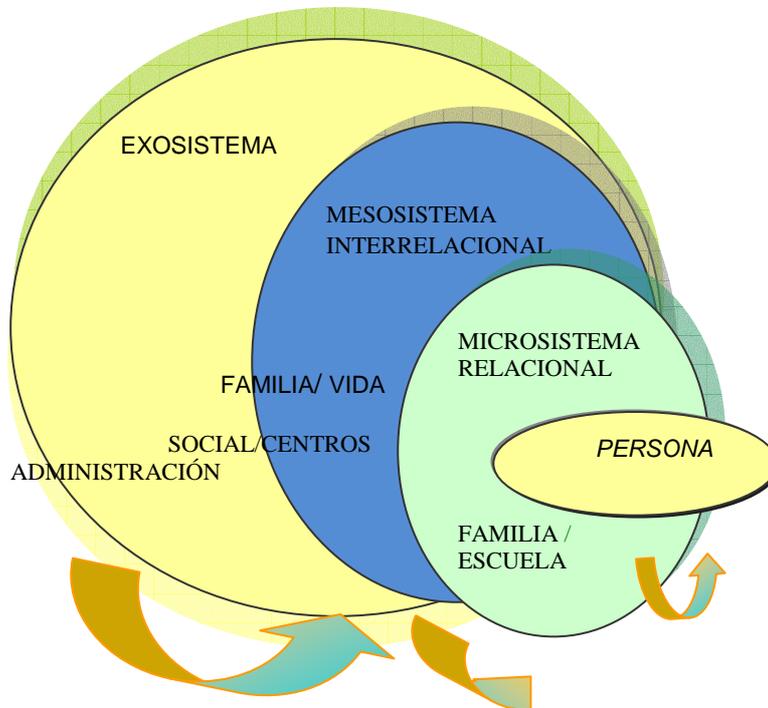
“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos”.

Por consiguiente, la persona en desarrollo la presenta como una entidad dinámica y creciente, pero también los ambientes juegan un papel influyente. Entre ellos hay reciprocidad hasta conseguir una acomodación.

A continuación se presenta en la **Figura (4.3)**, cómo quedaría de forma esquemática y organizada las diferentes estructuras ecológicas.

Figura 4.3

Visión global enfoque ecológico



Fuente: Elaboración propia

c) Teoría ecológica de las transiciones de Gimeno Sacristán (1996)

Gimeno (1996) entiende las transiciones desde un enfoque ecológico. Las define como: “*Las transiciones son saltos o discontinuidades en el devenir de la experiencia, debido a cambios permanentes o intermitentes entre culturas, subculturas o nichos ecológicos*”.

También nos indica que, en general, las transiciones en la vida señalan procesos de *progresión*; son como una especie de ascenso en el proceso de maduración y de adquisición de una mayor plenitud. Aunque también existen casos en los que los cambios vienen precedidos de pérdidas de estatus, de condiciones personales y de posibilidades. Estas son las llamadas transiciones *regresivas*.

Cabe resaltar también la clasificación de las transiciones y sus características. Las transiciones que plantea Gimeno, se concretan en: 1) *Transiciones sincrónicas*: son las de ida y vuelta; 2) *Transiciones diacrónicas*: son sin retorno. Señala también que cuanto mayor sea la *coherencia* entre ambientes, más suave será la transición.

En el siguiente **Cuadro (4.6)** se destacan los aspectos más relevantes de esta teoría.

Cuadro (4.6)

Teoría ecológica de Gimeno Sacristán, J (1996)

Supuestos Básicos	<ul style="list-style-type: none">• Modelo holístico, integrador de la persona. La transición se origina en los procesos biológicos de los sujetos, que dan lugar a cambios psicológicos y sociales. “La transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente se modifica por un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (Bronfenbrenner, 1987). Puede ser un fenómeno de “ida y vuelta”. No se rompe con otros nichos ecológicos por los que se transita: escuela, familia, iguales, vivenciándolos en forma simultánea y estableciendo relación entre ellos y haciendo los ajustes necesarios.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none">• Valora a la persona y al medio. Es un modelo ecológico sistémico. Integra los distintos aspectos que rodean a la persona y sus interrelaciones. Es holístico e integrador.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none">• No se ha generado un modelo de intervención que facilite el proceso.
Factores	<ul style="list-style-type: none">• Variables personales: expectativas, auto-percepciones.• Variables sociales: congruencia, gradualidad, continuidad.
Contextos	<ul style="list-style-type: none">• Centrada en el contexto, sea éste personal, familiar, social-relacional o institucional, sin perder de vista la importancia de la persona que transita.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el estudio de las transiciones se ha abordado desde diferentes modelos o perspectivas: psicológicas, sociológicas o ecológicas. La orientación se plantea como proceso de ayuda al estudiante, considerando también al sujeto, su ambiente y otros ambientes los cuales comparte de forma comprensiva y se interrelacionan. Por consiguiente la perspectiva que adopta la orientación es dinámica, comprensiva y contextualizada en un entorno educacional y socio familiar.

Después de definir el concepto de transición y de las diferentes perspectivas teóricas en las que pueden basarse los estudios de investigación, destacamos que existen elementos transversales en toda transición, ya que constituyen un referente, independientemente del enfoque que se adopte en el estudio (**Cuadro 4.7**).

Cuadro (4.7)
Elementos transversales de la transición desde los diferentes modelos

Temporalidad	Puede darse a lo largo de toda la vida y en múltiples ocasiones.
Carácter de cambio	Puede ser de naturaleza pública o privada.
Multifactorial	Intervienen los factores: sociales, individuales, internos y externos, que influyen en su desarrollo (inicio-evolución-final de la transición).
Contenido de cambio	El cambio implica la adquisición o puesta en juego de nuevas competencias (habilidades, conocimientos, actitudes y roles).
Perspectiva psicológica	Integra la perspectiva socio-cultural y psicológica (atiende a elementos y contenidos de cambio de tipo social y personal).
Causalidad	Se produce por la dificultad de continuar manejándose igual frente a circunstancias de la vida que han cambiado.
Finalidad	Cambio orientado a la mejora o superación de la situación precedente. Objetivo: devolver la estabilidad a una situación que se ha vuelto inestable. Se trata de la exigencia (sentida por la persona o impuesta socialmente) de cambiarse uno mismo para volver a recuperar el equilibrio o adecuación entre las características propias y las del entorno circundante.

Fuente: TRALS (Rodríguez Espinar, Coord, 2002)

4.3. Análisis de los estudios realizados en transición de Educación Primaria a Secundaria.

Los estudios realizados sobre esta transición son bastantes escasos y hay un gran vacío tanto a nivel internacional como nacional. A pesar de esta escasez, queremos referenciar algunos que hemos considerado interesantes y por supuesto han sido de interés para nuestro trabajo bien por su información, referencias, reflexiones y conclusiones.

En el ámbito internacional, destacamos un estudio realizado sobre la transición en Secundaria en la *Universidad de Waikato*, por *McGee, et al. (2003)* para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Este se inicia con un análisis previo de la literatura que hay sobre esta transición y entrevistas a informantes claves. Hace un análisis sobre qué aspectos son los que impactan en esta transición y sobre la adaptación al centro de Secundaria. Las variables que analizan son las referentes a: logro académico, la adaptación social, coordinación entre

centros, factores organizativos, percepciones de los alumnos, los factores culturales, los socioeconómicos y las diferencias de género.

El procedimiento para la recopilación de información se ha realizado en un primer momento, de forma electrónica y manual, en la base de datos en la biblioteca de la universidad de Waikato. En un segundo momento, han realizado entrevistas a informantes claves con experiencia en esta transición. En el informe se llega a la conclusión que existen importantes lagunas de información sobre la transición en el contexto de Nueva Zelanda y que determinadas cuestiones requieren una investigación más profunda.

Aunque este estudio, ha sido realizado en un contexto específico, y por lo tanto no aporta datos comparativos con otros estudios, sí que el análisis que desarrollan sobre los diferentes aspectos o variables antes mencionados, así como las aportaciones sobre fondos documentales, estudios de variables, referencias bibliográficas, son aspectos que para nuestro estudio, han sido de gran ayuda.

A modo de ejemplo destacamos algunos resultados obtenidos en este estudio: a) los estudiantes tienden a padecer una disminución del nivel académico en esta transición; b) el logro académico en el primer año se relaciona con una disminución del interés por las actividades más académicas; c) el soporte familiar, la responsabilidad escolar y la implicación de los estudiantes son buenos predictores de un buen rendimiento; d) antes de la transición, los estudiantes necesitan sentirse responsables de su nivel de aprendizaje y poder conocer y enseñarles estrategias para poder seguir un currículum más adaptado, con objetivos claros y progresivos; e) las altas expectativas en los estudiantes aumenta el rendimiento académico.

En este mismo contexto geográfico (Nueva Zelanda) *Sharon C. and Shelley K.(2008)* Ministerio de Educación (división de investigación), presentan un estudio de la transición de la educación primaria a la educación secundaria.

El objetivo es identificar las variables que pueden facilitar u obstaculizar una transición sin dificultades para los estudiantes con respecto al logro del aprendizaje, el desarrollo social, actitud e interés hacia la escuela. Por tanto, la finalidad de este trabajo ha sido contribuir a mejorar las experiencias y aumentar el éxito de los estudiantes en el aula y en el centro escolar.

La metodología utilizada en el estudio es de carácter cuantitativa-cualitativa. Utiliza la entrevista y el cuestionario estandarizado como instrumentos para la recogida de los datos. Es un estudio longitudinal que se inicia al final de la Primaria hasta final del primer curso de la Secundaria.

Entre los resultados obtenidos en este estudio se señalan: a) el rendimiento de los estudiantes en matemáticas disminuyó, mientras que en lectura y escritura había tendencia a la estabilidad; b) a pesar que al final del primer curso de la secundaria los alumnos mejoraron, destacar que en las fases intermedias hubo descenso en los logros académicos; c) la mayoría de las puntuaciones obtenidas de los estudiantes fluctuaron durante las cuatro fases. Se detectó que cerca de la mitad de los estudiantes que se encontraban en el cuartil inferior, tanto en lectura como matemáticas o escritura en el curso 10º, también en el curso 8º, estaban en el mismo cuartil; d) los hallazgos indican que los alumnos sin dificultades y con buen rendimiento en matemáticas, lectura y escritura siguen bien; por tanto refuerzan, la importancia de contar con buenas bases en matemáticas, lectura y escritura; e) según las percepciones recogidas, los *maestros* juegan un papel importante en cómo los estudiantes se sienten en sus clases. Los estudiantes tienen diferentes sentimientos acerca de sus maestros y resaltan que se sienten más comprometidos y disfrutan en las clases cuando el profesor les escucha, les explica para ayudarles a entender, y cuando tienen sentido del humor con los chicos; f) entre otros hallazgos en el estudio, señalan los autores que hay que tener en cuenta otros factores que pueden afectar al aprendizaje y rendimiento de los estudiantes (por ejemplo, problemas familiares, enfermedad o divorcio entre otros...), ya que esto puede afectar el bienestar y capacidad de concentración y aprendizaje de los estudiantes; g) respecto a los *padres*, los datos indican que éstos percibían que sus hijos seguían bien los estudios y conseguían los logros deseados cuando en realidad entre los estudiantes estaban los de bajo rendimiento. Esta situación les hizo plantear la cuestión si los padres eran adecuadamente informados sobre el progreso de sus hijos.

Este trabajo, aunque está desarrollado en un contexto diferente al nuestro, nos ha aportado ideas y datos, muy interesantes, que nos han servido como contraste y similitud con respecto a nuestro trabajo.

Otro estudio de investigación, la tesis doctoral realizada por *Douglas P. (1998)* en la Universidad de Curtin (Australia). El estudio trata de analizar los cambios en las opiniones de

los estudiantes en los diferentes ambientes, el de la escuela de primaria y la de secundaria. El objetivo ha sido explorar qué factores son los que provocan o influyen en estos cambios de opiniones que experimentan los estudiantes. También analizan aspectos entre las interacciones del profesor y el estudiante y posteriormente identifican y exploran los factores más influyentes en este cambio de opiniones.

Es un trabajo que responde a una metodología de carácter cualitativo y cuantitativo y se enmarca como un estudio longitudinal, que se inicia al final de la primaria y sigue hasta el primer curso de la secundaria, concretamente durante las primeras semanas. Para la recogida de información han utilizado el cuestionario.

Los resultados cualitativos revelan que la relación entre profesor y alumno se considera un componente importante en el clima de aula, sobretodo para las chicas. Las chicas consideran que un buen comportamiento interpersonal del maestro (comprensión, liderazgo, facilidades, amistad) son aspectos relevantes. Los estudiantes perciben que hay poca variación entre el profesorado de primaria y secundaria, pero que hay mejor relación con el profesorado de primaria. Los estudiantes en general están de acuerdo en que los profesores de secundaria son más estrictos que los de primaria, aunque los chicos aceptan esto como una mejora. Los chicos y las chicas viven la transición de manera diferente, sobretodo lo referente a las actitudes y las prioridades personales. Los chicos estaban satisfechos en salir de la Primaria. Las chicas no tanto dado que prefieren un ambiente más seguro y de control, como hay en la Primaria. Los chicos el ambiente de secundaria lo perciben como más justo, las chicas, más aislado y antipático.

Este estudio ha contribuido y aportado un fondo documental referencial interesante para nuestro trabajo.

En un contexto más próximo a nosotros, en España, **Gimeno (1996)** realiza un trabajo interesante, dirigido a analizar la transición a la educación Secundaria. Este trabajo trata de descubrir la realidad del paso desde la anterior EGB hacia el BUP, con una doble intención: por un lado conocer cómo se produce una transición entre un nivel obligatorio y otro selectivo, para después contrastarlos. Se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo. Las variables o factores que se analizan hacen referencia a las dimensiones personales

(percepción de la propia valía, motivación personal), contextuales (cambio de centro educativo, clima educacional, disciplina.) y social (relaciones entre iguales).

Los instrumentos para la recogida de información han sido textos escritos y cuestionarios pasados a estudiantes del mismo año (1994-1995) que habían terminado la Educación General Básica y el primer curso de BUP. El contexto donde se ha llevado a cabo el estudio ha sido en Valencia y Andalucía, en centros privados y públicos.

Entre los resultados obtenidos destacamos: a) el rendimiento escolar, es un buen predictor del futuro; b) el capital cultural de los padres y el apoyo son un buen predictor de futuro académico. Los padres con más alto nivel, tienen más expectativas de que sus hijos continúen estudios universitarios; c) la transición a la secundaria es vivida por la gran mayoría como un cambio notable que puede repercutir en el ritmo y hábitos de trabajo; d) los alumnos con más bajo rendimiento son más proclives a experimentar dificultades; e) las chicas se muestran más compenetradas con las exigencias de la nueva institución.

Este trabajo ha aportado una base referencial importante y valiosa para nuestro estudio con respecto a: datos, reflexiones, bibliografía, y análisis de variables. Ha supuesto un hilo conductor para casi todos los aspectos de nuestra propuesta de trabajo.

Monarca, et al. (2012) realizan un estudio orientado a identificar los factores que condicionan el éxito o fracaso de los estudiantes en el primer año de la enseñanza secundaria obligatoria en centros educativos de Madrid. El enfoque comparte ciertos supuestos epistemológicos y metodológicos de carácter etnográfico. Opta por un acceso a la realidad de los estudiantes a partir de sus vivencias, experiencias e ideas en torno a la transición entre la educación primaria y la secundaria. Las variables que se analizan hacen referencia a dos grandes dimensiones. a) estructura de tareas académicas (manera de enseñar, seguimiento, técnicas y hábitos, ayuda a padres, comprender explicaciones, etc.); b) estructura social de participación (relación profesor, relación compañeros, manejo disciplina, clima clase, etc.).

De los resultados del estudio destacamos: El 60% de los chicos valoran que los profesores expliquen como los de primaria (pausadamente, tranquilos y acomodándose a los diferentes ritmos). Con respecto a la relación con el profesorado, un 51% considera que en primaria

había más cercanía, más confianza, más seguimiento. En cuanto a las tareas escolares, un 34% considera que hay más tareas en la ESO. Con respecto a la ayuda que ofrecen los padres, un 52% de los alumnos opina que es igual en primaria que en secundaria. Las percepciones que tienen los chicos de las dificultades o problemas al empezar la secundaria, resaltan “la comprensión de las explicaciones del profesor” (39%), la dificultad para atender en clase (30%) o para organizarse (25%). Otro dato interesante es que promocionan de curso sin ningún suspenso el 40% de los alumnos, estos alumnos más o menos terminan como empezaron.

Esta investigación ha ofrecido más información sobre la transición objeto de estudio.

Un estudio más próximo a nuestro contexto, dirigido a conocer la coordinación entre centros de primaria y secundaria, realizado en *Catalunya (1998-1999)*, concretamente en la zona de Barcelona, coordinado por *Darder P.* (1999) y con la colaboración de diversas entidades así como el Departament d’Educació de la Generalitat.

Ofrece información sustentada en la realidad de los centros. Cuenta con la participación de profesores de infantil, primaria y secundaria. Sigue una metodología de investigación-acción. Parte de una necesidad que es la coordinación entre primaria y secundaria en el nuevo contexto de la ordenación del sistema educativo.

Analiza cuáles son las condiciones y qué ayudas se pueden dar en unos territorios, para que sean viables y útiles los objetivos que se proponen en este trabajo con respecto a la coordinación entre centros. Este informe nos ha aportado básicamente conocer más de cerca la realidad del tema en algunos centros educativos.

Pese a que en cada zona educativa se hace un informe de progreso, echamos de menos unas conclusiones comparativas entre zonas donde se ha desarrollado el trabajo, con la finalidad de tener una visión más global del problema.

Martínez M. y Pinya C. (2015), realizan un estudio sobre la transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela (I-E, centros públicos que acogen en una misma institución, educación infantil, primaria y secundaria) puestos en marcha en Cataluña a partir de la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009).

Los objetivos de esta investigación han sido identificar los rasgos distintivos de los I-E con respecto a aspectos de organización, de gestión, a nivel curricular, de orientación, de

participación y otros relacionados con el entorno, y los han comparado con los que presentan los centros no integrados de características similares.

Algunas de las variables que se analizan según las dimensiones son: a) dimensión cultural (creencias y valores, prácticas); b) comunicación (responsables de la comunicación, canales.); c) dirección y liderazgo (equipo directivo, trabajo en equipo); d) metodología y recursos (coordinación entre áreas instrumentales, compartir metodologías); e) evaluación (coordinación evaluación); f) orientación personal (cambios educación primaria/secundaria, información proporcionada); g) orientación académica (tipología de acciones, agentes, cambios educación primaria/secundaria); h) otros aspectos (papel de las familias, relación entorno).

Se ha optado por una metodología de aproximación multimétodo, combinando la utilización de fuentes y datos secundarios con otras fuentes y datos primarios. Para la recogida de información se ha utilizado el análisis de contenido, cuestionarios, grupos de discusión y entrevista en profundidad.

Sobre los resultados del estudio, como indican los autores, hay que considerarlos con prudencia y no conclusivos por la no representatividad de la muestra de escuelas y institutos donde se ha llevado a cabo la investigación.

Las conclusiones obtenidas de los resultados indican que aunque los centros (I-E), a pesar de iniciar el proyecto a partir de realidades y contextos diferentes, evidencian también diferencias distintas sobre cómo afrontar y gestionar el proceso educativo público de los tres años a los 16 años o de los tres años a los dieciocho años. Y lo mismo podemos decir de las dinámicas de cohesión y colaboración y visiones positivas sobre el proyecto y su manera de funcionar.

La descripción y análisis de algunas iniciativas territoriales de coordinación, pueden llegar a funcionar como centro integrado y compartir visiones y proyectos.

En el estudio se pone de manifiesto las dificultades de la coordinación de primaria a secundaria en los siguientes aspectos: el curricular, la coordinación de contenidos, la metodología y la evaluación, así como la participación de las familias y del alumnado en el centro y las relaciones sociales.

Recientemente resaltamos la tesis realizada por *Pérez Salvatierra (2012)*, sobre la transición de segundo a tercero de educación media municipalizada de Temuco, Chile (Universidad de

Barcelona). Este estudio trata la transición académica de la educación chilena desde la formación general hacia la modalidad diferenciada (humanístico científica o técnico profesional).

Los objetivos han sido: a) conocer y analizar las dimensiones y variables personales, socio-familiares y socio-educativas que intervienen en esta transición académica del alumnado del tercer año de educación media; b) conocer comprensivamente la percepción de los estudiantes en esta transición; c) preparar líneas generales de intervención de orientación y tutoría para los estudiantes en esta transición.

La metodología es de carácter cuantitativo y cualitativo. Para la recogida de información se ha utilizado el cuestionario y los grupos de discusión con estudiantes y orientadores de centro.

Entre los resultados obtenidos debemos destacar: a) la importancia de los padres en el apoyo afectivo y comunicacional con sus hijos, tanto en un grupo como en otro; b) la influencia positiva de los compañeros en la adaptación al Liceo; c) los alumnos valoran que para tener buenos resultados académicos tienen que dedicar tiempo a los estudios y trabajos escolares, así como estar motivados; d) la importancia de las expectativas académicas y profesionales y las competencias adquiridas en el éxito de la transición; e) el 79% H.C (humanístico científica) y el 61% de T.P. (técnico profesional) estimó que había logrado éxito en los estudios (satisfacción con los estudios y con el rendimiento).

En este mismo contexto latinoamericano indica *Pérez Salvatierra (2012:192)* referencia un interesante trabajo de *Dávila y Goicovic (2002)* en Chile, donde confirman que actualmente la variable de mayor incidencia en las trayectorias definidas y abordadas por los jóvenes es la educación y a la par el nivel de escolaridad alcanzado. Es decir, el mayor grado de éxito o fracaso en una determinada estrategia de inserción social se encuentra íntimamente relacionado con los soportes formativos desarrollados en el sistema educacional y la certificación escolar que los acreditan.

En consecuencia, un proceso educativo extenso en el tiempo es el medio más eficaz para acceder a una condición satisfactoria de inserción social.

Oyarzún e Irarrázabal (2003) han estudiado la trayectoria en la transición desde el punto de vista social, relacionándola con las distintas posiciones que pueden tener los sujetos en la estructura social y las relaciones de poder en el grupo.

Otros estudios (*Antúnez, 2007; Akos, 2010; Galton, 2009 y 2010; Monarca y Rincón 2010; Pietarinem, Pyhöltö y Soini 2010*), constatan la importancia que tiene esta transición de la primaria a la secundaria, por lo que supone a nivel social, educativo y personal para el estudiante. Igualmente destacan y evidencian el efecto positivo que tienen las iniciativas en los centros, tanto de primaria como de secundaria, para favorecer el proceso de transición en estas etapas.

Cada vez más se viene prestando más atención en la investigación educativa a los procesos de transición educativa (*Monarca 2013*). Finalmente este mismo autor señala que hay un grupo de investigaciones (*Galton, Morrison y Pell, 2000*) que indican que los centros que tienen en cuenta la transición, cuidando los cambios de cultura, el clima social y de aula, entre otros e introduciendo de manera gradual los cambios, tienen un efecto positivo en el progreso académico de los chicos.

Queremos destacar también otros autores que han abordado el tema de la transición vital en la educación secundaria desde un enfoque descriptivo y cuantitativo: *Farner (1987), Hernández Fernández (1987), Corominas e Isus (1999), Corominas (2001), Padilla (2001), Ali, Mc Whirter y Chronister (2005), Figuera (2006), Álvarez González et al. (2007), Figuera, et al. (2008)*.

En el siguiente **Cuadro (4.8)** exponemos un resumen de algunos de éstos estudios señalando las variables que han estudiado, la metodología utilizada y algunas de las conclusiones a las que han llegad

Nota: El formato en tabla, se ha tenido que presentar por separado por la cantidad de información.

Cuadro 4.8

Estudios sobre la transición de la Primaria a la Secundaria y de Secundaria Obligatoria a Postobligatoria.

Estudios	Variables	Metodología	Conclusiones
Hernández Fernández (1987)	<p>Variables sociales:</p> <p>a) Familia (dinámica familiar, nivel socioeconómico). b) Escuela. c) Entorno social.</p> <p>Variables personales:</p> <p>a) Cognitivas: información. b) Instrumentales: inteligencia y aptitudes. c) Motivacionales: motivación, expectativas.</p>	Cuantitativa	<p>El papel de la familia es importante en la elección vocacional.</p> <p>Hay una influencia en el nivel de aspiraciones, expectativas, valores ocupacionales con respecto al nivel socioeconómico de la familia.</p> <p>La escuela tiene un rol importante en la elección vocacional.</p>
Farmer (1987)	<p>Elección de carrera:</p> <p>a) Factores ambientales (sociales, culturales, influencia de otros, disponibilidad de modelos). b) Factores personales (Variables psicológicas: atribución de habilidad, valores intrínsecos, personalidad: competitividad y autonomía). c) Factores del contexto sociocultural (género, etnia, ubicación del centro educacional, nivel socioeconómico, edad).</p>	Cuantitativa	<p>Las conclusiones evidencian que las variables personales tienen una mayor influencia que las ambientales y de contexto.</p>
Corominas (1999, 2001b)	<p>Variables familiares:</p> <p>Estructura familiar, soporte familiar, nivel de escolaridad de los padres, proyecto personal profesional, profesión de los padres, preocupaciones de los sujetos, influencia en sus decisiones,</p> <p>Variables personales:</p> <p>autoestima, rendimiento académico, dedicación al estudio, adaptación académica, adaptación social a la escuela, actitud hacia la escuela y problemas emotivos.</p>	Cuantitativa	<p>-Hay un alto nivel de indecisión antes de acabar 4º de la ESO.</p> <p>- Hay claras diferencias favorables en las chicas en cuanto: al rendimiento académico, dedicación al estudio, adaptación académica, actitud hacia la escuela o valoración de la formación recibida.</p> <p>- Los factores que influyen con más fuerza en la decisión: son el rendimiento escolar anterior, el nivel de estudios y cualificación de los padres.</p> <p>- Un buen clima puede influir o hacer cambios en variables como: autoestima, dedicación al estudio, aceptación académica y social.</p>

Continúa →

González y Donoso (2008)	<p>El estudio se refiere a los resultados de retención de estudiantes más vulnerables de los liceos PTL (Programa Liceo para todos) y las variables asociadas a su ocurrencia /no ocurrencia. Es un estudio de seguimiento de cien casos (67% del universo) correspondientes a la primera promoción del Programa en la provincia de Talca.</p> <p>Variables personales:</p> <p>En el primer estudio (ecológico)</p>		<p>-Es claramente evidente que la mayor deserción se produce en el primer año y que las becas deben concentrarse en ese nivel para aumentar su eficacia y eficiencia. Esta constatación también se extiende al hecho que siendo el problema de magnitud importante en el medio rural, su resolución atraviesa más por la disponibilidad de recursos en aspectos ya identificados, a saber: beca en dinero, apoyo escolar y apoyo social, dando resultados positivamente diferentes a los registrados en el medio urbano.</p> <p>-El problema es esencialmente masculino</p>
---------------------------------	--	--	---

	<p>se obtuvieron las principales variables que explican las variaciones en la tasa de retiro de los distintos establecimientos: tasa de repetición, tasa de asistencia y vulnerabilidad social. En el segundo (estudio caso-control) se identifica un total de cinco factores asociados al retiro, de los cuales tres variables son las más importantes: la asistencia promedio del alumno en el primer semestre, el promedio de notas en el mismo período y la sobre edad del alumno con respecto a su curso.</p> <p>VARIABLES familiares: ayudas familiares, nivel ocupacional, situación familiar, problemas económicos....</p>	Cuantitativa	<p>y se asocia a problemas escolares: de tipo conductual en el establecimiento, desinterés por los estudios y otros afines, que requieren una estrategia diferente a la de enfrentamiento de los problemas sociales y económicos, que con recursos financieros directos son más fácilmente atendibles, como lo evidencian los resultados alcanzados.</p> <p>-Queda en evidencia que desempeñarse como dueña de casa no garantiza un mejor resultado para sus hijos, hay 20 puntos de diferencia negativa hacia las madres dueñas de hogar en quienes “no terminan”; por el contrario, hay más de 11 puntos a favor en los estudiantes de las madres que trabajan, confirmando con ello ciertos elementos relevantes: primero, más que la madre en el hogar, que es importante, se refleja otra serie de aspectos que también las madres que trabajan pueden generarlos y que sería importante tener en cuenta. Posiblemente mayor responsabilidad y persistencia, factores claves en la retención.</p>
<p>Figuera, et al.(2008)</p>	<p>El estudio se centra en: adolescentes y jóvenes emigrantes de 15 a 18 años que están escolarizados.</p> <p>Factores personales – Historia de la emigración y trayectoria educativa previa, identidad cultural, autoestima, expectativas de futuro y actitudes hacia la formación y percepción de barreras.</p> <p>Factores contextuales: integración social; percepción soporte familiar - relación familia-centro, soporte académico, actitudes hacia la formación; integración académica y percepción soporte del centro.</p>	Cuantitativa	<p>-Los jóvenes emigrantes se enfrentan a “transiciones simultáneas”: de país, de centro, de etapa, de lengua, de valores...</p> <p>-Hay relación significativa entre el grado de satisfacción y continuación de estudios, respecto a la formación recibida en el país de origen y la lengua.</p> <p>-El sentimiento de pertenencia se desarrolla en el contexto educativo y aumenta a medida que pasan los años que lleve en el país.</p> <p>-La autoestima aumenta con el conocimiento cultural y el proceso de integración.</p> <p>-Los adolescentes emigrantes muestran elevadas expectativas de conseguir los objetivos académicos.</p> <p>-Las chicas se interesan más por conseguir estudios universitarios y los chicos por los CFM y CFS.</p> <p>-La ayuda y motivación familiar hacia los estudios, son factores significativos del éxito académico y la continuación en los estudios.</p> <p>- La amistad entre iguales en el centro es importante y clave para el proceso de integración.</p> <p>- El apoyo del profesor es un factor clave de la resiliencia educativa que posibilita y motiva la continuación de los estudios de estos jóvenes.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.4. Enfoque adoptado en el estudio.

Sobre la revisión y análisis que hemos realizado, con respecto a la literatura científica y de los estudios sobre el tema, podemos constatar que no hay un planteamiento que integre el conjunto de factores personales, educativos y familiares.

Creemos que es muy difícil operativizar modelos complejos (integrales), dadas las problemáticas de las instituciones. Por tanto nuestro enfoque va a tener un planteamiento *psicosocial*, a través de las percepciones y de la configuración de informantes, teniendo al alumnado como el verdadero protagonista.

El proceso de la transición propuesto en este estudio, va a tener en cuenta diferentes tiempos clave en el seguimiento (*Momentos*):

- **Antes** de realizar el cambio de la Educación Primaria a la Secundaria (situación inmediata).
- **Durante** las primeras semanas después del cambio y los siguientes tres trimestres (inicio del cambio).
- **Después**: al finalizar el primer curso del 1º de la Educación Secundaria (adaptación y acomodación) y el seguimiento posterior realizado.

Cabe destacar también que en estos diferentes tiempos de seguimiento se tienen en cuenta a los demás agentes o informantes que van a participar activamente en esta investigación y que son los *padres* de los diecisiete chicos/as y los *profesores-tutores* de dichos alumnos.

Los *indicadores* que vamos a tener en cuenta en este estudio, girarán en torno a tres dimensiones:

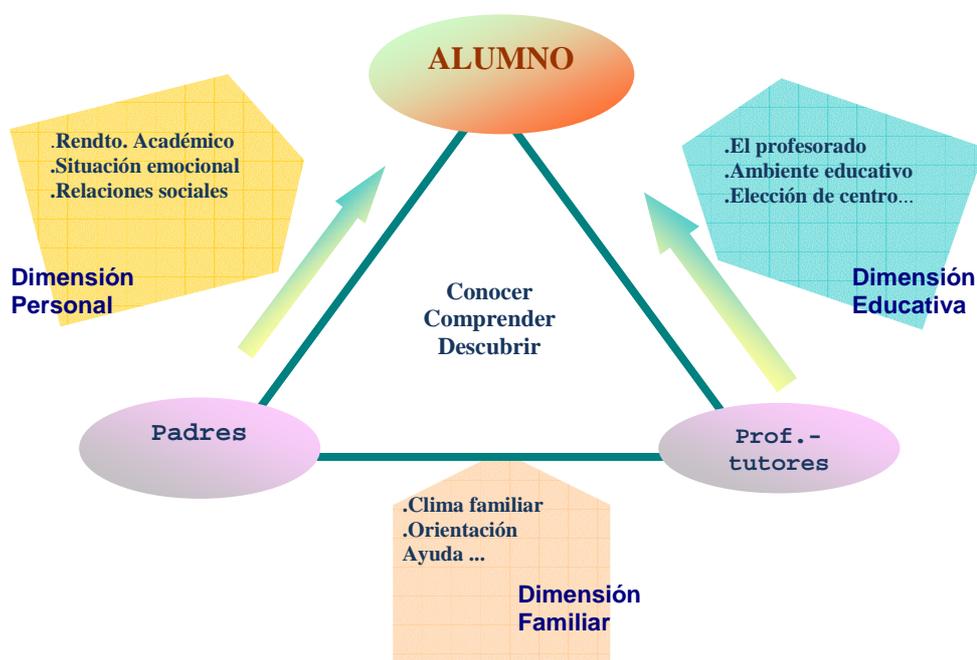
- a) **Dimensión Personal**: El Rendimiento académico, el estado emocional de los chicos y las relaciones sociales.
- b) **Dimensión Educativa**: El profesorado, el ambiente educativo, la elección de centro.
- c) **Dimensión Familiar**: El clima familiar, la orientación y ayuda de la familia.

Como **Variables Criterio** :

- El *Rendimiento Académico* de la cohorte de alumnos que se ha seguido.
- El *Nivel de Satisfacción* de los alumnos con respecto a los indicadores que hemos comentado.

La **Figura (4.4)** aporta una visión global del proceso o trayectoria a seguir en nuestro planteamiento teórico adoptado. Este proceso cíclico va a girar en torno al protagonista principal que es el “alumno”.

Figura (4.4)
Visión general del modelo adoptado



Fuente. Elaboración propia

A modo de síntesis

El término “*transición*”, según la revisión teórica, es conceptualizado de diferentes maneras: a) acción de transitar; b) paso de un estado a otro; c) se asocia a cambio; d) sitio por donde se pasa de un lugar a otro, entre otros. Este término adquiere definiciones y connotaciones diferentes según el ámbito (educativo, laboral, político) y la perspectiva o

enfoque teórico (social, psicológico, cultural, cognitivo..) que se adopte en el trabajo objeto de estudio.

Nuestro estudio se centra en las transiciones académicas o educativas y aplicadas al proceso de escolarización, como nos sugiere Gimeno (1996). Los estudiantes en distintos momentos deben tomar opciones que implican un amplio rango de sucesos, experiencias, procesos y consecuencias para su vida académica, teniendo lugar diferentes transiciones. Y estas transiciones delimitan los momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar un paso de un estadio a otro, o cambios de centro, o ambiente educativo o bien un proceso en el que es necesario realizar algún ajuste. Estos momentos serán singulares para cada individuo según su biografía, capacidad intelectual o disposición.

Las transiciones pueden tener efectos *progresivos* para unos y *regresivos* para otros. Es decir, el sujeto puede ganar o perder algo. Todo va a depender del balance acontecido. Aunque las transiciones educativas son ambivalentes y, por lo tanto, se puede dar los dos casos o situaciones.

En esta misma línea de análisis, queremos resaltar que las transiciones siguen un proceso a través de unas etapas o momentos. Hemos distinguido tres *tiempos clave* en el proceso de la transición: *antes, durante y después*. En cada tiempo del proceso la persona tiene un rol activo, no transitando al margen de los sucesos, afectándole cada uno de ellos según sus peculiaridades personales y el contexto en el que vive.

La transición de la primaria a la secundaria marca, como señala Gimeno (1996, 2007), una de las discontinuidades más llamativas. Es una transición importante ya que pueden acontecer no únicamente cambios del currículum, sino también de profesores, compañeros, de centro, de clima del aula. Siendo tan importante esta transición no ha suscitado la atención que merece en nuestro contexto socio-educativo.

El abordaje de las transiciones se ha realizado desde diferentes enfoques o perspectivas (psicológicas, sociológicas o ecológicas). Pero, hay elementos transversales a todas ellas que se pueden dar en cualquier transición, independientemente del enfoque que adoptemos.

Nuestro estudio tiene un enfoque con un planteamiento *psico-social*, a través de las percepciones y de la configuración de informantes, teniendo a los alumnos como los verdaderos protagonistas.

CAPITULO V. Metodología y desarrollo de la investigación

Introducción

5.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

5.2. Los estudios en el continuo global de la investigación

5.2.1. Estudio exploratorio: objetivos, población, muestra, instrumentos y análisis de resultados

5.2.2. Estudio de seguimiento definitivo

a) Enfoque metodológico de la investigación

b) Población y muestra

c) Diseño de la investigación y fases en el proceso de ejecución

- Momento I: Situación de partida: final de 6º de Primaria

- Momento II: Seguimiento continuo en 1º de ESO

- Momento III: Seguimiento ocasional de la posterior trayectoria académica

d) Instrumentos de recogida de información en las diferentes fases

e) Estrategias de análisis de los datos

f) Estructura del estudio de seguimiento

5.3. Valoración del planteamiento metodológico

A modo de síntesis

Introducción

En este capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación que se ha llevado a cabo con carácter descriptivo y longitudinal. En primer término se explicitan los objetivos propuestos para el seguimiento de los alumnos en diferentes momentos del dilatado periodo de tiempo que abarca esta investigación. Se especifican los momentos o fases que hemos seguido para el desarrollo de la investigación, incluido el estudio preliminar-exploratorio realizado. Finalmente, y acorde con los requisitos al uso, se presenta el diseño establecido, la muestra seleccionada, así como los instrumentos utilizados para la recogida de información y análisis de los datos obtenidos. Así mismo, se realiza una valoración de las decisiones tomadas en orden a identificar fortalezas y debilidades de una investigación “real”, realizada en un contexto natural y desde la acción profesional del propio investigador (docente e investigador).

5.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

En síntesis, nuestro planteamiento del problema de la transición de la etapa de educación primaria a la etapa de educación secundaria es el de “*comprender el proceso de transición, conociendo, identificando y analizando las variables que van asociadas al éxito en la transición de Primaria al primer curso de la Educación Secundaria y poder contribuir para la mejora en este cambio de etapa*”.

En definitiva se trata de comprender, identificar y analizar la situación a la que se enfrentan los alumnos en estas edades y etapas a través de sus vivencias, percepciones personales y opiniones.

Para nosotros supone un reto poder identificar qué factores “a través de sus indicadores” influyen positivamente en esta experiencia de cambio obligatorio y universal, tanto desde una perspectiva personal, familiar y educativa. Consideramos que es una etapa crucial e irrepetible para los chicos y chicas, dado que es el primer momento en su trayectoria vital y educativa en donde van a experimentar cambios importantes que pueden marcar su posterior evolución.

La búsqueda de respuesta a las siguientes cuestiones nos ha guiado y orientado en este estudio:

- ✓ ¿Qué percepciones tienen los alumnos ante este cambio de etapa?
- ✓ ¿Qué percepciones tienen los padres ante este cambio de etapa de sus hijos?
- ✓ ¿Qué percepciones tienen los profesores ante el cambio de etapa que realizan los chicos?
- ✓ ¿Qué nivel de asociación se establece entre los factores anteriormente señalados y la calidad de la transición en:
 - Resultados académicos.
 - Percepciones del alumnado de su satisfacción sobre la transición.
 - Percepciones de los profesores sobre la transición de los alumnos.
 - Percepción de los padres sobre los resultados de la transición de sus hijos.

Del objetivo general ya explicitado (*identificar, comprender y analizar los factores que pueden facilitar el éxito en el difícil paso entre la primaria y la secundaria*), hemos derivado los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar las variables en el ámbito personal que pueden ir asociadas al éxito de la transición en una específica cohorte de un centro público de Educación Primaria.

-Conocer las percepciones de los alumnos/as sobre la transición con respecto a:

- *Factores personales:* Nivel de ansiedad y nerviosismo, motivación, tipo de expectativas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO, percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa), adaptación al nuevo grupo de compañeros / as, hacer nuevas amistades, añorar antiguas amistades, aislamiento, conocer nuevas amistades.
- *Factores educativos:* continuidad y discontinuidad de contenidos, acogimiento personal, relaciones humanas entre profesores y estudiantes, participación estudiante, atmósfera de control, estímulo profesor.
- *Factores familiares:* apoyo familiar, valores familiares, nivel formativo de la familia, aspiraciones de los padres, expectativas de los padres.

2) Identificar las variables del ámbito familiar que pueden asociarse a una transición de éxito de una cohorte específica de alumno de un centro público de Educación Primaria.

-Conocer las percepciones de las familias con relación al cambio de etapa de primaria a secundaria:

- Importancia que pueden tener factores como el clima social del centro, la coordinación entre centros, la disciplina y el control de movimientos, la relación y comunicación con la familia, la relación entre iguales, la adaptación al nuevo sistema.
- Importancia que tiene el apoyo familiar en la transición: ayuda familiar, acompañamiento, expectativas familiares, comunicación familia.

3) Identificar las variables en el ámbito educativo que pueden ir asociadas a una transición de calidad de una cohorte específica de un centro público de Educación Primaria.

-Conocer las percepciones de los profesores tutores con relación al cambio de etapa de primaria a secundaria:

- Importancia que pueden tener factores como el clima social del centro, la coordinación entre centros, la disciplina y el control de movimientos, la relación y comunicación con la familia, la relación entre iguales, la adaptación al nuevo sistema.

- Importancia que tiene el profesorado en la transición: expectativas del profesorado, acompañamiento educativo, manera de enseñar, comunicación y relación entre tutor y alumno etc.

4) Analizar la integración de los factores familiares, personales y educativos en su relación con la calidad de la transición de una cohorte específica de un centro público de Educación Primaria:

- Resultados académicos.
- Percepciones del alumnado de su satisfacción sobre la transición.
- Percepciones de los profesores sobre la transición de los alumnos.
- Percepción de los padres sobre los resultados de la transición de sus hijos.

En el siguiente **Cuadro (5.1)** exponemos la correspondencia entre las cuestiones planteadas y los objetivos específicos.

Cuadro 5.1
Preguntas y objetivos específicos de la investigación.

Cuestiones	Objetivos específicos
<p>¿Qué percepciones tienen los alumnos ante este cambio de etapa?</p>	<p>1)-Identificar las variables en el ámbito personal que pueden ir asociadas al éxito de la transición en una específica cohorte de un centro público de Educación Primaria.</p> <p>- Conocer las percepciones de los alumnos/as sobre la transición con respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Factores personales:</i> nivel de ansiedad y nerviosismo, motivación, tipo de expectativas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO, percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa), adaptación al nuevo grupo de compañeros / as, hacer nuevas amistades, añorar antiguas amistades, aislamiento, conocer nuevas amistades. • <i>Factores educativos:</i> continuidad y discontinuidad de contenidos, acogimiento personal, relaciones humanas entre profesores y estudiantes, participación estudiante, atmósfera de control, estímulo profesor. • <i>Factores familiares:</i> apoyo familiar, valores familiares, nivel formativo de la familia, aspiraciones de los padres, expectativas de los padres.
<p>¿Qué percepciones tienen los padres ante este cambio de etapa de sus hijos?</p>	<p>2)-Identificar qué variables del ámbito familiar se pueden asociar a una transición de éxito, de la cohorte específica de alumnos de un centro público de Educación Primaria.</p> <p>- Conocer las percepciones de las familias con relación al cambio de etapa de primaria a secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia que pueden tener los factores: el clima social del centro, la coordinación entre centros, la disciplina y control de movimientos, relación con la familia, la relación entre iguales, la adaptación nuevo sistema. • Importancia que tiene el apoyo familiar en la transición: ayuda familiar, acompañamiento, expectativas familiares, comunicación familia.

¿Qué percepciones tienen los profesores ante el cambio de etapa que realizan los chicos?

3)-Identificar las variables en el ámbito educativo que pueden ir asociadas a una transición de calidad en una específica cohorte de un centro público de Educación Primaria.

-Conocer las percepciones de los profesores tutores con relación al cambio de etapa de primaria a secundaria:

- Importancia que pueden tener factores como el clima social del centro, la coordinación entre centros, la disciplina y el control de movimientos, la relación y comunicación con la familia, la relación entre iguales, la adaptación al nuevo sistema.
- Importancia que tiene el profesorado en la transición: expectativas del profesorado, acompañamiento educativo, manera de enseñar, comunicación y relación entre tutor y alumno, etc.

¿Qué nivel de asociación se establece entre los factores anteriormente señalados y la calidad de la transición

4)-Analizar la integración de los factores familiares, personales y educativos en su relación con la calidad de la transición de una específica cohorte de un centro público de Educación Primaria.

- Resultados académicos.
- Percepciones del alumnado de su satisfacción sobre la transición.
- Percepciones de los profesores sobre la transición de los alumnos.
- Percepción de los padres sobre los resultados de la transición de sus hijos.

Fuente: Elaboración propia

5.2. Los estadios en el continuo global de la investigación

El diseño global de la investigación se articula en *dos estadios*: el **primero** de ellos lo constituye un *estudio exploratorio o preliminar*, cuyo objetivo ha sido disponer de un marco referencial sobre resultados académicos en esta transición y crear los instrumentos de información a partir de la exploración de informantes.

El **segundo** estadio, verdadero núcleo de análisis de la transición primaria-secundaria, lo ha constituido el *estudio de seguimiento definitivo* que a su vez se estructura en dos fases dependiendo del tiempo de recogida de información. A continuación se analizan con todo detalle estos dos estadios.

5.2.1. Estudio Exploratorio: objetivos, población, muestra, instrumentos y análisis de resultados

Esta primera parte, de carácter exploratorio y hermeneúutico, ha constituido una primera aproximación a la realidad de la problemática de la transición de la educación primaria a la secundaria. Los objetivos planteados han sido los siguientes:

- *Disponer de un marco contextual de resultados académicos de la transición de la Primaria a la Secundaria.*
- *Explorar las opiniones de los “protagonistas” (alumnos, padres y profesores) sobre los posibles factores asociados a una problemática de la transición de Primaria a la Secundaria. Los resultados de esta exploración deberían constituir la base para preparar las herramientas de recogida de información en el estudio definitivo.*

Con respecto al primer objetivo, y referidos al contexto próximo, se han recogido datos sobre rendimiento académico en los cursos que marcan la transición y en las promociones 96/97; 97/98; 98/99; 99/00.

- 2º nivel del Ciclo Superior de primaria (6º curso)
- 1er curso del primer ciclo de la ESO (1º ESO)

Las promociones seleccionadas para construir este marco de referencia han correspondido a los centros públicos de Educación Primaria y a los Institutos de Secundaria del municipio de Molins de Rei y de los cursos presentados en la **Tabla (5.1)**.

Tabla 5.1
Promociones seleccionadas para el marco de referencia de los centros públicos de Molins de Rei.

Municipio Molins de Rei		
Promociones Alumnos	CEIP	IES
	6º Curso	1º ESO
	1998-1999	1999-2000
	1999-2000	2000-2001
	2000-2001	2001-2002

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados académicos de las respectivas promociones de 6º curso de la educación Primaria y del 1º de la ESO se ha centrado en los siguientes aspectos:

- Análisis de los niveles de rendimiento en general
- Análisis de las diferencias del rendimiento por sexo.

Por otra parte y desde una perspectiva más global y con el objetivo de poder disponer de un referente de mayor amplitud, como hemos expuesto en la parte introductoria, también se han recogido datos académicos (**Tabla 5.2**), a nivel de Catalunya y de España, en los niveles de 6º de Primaria y 1er ciclo de la ESO y de las promociones reseñadas en la siguiente tabla.

Tabla 5.2
Datos de 6º y 1º de ESO, promociones 1999-2002

Datos a nivel de España y Cataluña		
	6º Curso	1r ciclo ESO
Curso escolar		
Promoción	1999-2000	2000-2001
Alumnos	2000-2001	2001-2002

Fuente: Elaboración propia

El análisis de estos datos nos van a permitir ubicar los resultados del contexto próximo y reflexionar sobre la singularidad de la muestra seleccionada objeto de nuestro estudio.

Con respecto al segundo objetivo mencionado del *estudio exploratorio*, y dado que *los resultados de esta exploración deberían constituir la base para preparar las herramientas de recogida de información en el estudio definitivo*, hemos de detallar los siguientes aspectos:

a) Enfoque metodológico

El enfoque metodológico del estudio preliminar se caracteriza por ser holístico, inductivo y ideográfico. Responde a una metodología cualitativa por la finalidad de explorar y describir la realidad de los participantes.

b) Población y muestra del estudio preliminar

La población de referencia escogida pertenece al municipio de Molins de Rei (Barcelona)⁵⁰ inicialmente nos planteamos la posibilidad de obtener información de todos los centros públicos de Primaria del municipio de Molins de Rei del 6º curso del ciclo superior. Posteriormente valoramos esta situación, reduciendo la muestra de centros, dado que algunos de estos están situados geográficamente muy cerca uno de otro, siendo este un factor que hemos tenido en cuenta como indicador discriminativo a la hora de obtener información. En la **Tabla (5.3)** aportamos los centros que han sido susceptibles de obtener información.

Tabla 5.3

Centros e Informantes que han participado en el estudio Preliminar.

CENTROS PRIMARIA	INFORMANTES		
	ALUMNOS	PADRES	MAESTROS
CEIP CASTELL CIURÓ	6	6	2
CEIP ESTEL	7	6	3
CEIP PONT DE LA CADENA	6	5	1

Fuente: Elaboración propia

La muestra referida a los alumnos y padres ha sido *no probabilística e intencional*, dado que se pidió opinión a los tutores de sexto durante el curso 2000-2001 sobre los sujetos que estimaron ellos que nos aportarían y facilitarían información. Referida a la muestra de

⁵⁰ El término municipal de **Molins de Rei** se encuentra situado en la ribera izquierda de la parte baja del río Llobregat y se extiende al norte desde la sierra de Collserola, limitando al norte con las poblaciones de El Papiol y Sant Cugat del Vallés, al este con Barcelona, al sur con Sant Feliu de Llobregat y al oeste con Sant Vicenç dels Horts y Pallejà

Desarrollo Urbano: Por su situación natural, entre el río Llobregat y la sierra de Collserola, el crecimiento urbano se ha ido condicionando a lo largo de la historia. La sierra ha hecho difícil la construcción de viviendas en sus faldas, y el río con sus crecidas ha hecho daño a las casas que se encuentran en zonas de inundación. En los años ochenta, esta falta de viviendas a precios asequibles, provoca la emigración de molinenses hacia otros municipios. Esto será el detonante para el inicio de una época de fuerte crecimiento urbano. Se crea el Plan Estratégico de Molins de Rei, documento que orientará actuaciones hacia el desarrollo urbano, económico y social del municipio durante los próximos años. El municipio tiene (2013) 24.800 habitantes

Actividades económicas del Molins de Rei actual, la ciudad está muy lejos de aquella prospera Villa agraria de inicios de siglo. Hoy la actividad agraria se ha convertido en una actividad residual, a la que también hay que proteger. El municipio de Molins de Rei continúa manteniéndose como villa comercial y de servicios. Mantiene su papel de centro de atracción para los pueblos de alrededor.

Servicios públicos: en el ámbito educativo el municipio cuenta con un centro público de educación infantil de gestión municipal. Los otros centros de educación infantil y primaria, dependen de la Generalitat y son: Castell Ciuró, Estel, Alsina, Alfons XIII, Ferran Agulló y Pont de la Cadena. De educación secundaria hay dos centros públicos: Bernat el Ferrer y Luís de Requesens. De educación primaria y secundaria hay dos centros privados concertados: Escuela San Miguel y el Virolai de educación especial, que no forman parte de la enseñanza reglada hay la escuela de adultos que depende de la Generalitat, y la escuela municipal de música. También hay servicios de formación ocupacional y continuada.

alumnos, otro de los criterios de selección fue el de los resultados académicos. Se escogieron alumnos brillantes y otros con dificultades académicas. Respecto a los maestros tutores de

Primaria todos han constituido la muestra seleccionada y en algún centro se incorporaron otros maestros de manera voluntaria.

c) Estrategias utilizadas en la recogida de información

La técnica de recogida de información ha sido “*la entrevista grupal*”. La modalidad de la entrevista ha sido *semiestructurada y no dirigida*, aunque dadas las edades de los alumnos, en determinadas situaciones, se tuvo que desarrollar la entrevista más dirigida. La entrevista grupal se llevó a cabo con un número entre cinco y siete participantes.

A continuación presentamos en el **Cuadro (5.2)**, las dimensiones y factores que nos han aportado una guía o pauta en la entrevista semiestructurada grupal para la recogida de información:

Cuadro 5.2
Dimensiones y factores

Dimensión	Factores
Personal	Emocionales-Motivacionales
	Cognitivos
	Sociales
Educativa	Profesorado
	Clima Educativo
	Elección del centro
Familiar	Clima Familiar

Fuente: Elaboración propia

El tipo de preguntas planteadas en las entrevistas grupales a los diferentes informantes (padres, profesores, alumnos) han sido de carácter *global y abierto*, con la intención de ir descubriendo percepciones, vivencias, sentimientos y opiniones sobre factores que pueden facilitar o complicar la transición de primaria a secundaria.

d) Análisis de resultados y conclusiones del estudio “Exploratorio- Preliminar”

Entrevistas grupales o grupo de discusión (estudio exploratorio): Se ha analizado la información obtenida de forma manual. Se utilizaron unas tablas de doble entrada con el objetivo de categorizar, según las dimensiones (educativa, personal y familiar) los diferentes *ítems* informativos recogidos. Posteriormente se realizó una tabla de frecuencias para conocer los indicadores de mayor preocupación para los diferentes grupos de informantes ante el cambio tan inminente de etapa.

La información obtenida de las entrevistas *semiestructuradas grupales* se registró en cinta magnetofónica y tras escuchas reiteradas se procede a la categorización.

Los indicadores presentados son los que han obtenido mayor frecuencia y sobretodo los que para los diferentes informantes se perciben como más importantes y de mayor preocupación en esta transición.

Los resultados de la información recogida que hemos identificado en cada factor en relación con la dimensión familiar, personal y educativa los exponemos en el siguiente **Cuadro (5.3)**.

Cuadro 5.3
Dimensiones, Factores e Indicadores

Dimensión Personal	
<i>Factores</i>	<i>Indicadores</i>
<i>- Factores Emocionales- Motivacionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Nivel de ansiedad . Sentimientos hacia el cambio . Valores personales . Interés por el nuevo cambio . Actitud positiva ante el cambio . Relevancia en la realización del cambio . Expectativas ante el cambio . Auto concepto / Autoestima
<i>-Factores Sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Integración / Adaptación social en el nuevo centro . Relación social entre compañeros . Adaptación grupo clase . Continuidad de las mismas amistades
<i>-Factores Cognitivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Autonomía . Maduración . Aptitudes académicas . Habilidades personales
Dimensión Educativa	
<i>-Factor Profesorado</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Actitud del profesorado . Manera / Modos de enseñar del profesorado . Formación del profesorado . Comunicación entre profesor y alumno . Disciplina del profesor . Empatía del profesor . Expectativas hacia los alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> . Estímulo del profesor hacia los alumnos . Reconocimiento del esfuerzo que realizan los alumnos
<i>-Factor Clima Educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Participación de los alumnos . Disciplina en el centro . Relación humana que se establece entre profesor / alumno

	<ul style="list-style-type: none"> . Tipo de atmósfera del centro . Normas de la institución . Relación que se establece con las familias
- <i>Factor elección del centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Arquitectura del centro externa y interna . Transporte . Distancia entre casa y el IES . Clima social establecido . Diferente número de profesores . Diferente nº de asignaturas . Diferentes modelos educativos
Dimensión Familiar	
- <i>Factor Clima Familiar</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Actitud de la familia . Apoyo Familiar . Orientación familiar . Aspiraciones y expectativas de los padres

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos que hemos presentado en el cuadro anterior han servido para plantear y elaborar la base de los instrumentos que hemos utilizado en el estudio de la investigación definitiva de seguimiento del paso de la educación primaria a la secundaria.

5.2.2. Estudio de seguimiento definitivo

a) Enfoque metodológico de la investigación⁵¹

Nuestra investigación responde, primordialmente a una modalidad de tipo cualitativo, orientada por los objetivos que hemos propuesto para comprender vivencias, percepciones y opiniones. Por consiguiente, la intención que subyace es profundizar en cuestiones de significado, descripción y proceso, desde la perspectiva personal de los diferentes colectivos de informantes.

Por su dimensión temporal o bien por el número de momentos en los que se recoge la información y por la muestra que se sigue, es un estudio de tipo *longitudinal intragrupo* de

⁵¹ **Nota aclaratoria:** Ha habido una variación en el planteamiento sobre el enfoque metodológico. Inicialmente la metodología tenía un enfoque más de tipo extensivo o cuantitativa. Pero por razones logísticas, el enfoque, como hemos comentado anteriormente, primordialmente responde a una metodología de tipo cualitativo.

carácter cualitativo, retrospectivo-prospectivo, para conocer la situación o trayectoria académica.

Se parte de una situación inicial (final de Primaria) y se continua el seguimiento con la misma muestra en diferentes tiempos del curso de 1º ESO. Se sigue después de transcurrido un tiempo de finalizar estudios obligatorios (cuatro y doce años), estudios post-obligatorios y situación profesional actual.

Se planifica el estudio en *dos fases* y en diferentes periodos o tiempos para la recogida y análisis de la información:

- La *fase 1ª* constituye el núcleo de nuestro estudio: El *Periodo Pre-transición* (T-1) centrado en el final de 6º de Primaria. El *Periodo de Adaptación* (T-2), primeras semanas de inicio 1º ESO. Y *Periodo de Seguimiento* (T-3, T-4, T-5) con las tres evaluaciones de 1º de ESO como referente.
- La *fase 2ª* constituye un seguimiento ocasional: *Tiempo 6* (T-6) y final de la Educación Secundaria. *Tiempo 7* (T-7), la situación de los estudios post-obligatorios y finalmente *Tiempo 8* (T-8), la situación profesional actual.
-

b) Población y muestra

La población escogida pertenece, al igual que el estudio preliminar anteriormente especificado, al municipio de *Molins de Rei* situado en la provincia de Barcelona (Cataluña). El centro escogido ha sido el Centro Público de Educación Infantil y Primaria Pont de la Cadena de Molins de Rei. Los alumnos seleccionados son los que cursan el último curso de la educación Primaria que son 20. De estos 20 chicos y chicas, tres no han participado en este estudio por razones personales y familiares. Finalmente el total de alumnos que se han seguido han sido 17, de los cuales 10 son chicas y 7 chicos.

Otros participantes como informantes en este estudio de la investigación

Con la finalidad de poder triangular la información recogida de los alumnos, se ha procedido también a obtener información de los padres de los alumnos, de la tutora de sexto, así como de los profesores tutores de Secundaria. Con respecto a Primaria, ha participado la tutora de sexto y en Secundaria han sido diez los profesores.

Entre las familias de la muestra o cohorte que hemos seguido han sido dieciséis madres y tres padres, en total diecinueve.

c) Diseño de la investigación y momentos en el proceso de ejecución

En el **Cuadro (5.4)** se especifica el desarrollo de los diferentes momentos de la investigación y su temporalización. Se señalan las acciones llevadas a cabo dentro de cada uno de estos momentos, así como los instrumentos que se han utilizado.

Cuadro 5.4

Diseño de la Investigación

Momentos	Acciones	Instrumentos recogida de información	Temporalización
Momento I	<i>-Situación de Partida: Inicio Estudio Definitivo:</i> Pasar instrumentos finales diseñados. -Primer tiempo (T-1) <i>Periodo de Pre-transición:</i> El Final de 6º de Primaria. Cohorte 2001-2002.	-Cuestionario abierto y cuestionario semiestructurado. -Entrevista individual semiestructurada.	2001-2002
Momento II	<i>- Seguimiento Continuo :</i> -Tiempo 2 (T-2) <i>Periodo de Adaptación:</i> Inicios de 1º ESO. -Tiempo (T-3, T-4, T-5) <i>Periodo de Seguimiento</i> de las tres evaluaciones hasta final de 1º de ESO.	-Entrevista individual semiestructurada, (se pasan en todos los Tiempos.) -Diario personal del alumno (se pasa en tres situaciones en 1º de ESO).	2002-2003
Momento III	<i>- Seguimiento Ocasional:</i> después de un tiempo.(cuatro y doce años) Tiempo (T-6, T-7, T-8): Final de la ESO; situación estudios post-obligatorios y situación actual profesional.	Entrevista telefónica	2006 y 2015

Fuente: elaboración propia

El **Momento I** del seguimiento definitivo se inicia a finales del curso escolar 2001-2002 en el centro escogido CEIP Pont de la Cadena (Molins de Rei) y en el 2º nivel del ciclo superior de la Educación Primaria (6º curso). Lo denominamos, (T-1) periodo de “Pre-transición”.

Para pasar los diferentes instrumentos de recogida de información a cada informante en el inicio de este primer periodo se realizó en los meses siguientes tal y como se indica en el **Cuadro (5.5)**.

Cuadro 5.5

Cronología para la recogida de información. Curso 2001-2002.

Curso 2001-2002		Finales 6º curso de primaria
Mes	Instrumentos	Informantes
Finales de Mayo	- Cuestionario Abierto	- Alumnos
Junio	- Cuestionario Semiestructurado	- Alumnos - Padres
Junio	- Cuestionario Semiestructurado - Entrevista Individual Semiestructurada	- Maestra de primaria

Fuente: Elaboración propia

El **Momento II** corresponde al seguimiento durante el curso escolar 2002-2003 en el nuevo centro de Secundaria (instituto), hasta finalizar el 1er curso del primer ciclo de la Educación Secundaria. *La muestra* continuó siendo la misma respecto a alumnos y las familias. No aconteció ningún cambio en dicha muestra. Sobre el profesorado sí hubo cambios, ya que en la Secundaria la muestra de profesores aumenta a diez.

En el siguiente **Cuadro (5.6)** mostramos los institutos de Secundaria del municipio de Molins de Rei.

Cuadro 5.6

Institutos de Secundaria en el municipio de Molins de Rei.

Líneas educativas en 1er curso ESO.

INSTITUTOS DE SECUNDARIA DE MOLINS DE REI	
<i>Líneas 1er curso ESO</i>	
IES BERNAT EL FERRER	2 líneas educativas
IES LLUÍS DE REQUESENS	3 líneas educativas

Fuente: Elaboración propia

d) instrumentos de recogida de información en los diferentes momentos.

Los instrumentos definitivos que se pasan inicialmente en el **Momento I** del diseño y en el denominado T-1 Periodo de Pre-transición (finales del 6º curso de la Educación Primaria) son:

-Respecto a los alumnos: *Cuestionario abierto y cuestionario semiestructurado.*

-Respecto a los Padres: *Cuestionario semiestructurado.*

-Respecto a la tutora de sexto de primaria: *Cuestionario semiestructurado y entrevista individual semiestructurada.*

El *cuestionario abierto*, pasado a los alumnos, siguió una estructura abierta en una serie de cuestiones relacionadas con las dimensiones que antes hemos expuesto en el análisis del estudio exploratorio preliminar. *El objetivo* de estas preguntas ha sido descubrir y recoger información referente a sentimientos y emociones, antes de realizar el cambio al nuevo centro de Secundaria. Este instrumento ha servido para triangular la información con el cuestionario semiestructurado, que especificamos a continuación.

El *cuestionario semiestructurado*. En el mes de Junio se pasó el cuestionario semiestructurado a los alumnos que constituían la muestra. También a los padres de los alumnos. *El objetivo* de este cuestionario responde a hacer una primera aproximación sobre preocupaciones, predicciones y opiniones de los alumnos antes de realizar el cambio a la Secundaria.

Con respecto a los padres ha interesado identificar y conocer opiniones, vivencias, preocupaciones, pero sobretodo plantear predicciones sobre amistades, adaptación, estudios, etc., ante la nueva situación que acontece a los chicos / as.

Con respecto a la tutora de sexto, también interesó el mismo objetivo. Una parte de éste se pasó en forma de entrevista semiestructurada individual a cada alumno que constituyó la muestra. Esta manera o modo de recoger la información enriqueció más los resultados obtenidos de cada alumno.

El cuestionario semiestructurado lo hemos dividido en seis apartados, según las dimensiones que han servido de referente o como base para la construcción y planteamiento de las diversas propuestas o cuestiones que nos han orientado.

El tipo de preguntas del cuestionario semiestructurado según las respuestas han sido de modo escalar y abiertas. El tipo de escala que se ha utilizado en algunas cuestiones para valorar el

grado o intensidad de las respuesta y /o actitudes, ha sido de tipo *Likert* y de Diferencial Semántico.

Los instrumentos de recogida de información que coincide con el **Momento II** del Diseño del estudio y que se sigue en el (T-2) Periodo de Adaptación: Inicios de 1º ESO y Tiempo (T-3, T-4, T-5) Periodo de Seguimiento de las tres evaluaciones hasta final de 1º de ESO son:

- Respecto a los alumnos: *entrevista individual semiestructurada* y *diario personal*.
- Respecto a los padres: *entrevista individual semiestructurada*.
- Respecto a los profesores de Secundaria: *entrevista individual semiestructurada*.

La temporalización del curso 2002-2003, en el centro de Secundaria y los diferentes instrumentos de recogida de información se muestran en el **Cuadro (5.7)**.

Cuadro 5.7
Cronología para la recogida de información en la ESO. Curso 2002-2003

Curso 2002-2003 1º de la Educación Secundaria		
Tiempo	Instrumentos definitivos	Informantes
- Inicio de curso 2002-2003 Septiembre-Octubre - Después de cada evaluación (1ª-2ª-3ª)	- Entrevista Individual semiestructurada	- Alumnos - Profesores ESO - Padres
- Antes 1ª evaluación - Después 1ª evaluación - Antes 3ª evaluación	- Diario Personal	- Alumnos

Fuente: Elaboración propia

Las *entrevistas semiestructuradas* se han pasado en diferentes momentos durante el curso académico 2002-2003 como instrumento de información y seguimiento de los posibles cambios o acontecimientos de que han sido objeto cada alumno. Los ítems o indicadores se han ido revisando en función del momento en que se ha pasado la entrevista semiestructurada. *El contenido de las entrevistas:* hemos tenido en cuenta la misma guía respecto a las dimensiones con sus respectivos factores, seguida en el cuestionario semiestructurado pasado al final (mes de junio) del curso 2001-2002 en sexto de la educación Primaria. Hemos tenido

presente como referente básico y fundamental a la hora de diseñar el contenido y secuencia de cuestiones planteadas en las entrevistas individuales a los diferentes informantes (alumnos, padres y profesores).

En los siguientes cuadros se presenta la guía resumen de las dimensiones (**Cuadro 5.8**) y los factores de cada dimensión tomados como referente para la recogida de información (**Cuadro 5.9**).

Cuadro 5.8
Guía resumen de las dimensiones y factores

Dimensiones	1. Educativa	2. Personal	3. Familiar
<i>Factores</i>	a) El Profesorado	e) Estudios	i) Clima/ambiente familiar
	b) Ambiente educativo	f) Tiempo de estudio y trabajo personal	
	c) Elección del IES	g) Los amigos	
		h) Estado emocional	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 5.9
Factores referenciales de las Dimensiones establecidas

<i>Dimensión Personal</i>	
Factor: <i>Los estudios</i>	<p>-Notas de las siguientes materias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua Catalana • Lengua Castellana • Mates • Sociales • Naturales • Tecnología • Idioma • EF • Música • Plástica <p>-Necesidad de planificar ayudas especiales en caso de necesitar mejorar. -Tipo de expectativas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO. -Percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa). -Imagen que tiene la familia sobre la elaboración y entrega de los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación. -Tiempo de dedicación al estudio. -Nº de horas al estudio fuera del centro. -Valoración de los estudios. -Tiempo de ocio o actividades extraescolares.</p>

Factor:
Relaciones Sociales

- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as.
- Hacer nuevas amistades.
- Añorar antiguas amistades.
- Aislamiento.
- Conocer nuevas amistades.
- Dificultades relación entre compañeros.
- Buena relación con los compañeros.
- Tipo de relación que establece.
- Valoración de la amistad.

Factor:
Estado Emocional

- Preocupación, nerviosismo.
- Mostrar interés y motivación.
- Tranquilidad y control de la situación.

Dimensión Educativa

Factor:
El profesorado

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos.
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares.
- Dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina.
- Comunicación y relación con los alumnos.
- Manera de enseñar (modo de hacerlo).
- Trato o actitud del profesor.
- Nº de profesores (cantidad).
- Cambio de aulas.
- Nivel de satisfacción con el profesorado.

Factor:
Ambiente educativo

- Adaptación al nuevo ambiente a un nivel general.
- Riesgos en el nuevo ambiente en el ámbito general (tabaco, alcohol, pastillas, etc.).
- Otros ambientes (patio, biblioteca etc.).
- Distancia del centro a casa.
- Horario de secundaria (adaptación).
- Participar en actividades del centro.

elección del IES

Dimensión Familiar

Factor:
Clima Familiar

- Ayuda y apoyo familiar.
- Modo de ayuda de los padres.
- Nivel de preocupación de los padres.
- Nivel de confianza.
- Comunicación con el tutor/a.
- Nivel de satisfacción sobre la relación familia-tutor/a.

Fuente: *Elaboración propia*

En el **Cuadro (5.10)** exponemos la planificación de las entrevistas individuales a los agentes informantes (alumnos, padres, profesores) durante el curso 2002-2003.

Cuadro 5.10

Situación temporal de las entrevistas pasadas a los alumnos (curso 2002-2003)

Entrevistas individuales para Alumnos/ Padres/ Profesores		
TRIMESTRE	MESES	ENTREVISTAS
1ª EVALUACIÓN	SEPTIEMBRE	
	OCTUBRE	1ª Entrevista Antes de la 1ª evaluación
	NOVIEMBRE	
	DICIEMBRE	
2ª EVALUACIÓN	ENERO	2ª Entrevista Después de la 1ª evaluación
	FEBRERO	
	MARZO	
3ª EVALUACIÓN	ABRIL	3ª Entrevista Después de la 2ª evaluación
	MAYO	
	JUNIO	4ª Entrevista Después de la evaluación final o 3ª evaluación

Fuente: Elaboración propia

La cantidad total de entrevistas pasadas a los alumnos ha sido de 68 (17 alumnos entrevistados en cuatro ocasiones).

La cantidad total de entrevistas pasadas a los padres ha sido de 51 (17 familias en tres ocasiones diferentes), más otras 7 entrevistas familias en una ocasión (4º Momento). Un total de 58 entrevistas individuales a padres.

La cantidad total de entrevistas pasadas a los profesores-tutores han sido:

- *Instituto Bernat el Ferrer*: 44 entrevistas individuales .
- *Instituto Lluís de Requesens*: 51 entrevistas individuales.

En total han sido 95 entrevistas individuales semiestructuradas realizadas con los padres.

Resumimos en las **Tablas (5.4) y (5.5)** el total de entrevistas semiestructuradas individuales pasadas a los informantes (Alumnos, padres y tutores), así como el tiempo de dedicación respectivamente.

Tabla 5.4
Cantidad total de entrevistas pasadas a los diferentes informantes

Agentes Informantes	Entrevistas Individuales
Alumnos	68
Padres	58
Tutores	95
TOTAL	221

Tabla 5.5
Tiempo de dedicación entrevistas

Tiempo global destinado a las entrevistas pasadas a los informantes			
	Alumnos	Padres	Profesores
Tiempo empleado	69 horas	59 horas	73 horas

Fuente: Elaboración propia

El tiempo destinado a cada entrevista ha sido mayoritariamente de una hora, aunque inicialmente el tiempo que se había previsto era de media a tres cuartos de hora.

El escenario escogido para realizar las entrevistas ha sido, para el alumnado y la familia, el centro de Primaria (CEIP Pont de la Cadena) y para el profesorado del Instituto, el mismo centro de Secundaria (IES Bernat el Ferrer y IES Lluís de Requesens).

El registro de la información se ha realizado en una grabadora magnetofónica con el previo consentimiento de cada informante.

Un instrumento singular: *Diario personal del alumno*

El *diario personal* se ha convertido en esta investigación en un instrumento muy potente en la triangulación de la información que hemos ido recogiendo en el seguimiento de las entrevistas individuales que se han pasado durante el curso. Se ha decidido utilizar este instrumento de

recogida de información por el interés que ha despertado en los alumnos a estas edades. El modelo de diario escogido responde a un diario semiestructurado y el tipo de preguntas planteadas han sido abiertas.

El diseño o forma del *Diario* se le ha planteado al alumno como un material atractivo, motivador y funcional. Las dimensiones que se han planteado en el diario han sido las mismas que las contempladas en las entrevistas. Así mismo, las cuestiones planteadas en el diario, se han propuesto en diferentes situaciones en el tiempo:

- **Situación 1:** responde a la entrada en el nuevo centro y pretende conocer las *impresiones o sensaciones* de este *primer encuentro* (Antes de la 1ª evaluación).
- **Situación 2:** responde más a hacer una recapitulación o síntesis de “*cómo le va en el nuevo centro*”, relacionado con los amigos o compañeros, profesores o ambiente educativo (Después de la 1ª evaluación).
- **Situación 3:** donde se recogen posibles cambios sobre las situaciones que habían explicado en el diario. También si habían tenido algún *acontecimiento* problemático y si se había resuelto (Antes de la 3ª evaluación).

En el *Diario* se incluyó un apartado donde el alumno pudiese aportar otras experiencias o vivencias no previstas en los aspectos planteados.

En general, las propuestas del *Diario*, tienen la intención de identificar aspectos más de tipo *emocional o sentimental*, sobre *vivencias y experiencias* como se ha referenciado y que son difíciles de descubrir en estas edades.

A través de este instrumento hemos podido recoger información relevante y poder hacer “*triangulación*” con la obtenida en las entrevistas semiestructuradas individuales.

En el **Momento III** se ha elegido la **entrevista telefónica** para la recogida de información personal-educativa-laboral de los Tiempos (T-6,T-7,T-8) de la **segunda fase** de seguimiento, en aras de una mayor operatividad y facilidad logística (dificultad de acudir a una entrevista “in situ”). Esta modalidad ha permitido que después de un cierto tiempo (cuatro y doce años), se pudiera acceder a la muestra que se ha seguido y facilitar de forma rápida y segura información relevante sobre el rendimiento académico, el nivel de satisfacción de los chicos al finalizar la educación secundaria y situación laboral.

Las dimensiones, así como los factores e indicadores, que se han contemplado en las entrevistas telefónicas de esta tercera fase de seguimiento y coincidiendo con el **Momento III** del *diseño* de la investigación establecido, los presentamos en el **Cuadro (5.11)** y **Cuadro (5.12)**.

Cuadro 5.11
Dimensiones, factores e indicadores seguidos en la 1ª entrevista telefónica

<i>1ª Entrevista telefónica- Finalización estudios ESO</i>		
<i>Dimensiones</i>	<i>Factores</i>	<i>Indicadores</i>
Personal	Estudios	.Rendimiento ESO. .Estudios después ESO. .Nivel satisfacción de estudios final ESO. .Expectativas seguir estudiando.
	Relaciones Sociales	.Nivel de satisfacción nuevos amigos o compañeros.
	Emocional	.Percepción sobre su situación personal después de acabar estudios ESO.
Eduativa	Profesorado	.Nivel de satisfacción del profesorado.
	Ambiente educativo	.Nivel de satisfacción del ambiente educativo.
D. Familiar	Ayuda familiar	.Nivel de satisfacción de la ayuda familiar

Fuente: Elaboración propia

La primera entrevista telefónica se estructuró siguiendo un guión establecido con el siguiente tipo de preguntas (a modo de ejemplo):

RENDIMIENTO ACADÉMICO

- 1-¿Cómo te ha ido la ESO?
- 2-¿Qué notas has sacado finalmente?
- 3-¿Seguirás estudiando?
- 4-¿Qué estudiarás?

PROFESORADO

- 5- Nivel de satisfacción Profesorado

AMBIENTE EDUCATIVO

- 6- Nivel de satisfacción ambiente de centro
- 7- Nivel de satisfacción de ayuda familiar
- 8- Nivel de satisfacción profesorado

Cuadro 5.12
Dimensiones, factores e indicadores seguidos en la 2ª entrevista telefónica

<i>2ª Entrevista telefónica- Situación Educativa/ Laboral</i>		
<i>Dimensiones</i>	<i>Factores</i>	<i>Indicadores</i>
Personal	Académico/Formativo	.Después de la ESO estudios que realizó. .Realizar Bachillerato. Modalidad (diurno/ nocturno). .Después de Bachillerato qué estudios realizó.
	Laboral	.Situación Laboral .Relación entre el trabajo y los estudios que realizó.
	Emocional	.Nivel de satisfacción de su trayectoria académica. .Nivel de satisfacción de su situación actual.

Fuente: Elaboración propia

La segunda entrevista telefónica se ha estructurado siguiendo un guión establecido con el siguiente tipo de preguntas (a modo de ejemplo).

TRAYECTORIA ACADÉMICA

¿Concluyó Bachillerato u otros estudios post-obligatorios?

SI /NO ¿Cuáles?

¿Cómo los superó?

SITUACIÓN ACTUAL

A-¿Qué estás haciendo?

1. Trabajas. ¿En qué?
2. Estudias. ¿Qué estudias?
3. En paro. ¿Buscas trabajo?
4. Otras situaciones.

e) Estrategias de análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado utilizando básicamente tratamientos cualitativos: análisis de contenido. Para ello nos hemos servido del Programa informático ATLAS-TI.

- **Cuestionario abierto**

El lugar donde se pasó el cuestionario abierto fue en el Centro Público de Educación Primaria “Pont de la Cadena” (Molins de Rei).

La recogida de información se hizo con cinta magnetofónica. Los datos obtenidos se han pasado manualmente en unas tablas con el objetivo de ordenar y categorizar estas, según los factores y dimensiones para realizar el análisis de contenido.

- **Entrevistas semiestructuradas individuales.**

Se realizan transcripciones de las entrevistas de los diferentes informantes (alumnado, padres y profesores). En una aproximación al volumen “papel” de transcripción, este oscila entre 10-22 páginas por entrevista en el caso del alumnado, entre 8-12 páginas en las entrevistas a padres y de 3-6 páginas en el caso del profesorado.

- **Diario personal del alumno**

La información obtenida se ha pasado manualmente a unas tablas con el objetivo de ordenar y categorizar los datos según los factores y dimensiones. Se realizó análisis de contenido.

- **Entrevista telefónica.**

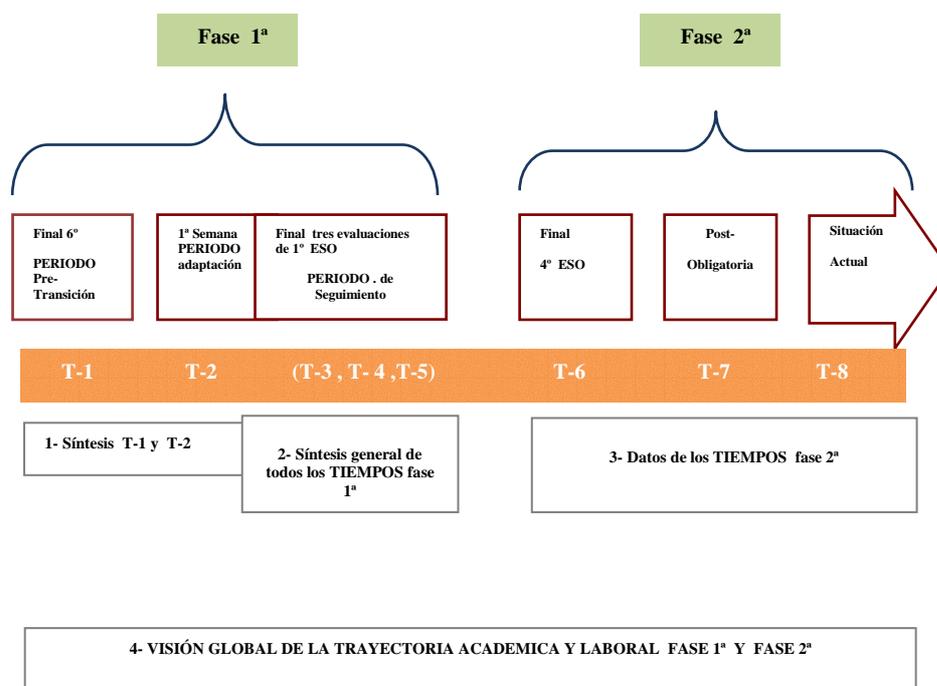
Todos los chicos han respondido con agrado y positivamente a las cuestiones que se les plantearon en las entrevistas. La recogida de información se realizó manualmente y ésta se anotó en una tabla para ordenar y categorizar. Después se procedió a realizar análisis de contenido.

f) Estructura del estudio de seguimiento

Los datos obtenidos en los diferentes tiempos de las dos fases se van a presentar siguiendo una estructura, con el objetivo de facilitar la exposición de la información, así como los hallazgos en cada período o tiempo.

En la siguiente **Figura (5.1)** presentamos la estructura de las fases de seguimiento con sus tiempos y la síntesis de los datos.

Figura 5.1
Estructura de las fases del Seguimiento, los tiempos y la síntesis de los datos



Fuente: Elaboración propia

La estructura para el aporte de la síntesis de los datos queda referenciada en el siguiente orden:

- 1- **Síntesis (T-1)** Periodo de Pre-transición y **(T-2)** Periodo de Adaptación: el final de 6º de primaria hasta inicios de 1º de ESO.
- 2- **Síntesis General de todos los Tiempos de la fase 1ª:** síntesis de los resultados destacados hasta final de 1º de ESO, T3- T4 -T5.
- 3- **Datos obtenidos en el T-6, T-7 y T- 8:** final de la ESO (4º); estudios post-obligatorios y situación profesional actual.

Aporte y visión global de las trayectorias académicas y laborales: finalmente se presentará el aporte de los hallazgos obtenidos en todos los periodos y tiempos, desde una óptica de análisis global entre las dos fases de seguimiento.

5.3 Valoración del planteamiento metodológico

El planteamiento metodológico de nuestro estudio, sustentado y apoyado desde la perspectiva cualitativa, nos va a permitir acercarnos a la realidad y entender con la máxima comprensión posible 17 historias y relatos particulares. Igualmente va a suponer 17 transiciones frente a la generación de modelos generales de transición.

La riqueza de la intensidad de la “vivencia” de cada caso que transita, además de la visión adicional de los tres protagonistas (alumnado, familia y profesorado), nos va a facilitar un aporte de información excepcional.

Los diversos instrumentos utilizados en el estudio han de facilitar una triangulación de los datos obtenidos para asegurar un rigor en el análisis de resultados.

Las transcripciones de las entrevistas se harán textualmente, por lo que permitirán asegurar un minucioso análisis y contraste de la información.

A modo de resumen

En el capítulo se ha dado respuesta al planteamiento de las cuestiones del problema, generando unos objetivos. Este estudio de tipo longitudinal intragrupo, de carácter cualitativo retrospectivo-prospectivo ha seguido un diseño global articulado en dos estadios: el primero denominado “*estudio exploratorio preliminar*” y el segundo “*estudio definitivo*”. Éste último ha constituido el centro del análisis de la transición de Primaria a Secundaria. El diseño de la investigación definitiva, estructurada en fases, ha permitido que, después de un cierto tiempo, pudiéramos acceder a la muestra y obtener información valiosa e interesante.

Capítulo VI. Resultados del proceso de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria.

Introducción: Estructura de la exposición de resultados acorde a los tiempos de análisis

- 6.1. Primera fase de la transición: de 6ª de E. Primaria al final de 1ª de ESO
 - 6.1.1. T1 Periodo de Pre-transición: El final de 6º de Primaria
 - 6.1.2. T2 Periodo de Adaptación: Inicios de 1ºESO
 - 6.1.3. Síntesis de los T1 y T2
 - 6.1.4. T3-T4-T5 Periodo de seguimiento: de la 1ª evaluación a la 3ª evaluación de 1º de ESO
 - 6.1.5. Síntesis de resultados: de 6º de Primaria a final de 1º de ESO
- 6.2. Factores predictivos para una transición de éxito de la Educación Primaria a la E. Secundaria
- 6.3. Segunda fase del seguimiento posterior a la transición
 - 6.3.1. T6 El final de la ESO
 - 6.3.2. T7 La situación en los estudios post-obligatorios
 - 6.3.3. T8 la situación profesional actual
- 6.4. Una visión global de una trayectoria académico laboral: 2002/2003 al 2014/2015
- 6.5. A modo de síntesis: Factores significativos en la trayectoria formación académica y situación laboral
- 6.6. Limitaciones y prospectiva de la investigación

Introducción: Estructura de la exposición de resultados acorde a los tiempos de análisis

En este capítulo se presentan los resultados, previo análisis e interpretación de las evidencias obtenidas a través de los diferentes instrumentos utilizados (cuestionario semi-estructurado, cuestionario abierto, entrevistas y diario personal) en el proceso de seguimiento de la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria del grupo de alumnado (promoción 2002-2003) objeto de nuestra investigación.

De modo detallado atendemos a los diferentes momentos y dimensiones consideradas y ampliamente detalladas en nuestro capítulo metodológico. Así mismo, y como aportación singular, también se presentan los resultados del seguimiento ocasional realizado a los 4 y 12 años posteriores de haber iniciado nuestro estudio. El objetivo no era otro que conocer la trayectoria y situación académica de este alumnado, tanto en sus estudios obligatorios como postobligatorios, así como su situación laboral actual.

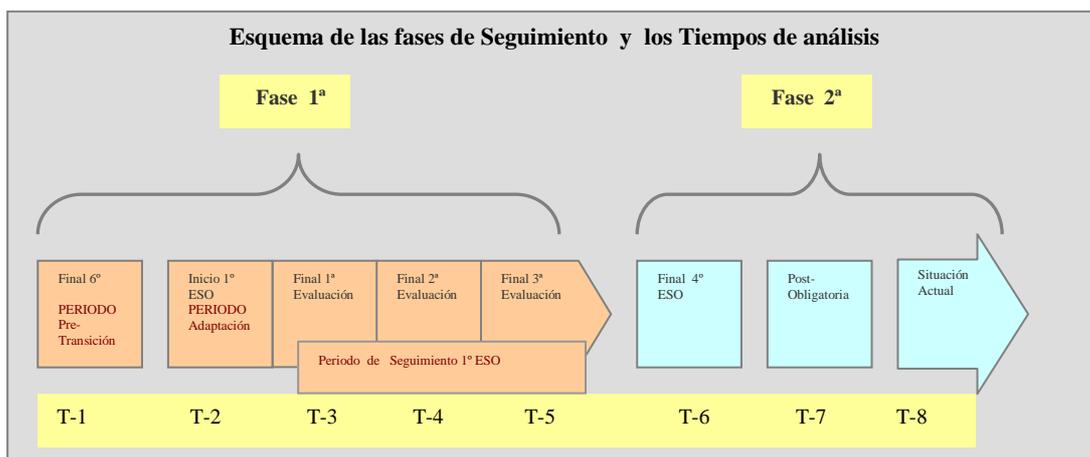
La estructura que hemos seguido para exponer los resultados de nuestro estudio, dada la extensión en el tiempo, se ha organizado atendiendo a las diferentes fases del proceso de

investigación, identificando en total *ocho tiempos* en los que, en virtud de las evidencias recogidas, se elabora el retrato del proceso de transición. Como ya se apuntó en el capítulo

metodológico, el dilatado tiempo de ejecución de la tesis llevó a la decisión de tomar el “pulso” a la situación o estado que cada uno de los alumnos tenía en los diferentes momentos, analizados en una trayectoria de más de una década.

En la siguiente **Figura (6.1)** se muestra el esquema general con las distintas fases de seguimiento y los distintos tiempos de recogida de la información.

Figura 6.1
Esquema general de las fases de Seguimiento y su temporalización



Fuente: Elaboración propia

6.1. Primera fase de la transición: de 6ª de E. Primaria al final de 1º de ESO

Se inicia el estudio de seguimiento en esta fase que coincide con el diseño establecido en el momento I. En esta primera fase el análisis se ha centrado en tres dimensiones: *Personal, Educativa y Familiar* y en relación a diferentes informantes: *Alumnos, Padres y Profesorado*. Se considera sobre todo al alumnado de la muestra escogida como el verdadero protagonista de este trascendental cambio.

A continuación en los siguientes puntos se presentan los datos obtenidos en cada periodo o tiempo del seguimiento.

6.1.1. T1: Periodo de Pre-transición: EL final de 6° de Primaria

Describimos en el capítulo anterior los instrumentos que utilizamos para el diagnóstico de la situación del alumnado ante su inminente cambio de etapa educativa (cuestionario semi-estructurado y cuestionario abierto). En ambos casos su contenido versaba sobre las dimensiones objeto de nuestro análisis: *personal, educativa y familiar*. El formato de escala tipo *likert* y la categorización de respuesta nos ha permitido ofrecer una síntesis de la información obtenida en dichos instrumentos.

Al inicio del estudio de seguimiento (periodo de pre-transición) se pasan los instrumentos definitivos en el mes de junio del curso 2002-2003, al final del segundo nivel del ciclo superior de la Educación Primaria.

A continuación presentamos los hallazgos más relevantes que definen la situación del grupo de *chicos* ante la “aventura” de los estudios de Secundaria.

¿Qué manifestaron los chicos? ante las cuestiones: *¿Desean cambiar de etapa educativa?*
¿Cómo se sienten ante la aventura del cambio?

a) Dimensión Personal.

A tres tipos de factores hacían referencia las cuestiones planteadas: 1) *emocionales y motivacionales*; 2) *cognitivos*; 3) *y sociales*.

A la primera cuestión: *¿Desean cambiar de etapa educativa?*

-Tengo ganas porque pienso que el instituto es un paso importante y quiero ir ya, al instituto
(A-10)

“... Porque me gustaría saber la manera de explicar, si la entiendo a la primera o si lo tienen que explicar otra vez”(A-6)

“... Para conocer nuevos profesores y ver si son más duros que los de primaria”(A-1)

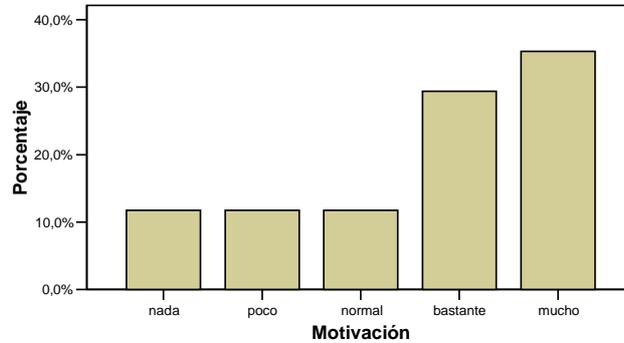
Las chicas muestran más ganas de hacer el cambio que los chicos.

Los chicos que no tienen ganas de cambiar de centro, son chicos que se incorporaron tarde al centro de primaria y algunos de este grupo de chicos tenían un rendimiento bajo en primaria.

“No tengo ganas de cambiar de clase, porque esta clase es divertida”(A-4)

“Lo que menos me va a gustar es el cambio de amigos”(A-12)

Gráfico 6.1
Motivación al cambio



Fuente: Elaboración propia

Hay otro grupo de alumnos que aunque su rendimiento también ha sido bajo en la Primaria, tienen ganas o están motivados por el cambio. Al analizar qué alumnos opinan de esta manera hemos observado que todos ellos han encontrado compañeros conocidos en el instituto.

Observamos en el **Gráfico (6.1)**, que en general todos están bastante motivados por el cambio.

Respecto a la **segunda cuestión**: *¿Cómo se sienten ante la aventura del cambio?*. Un grupo, 3 de cada 4, manifiestan no percibir nervios ante el cambio de centro y de profesores. Hay un grupo más reducido, 1 de cada 4, manifiestan sentirse muy nerviosos ante el inminente cambio que se les avecina.

Las razones que alegan los alumnos, las cuales les provoca esta situación de nervios o ansiedad, son: *“por no conocer a nadie (amigos o compañeros), por estar en un centro nuevo o por tener bajas expectativas académicas”*.

“Me siento bien pero con muchos nervios, porque es una experiencia nueva”(A-5)

“Yo me siento nerviosa por el cambio”(A-6)

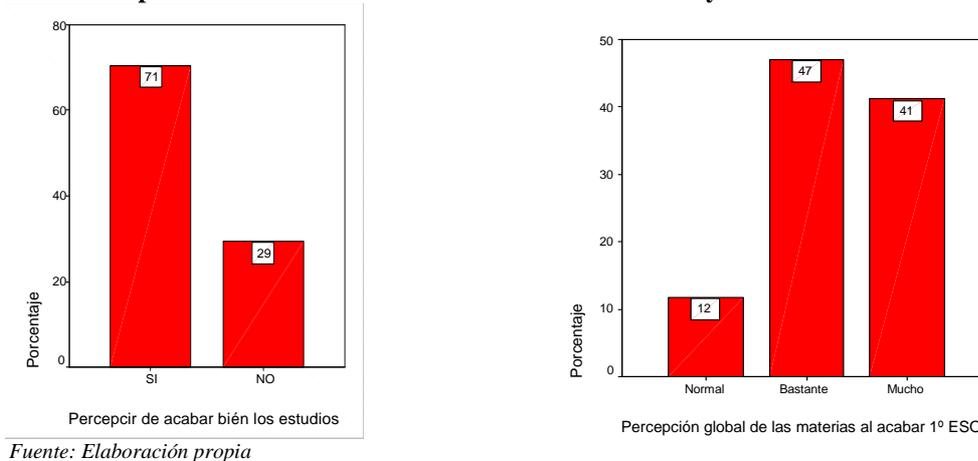
“Me siento raro porque no sé qué amigos tendré y no sé si me incorporaré a la primera”(A-12)

Sobre los estudios, los chicos en general manifestaron una percepción positiva tanto de finalizar bien la primaria como los estudios de la secundaria.

En los **Gráficos (6.2)**, podemos comparar en porcentajes, la percepción que tienen los chicos sobre los estudios de primaria y los de secundaria.

Gráficos 6.2.

Percepción de los chicos sobre los estudios en Primaria y Secundaria



Los valores obtenidos indican que hay bastante equilibrio entre el *nivel de motivación* y la *propia valía académica*. Consideramos que la percepción que tenía este grupo de alumnos es positiva respecto al *rendimiento académico*, tanto en acabar bien los estudios de Primaria como los de Secundaria.

Hay coincidencia entre Primaria y Secundaria sobre las materias que mejor les va a ir a los chicos. La educación física permanece como la materia que mejor les va a ir, las sociales y naturales la segunda (77%) y las matemáticas un (66%), aunque en esta misma materia hay un 36% que tiene pocas expectativas de que les va a ir bien.

Hemos contrastado algunos datos obtenidos de los chicos, respecto a la variable *sexo* y hemos obtenido que los chicos tienen unas muy buenas expectativas tanto en Primaria como en Secundaria de la materia *educación física*. Las chicas sin embargo es en el área de *sociales-naturales* donde tienen mejores expectativas, seguida de la *lengua catalana* y después la *educación física*. Los chicos respecto al área de *matemáticas*, tanto en Primaria como en Secundaria tienen una percepción positiva y con buenas expectativas de que les va a ir bien. Las chicas contrariamente perciben expectativas bajas.

Sobre el *tiempo de dedicación al estudio y tareas académicas fuera del centro de Secundaria*, la mayoría opinaron que tendrían que dedicar más horas a estudiar, a leer o a la realización de trabajos.

b) Dimensión Educativa

A tres tipos de factores hacían referencia las cuestiones planteadas: 1) *el profesorado*; 2) *ambiente o clima educativo*; 3) *y la elección de centro*.

Sobre *la manera de enseñar de los profesores de Secundaria*, los chicos manifestaron que en algunas materias les pondrían vídeos, pantallas de proyección. También comentaron que notarían diferencias, en que explicarían las cosas de otro modo:

“...Porque, como he dicho antes, te dan el trabajo, explican un poco y espabilate porque el día de mañana es lo que pasará en el trabajo”(A-10)

“Los profesores del IES no lo harán igual, explicarán los temas más rápido y explicarán mejor”(A-8)

“..La profesores de sexto enseñan bien, pero si no estudias les da igual. En el instituto te harán pensar más”(A-17)

Entre las manifestaciones:

“Creo que los profesores del IES, te dicen lo que quieren y tú te tienes que apañar, espabilar”(A-10)

“Porque a lo mejor nos dan más caña o nos preguntarán más.”(A-12)

“Porque hay muchos profesores y me ayudarán más”(A-1)

El 75% de los chicos opinó que era muy importante que haya buena comunicación entre profesores y padres. Estos manifestaron que si no había buena comunicación con sus padres, éstos no saben como vamos. También porque la comunicación favorece el que los padres expliquen cosas de ellos (sus hijos) sobre qué hacen en el centro.

Opinaron que notarían el cambio porque los tratarían más como mayores, o porque no estarían tanto por ellos:

“En que nos tratarán más de adultos y no estarán tanto por nosotros.”(A-10)

“Porque no se preocupan por nosotros.”(A-11)

“Supongo que será un trato más lejano. (A-9)

En cuanto a *escoger el centro de Secundaria porque vaya algún amigo*: un 48% valora como muy importante que vayan amigos al mismo centro escogido. Sólo 1 de cada 10 lo considera poco importante.

Comparando estos datos con la variable sexo se obtiene que son las niñas las que le dan mucha más importancia que vayan amigos a la hora de escoger centro.

Consideramos que tener presente el momento evolutivo de los chicos y las chicas es importante y referencial, dado que éstas viven la amistad, como decíamos en un capítulo anterior, con más ansiedad, celos y conflictos, que no los chicos.

Sobre si lo *que se dice de cada instituto en el municipio (fama del centro)*, ha sido una variable de influencia en las decisiones a la hora de elegir centro: Mayoritariamente (79%) valoran que no es importante este aspecto, ni relevante a la hora de escoger centro de Secundaria.

c) Dimensión Familiar

A un tipo de factor hacían referencia las cuestiones planteadas: *Clima o ambiente familiar*

En general los chicos manifiestan que sus padres se preocuparán de cómo vayan en los estudios. También les ayudarán cuando algo no entiendan.

Los chicos opinan que sus padres les demuestran confianza de que los estudios les van a ir bien.

“Porque he sacado buenas notas y confían en mí”(A-7)

“Porque confían en mí”(A-11)

“Porque como saben que yo puedo hacerlo por eso tienen bastante confianza.”(A-17)

Con respecto a la *confianza que tienen los padres de la adaptación de los chicos a los nuevos compañeros*, las manifestaciones de éstos, revelan que para ellos la opinión de los padres parece ser importante, ya que hacen alusión constantemente a lo que sus padres les dicen:

“Mi madre dice que la forma de ser me ayudará.”(A-12)

“Siempre me dicen que no seré de los que tendré problemas”(A-5)

7 de cada 10 alumnos le dan mucha importancia a la opinión de sus padres en todo lo que respecta a la orientación académica.

¿Cuáles han sido las opiniones de los padres?

Los padres, la mayoría (95%), observan que sus hijos tienen ganas y están contentos por hacer el cambio que se les presenta. Sin embargo 6 de cada 10 de los padres, tuvieron sentimientos de preocupación y nervios por no saber cómo les pudiera ir a sus hijos. Opinaron que sus hijos eran pequeños para hacer un cambio tan grande y brusco (nuevo centro, diferentes estudios, nuevos compañeros, nuevos profesores). Y manifestaron tener miedo por las nuevas amistades, por la lejanía del centro.

Algunos padres explicaron que tuvieron malas experiencias con otros hijos y otros opinaron que es todo muy diferente a la situación del centro de Primaria.

Aunque algunos de los padres, 4 de cada 10, tuvieron otros hijos en el centro de Secundaria continuaron con sentimientos de preocupación.

Los padres son conocedores de las carencias y limitaciones de sus hijos y percibieron que necesitarían algún tipo de ayuda para mejorar en algunas asignaturas.

Sobre la importancia de la opinión y ayuda de los padres, éstos manifiestan, al igual que sus hijos, que es importante.

Sobre el profesorado, los padres también coincidieron, al igual que sus hijos, en percibir que habría cambios en la manera de enseñar de los profesores. Y que hasta que éstos se adecuen a los chicos pasará un tiempo.

¿Cuál fue la opinión de la tutora de sexto de Primaria?

La tutora manifestó que tendrían dificultades para acabar la Primaria los mismos chicos que también podrían tener dificultades o necesitar ayuda para acabar la educación Secundaria.

Respecto a las materias, hay cierta coincidencia con los chicos. El área de *lengua* es la que mejor iría, seguida de *educación física, inglés sociales y naturales*. Que una gran mayoría (70%) de chicos presentarían los trabajos bien.

Sobre la planificación y organización para el estudio y los trabajos, opinó que en general bastante bien, pero seguramente que un grupo, 1 de cada 4, le costaría organizarse y planificar las tareas académicas.

Finalmente sobre el nuevo profesorado, la tutora opina que no habrá muchas diferencias.

6.1.2. T2 Periodo de Adaptación: Inicios de 1º de ESO

Lo denominamos período de “*adaptación*”, coincidiendo, según el diseño establecido, con el *momento II* y *después de una semana* aproximadamente del impacto o del cambio tan inminente que los chicos y chicas han realizado.

Seguimos adoptando el esquema de dimensiones ya utilizado en el primer momento.

¿Cómo fue la experiencia en el nuevo centro para los chicos?

a) Dimensión personal

Ante la cuestión, *¿Están contentos los chicos en el nuevo centro?:*

El 53% opina que no y les ha sorprendido. Entre las opiniones destacamos:

“Yo siempre decía: iremos todas, pero ahora por la mañana cada uno más o menos va por libre, unos van en coche, otros andando y nos hemos ido separando un poco. También las horas por la mañana que te levantas antes”(A-5)

“No, me lo imaginaba como el colegio, pero aquí es todo más difícil y diferente”(A-6)

“Yo pensaba que los profesores eran más estrictos, pero no”(A-10)

“No, me esperaba que casi no iba a tener amigos y que todo sería más difícil, pero no es así”(A-7)

¿Cómo se sienten los chicos y chicas después de una o dos semanas aproximadamente de realizar el cambio de centro?

El 88% de los chicos, opinan que están tranquilos, están bien, y a gusto. Hay un grupo reducido que continúan nerviosos, cuyo rendimiento en Primaria era bajo.

“Sí, estoy todavía nerviosa por los estudios, porque son difíciles”(A-8)

“Estoy nerviosa porque pienso en los deberes que tengo que hacer, tengo que estudiar”(A-10)

“Me siento bien aunque estoy más nervioso en unas clase que en otras. No sé, por el profesor, porque es más duro y no me gusta”(A-12)

Los chicos son positivos y tienen buenas expectativas que mejorarán en los estudios, aunque hay un pequeño grupo que no lo tienen tan claro.

Respecto a *saber organizarse y planificar las tareas académicas, el tiempo, etc.*, observamos que los alumnos en general han notado muchas diferencias en el horario, deberes y horas de estudio:

“No me da tiempo. Me quiero apuntar a fútbol pero es muy tarde”(A-11)

“Iba a aeróbic pero al caminar tanto pues...lo necesito pero no me queda tiempo ni nada”(A-5)

“Ahora no puedo se me hace muy tarde, quizás más adelante”(A-12)

“Si tengo menos tiempo para ver la tele”(A-14)

“No veo la tele, no la veo, Si mi madre ve que tengo la tele, me la apaga o me manda al otro cuarto”(A-16)

“No leo, o sea leo lo que hay del colegio. Ahora me han mandado libros trimestrales y entonces los tengo que leer por narices!”(A-2)

“No, puedo leer solo lo que me mandan, leo cuando no tengo deberes”(A-1)

“Muy poco puedo hacer lectura de ocio”(A-13)

Sobre la *situación con los nuevos compañeros y amistades*, el 88% opinan que hicieron nuevos amigos aunque les costó un poco pero estaban contentos.

“Me va bien, al principio me costó un poco porque no sabía cómo me tenía que expresar con ellos”(A-15)

“Ahora estoy más tranquila y tengo suerte de conocer a gente de cuarto de ESO”(A-5)

“Muy bien en la clase, a mí me ha tocado una clase que de verdad, estoy bien”(A-2)

“Me siento bien con ellos, son abiertos y simpáticos”(A-3)

Algunos de los chicos, aunque están contentos, reconocen que los primeros días estaban un poco solos y que les costó adaptarse:

“Al principio me costó bastante, pero ahora ya no”(A-5)

“Al empezar nadie se hablaba con nadie sólo con quien conocías ¡no! Cada uno se iba con los suyos y ahora bien, ahora nos hablamos, nos contamos cosas”(A-12)

b) Dimensión educativa

Atendiendo a los tres factores (profesorado, ambiente educativo y elección de centro) que hacen referencia a esta dimensión, presentamos los datos más destacados después del cambio. Con respecto a las exigencias del nuevo profesorado, mayoritariamente los chicos perciben muchas diferencias con los de Primaria en presentación de trabajos, deberes, estudios:

“Algunos por ejemplo no quieren que escribas a lápiz, otros que no hay que hacer tal cosa en el ordenador, otros que no te dejan utilizar tippex”(A-9)

“Son más duros a la hora de pedir algo, de tratarte, son más secos, algunos son más exigentes”(A-12)

“Son exigentes porque quieren que tengas hechos los trabajos para después estudiarlos”(A-14)

Después de unas semanas los chicos, el 82% no percibieron muchas diferencias con los de Primaria en relación a la manera o modo de enseñanza:

“Ellos se ponen en la mesa, te van diciendo y vas subrayando lo que tienes que estudiar, no sé... ponen diapositivas y vídeos. Yo no he visto que haya muchas diferencias con los profesores anteriores”(A-5)

El trato es amable y con confianza:

“Hombre son diferentes porque allí te tratan como mayores y en el colegio te tratan como más pequeños”(A-2)

“Que a ver en Primaria te tratan como más pequeños, van detrás de ti, en el instituto te dejan un poco más de libertad, entre comillas”(A-5)

Los chicos en lo referente al nuevo ambiente manifestaron que lo pasaron fatal, que echaban de menos su clase de Primaria, los profesores, el ambiente del colegio:

“Me gustaba más la clase de Primaria, tenía más confianza con los compañeros, estaba más acostumbrada. En la clase me cuesta adaptarme.”(A-13)

“Hombre a lo primero, la primera semana fatal, lo pasé muy mal, llorando, que me quería volver al colegio!” (A-2)

Un grupo considerable ha tenido una experiencia negativa, sobretodo los primeros días de entrada al nuevo centro: sentimientos de nervios, preocupación y en algún caso, ansiedad.

Un análisis más profundo, indica que no hay relación entre estas experiencias negativas y el rendimiento académico, dado que los alumnos que viven de esta manera negativa la entrada al nuevo centro su rendimiento es normal.

Hay correlación en los datos entre los que dicen haberlo pasado mal durante las primeras semanas (53%) y los que opinaron que no esperaban lo previsto. El resto, (47%), hay coincidencia con los factores *emocionales-motivacionales* (dimensión personal) donde los chicos esperaban lo previsto y la adaptación ha sido positiva. Este grupo de chicos tienen hermanos o bien amigos mayores en el centro de secundaria.

c) Dimensión familiar

Mayoritariamente los chicos perciben que sus padres les ayudan, sobretodo cuando tienen que realizar los deberes, o tienen controles o hay que estudiar. También si en alguna materia van *justitos*, los padres muestran interés por ayudarles y orientarles.

Los chicos, mayoritariamente perciben y observan que sus padres confían en que los estudios les van a ir bien:

“No sé, me dicen hazlo, que saldrá bien” (A-8)

“Me dicen haz los deberes y estudia” (A-13)

Los datos indican que más de la mitad de los chicos observaron que sus padres estaban preocupados. Las preocupaciones fueron por los estudios, por la cantidad de deberes y trabajos, por la distancia al centro, por la adaptación al nuevo ambiente.

Para todos los chicos *“la opinión de los padres”* sigue siendo importante, para poder orientarles y ayudarles.

¿Qué manifestaron los padres después de un corto período de tiempo en el nuevo centro, sobre sus hijos?

Los padres, 1 de cada 4, observan nervios y preocupación en sus hijos.

Un grupo reducido de padres opinaron que la preevaluación fue mal y lo atribuyeron a la dificultad en la adaptación académica y social.

No hay coincidencia entre los padres y los chicos con poca motivación e interés y difícil adaptación.

Mayoritariamente, al igual que sus hijos, los padres notaron muchas diferencias en la cantidad de deberes, el horario y en la *organización del tiempo para el estudio*.

Los padres, 7 de cada 10, opinaron que a sus hijos les fue bien con los nuevos compañeros. Con respecto a la *adaptación al centro*, los padres (53%) coinciden con sus hijos en manifestar que a los chicos les costó adaptarse al nuevo centro, los veían nerviosos y preocupados. También comentaron que sus hijos tuvieron dificultades o problemas en la dieta.

Los padres, en su gran mayoría, continúan teniendo confianza en que los estudios van a ir bien, aunque prevalece un pequeño grupo de padres que tiene dudas.

Al igual que los chicos, 2 de cada 3 (coincide el dato) continúan estando preocupados por sus hijos, principalmente por los estudios, por las evaluaciones, por las amistades y por la inmadurez de los chicos, dada la edad en que se ha tenido que realizar el cambio.

¿Qué manifestaron los profesores tutores sobre sus alumnos después de unas semanas en el Instituto?

Los profesores, percibieron que 1 de cada 4 de los chicos los vieron nerviosos y preocupados. Sobre las ayudas de la familia, el profesor tutor opinó que 2 de cada 4 de las familias ayudaron y orientaron a sus hijos en las tareas escolares (deberes, estudios, trabajos...). Sin embargo, también observó que un grupo de padres, 1 de cada 4, no podía o no sabía ayudar a sus hijos y que se apreciaba en los resultados académicos, que eran poco satisfactorios.

Al igual que los padres, 7 de cada 10, observaron que a los chicos les fue bien con los nuevos compañeros.

6.1.3. Síntesis de los T1 y T2

A continuación presentamos un resumen en la **Cuadro (6.1)**⁵² de los datos referidos en este tiempo de seguimiento de los alumnos, padres y profesores con respecto a las tres dimensiones y en los periodos de: Pre-transición (T-1) y Adaptación (T-2).

⁵² **Nota:** Las tablas resumen con los datos de los alumnos, de padres y profesores tutores, se presentan de forma separada dada la extensión de éstas.

Cuadro 6.1

Resultados de los Alumnos, Padres y Profesores tutores en los periodos Pre-Transición (T-1) y Adaptación (T-2)

		PERIODO PRE-TRANSICIÓN (T-1)		PERIODO DE ADAPTACIÓN (T-2)	
DIMENSIÓN PERSONAL					
Factores		Aspectos Favorables		Aspectos No Favorables	
A L U M N O S	Emocionales	-2 de cada 3 tienen ganas de hacer el cambio, las chicas más que los chicos	-1 de cada 4 no tienen ganas de realizar el cambio. Este grupo tiene rendimiento bajo en Primaria.	-Están contentos y bien con el cambio. -El 47% esperaban lo previsto.	-1 de cada 10 continúan estando nerviosos y desconcertados.
	Cognitivos	-3 de cada 4 tienen percepción positiva de acabar bien (primaria y secundaria). -Mejor pronóstico materias Primaria: sociales-naturales y educación física. - Pronóstico positivo materias ESO: educación física, social-natural y matemática -La mayoría creen que los estudios les aportarán: mejor economía, más dignidad para la familia, y son necesarios para las relaciones sociales y para mejorar la cultura...	-1 de cada 3 no tienen percepción positiva de acabar bien los estudios. -Peor pronóstico materias Primaria: matemáticas y lengua catalana -Peor pronóstico materias ESO: Lengua catalana e idioma. - Todos perciben aumento de las horas dedicadas a lectura, deberes, estudio. -8 de cada 10 opinan que disminuirán horas dedicadas al ocio, actividades extraescolares y TV.	-3 de cada 4 creen que acabarán bien 1º ESO. -2 de cada 4 perciben satisfactoria la preevaluación.	-1 de cada 4 opinan que les costará 1º ESO. -1 de cada 4 perciben la preevaluación negativa o mal.

A L U M N O S					<p>-Percibir aumento importante en las horas de dedicación a las tareas escolares (deberes, trabajos, etc.).</p> <p>-Reducción de las horas dedicadas al ocio, actividades extraescolares y TV.</p>
	Sociales	<p>-Perciben que conocerán nuevos amigos y se sentirán bien la mayoría (94%).</p>	<p>-Dudan que los nuevos compañeros se comporten correctamente con ellos.</p> <p>- No quieren perder la amistad con los de Primaria.</p>	<p>-Han conocido nuevas amistades y están contentos.</p>	<p>-Inicialmente pasaron nervios por si no les iba bien.</p> <p>-Difícil mantener algunas amistades de Primaria.</p> <p>-No tienen tanta relación con los amigos de antes.</p>
	DIMENSIÓN EDUCATIVA				
	El Profesorado ESO	<p>-2 de cada 4 opinan que el seguimiento y apoyo será bastante.</p>	<p>- El 83% opinan que notarán cambios: -exigencias -evaluación -</p> <p>-Habrá bastantes cambios (50%) en el seguimiento y apoyo. -2 de cada 3 perciben que habrá cambios en la manera de enseñar.</p> <p>-2 de cada 3 cree que el trato y actitud, cambiará bastante.</p>	<p>-No notan tantas diferencias en la manera de enseñar.</p>	<p>-Notan mayoritariamente diferencias con los de Primaria en: exigencias en trabajos, deberes, estudio.</p> <p>-El 50% nota diferencias en el trato y actitud con respecto a los maestros de Primaria.</p>
	Ambiente Educativo	<p>-La totalidad se adaptará positivamente al nuevo ambiente educativo (centro y profesores)</p> <p>-Es muy importante para los chicos que haya comunicación entre los profesores y la familia.</p> <p>-Un grupo mayoritario opinan que no tendrán problemas ni riesgos (tabaco, alcohol, etc.)</p>	<p>-Un grupo reducido (1 de cada 4) sí que perciben poder tener problemas.</p>	<p>-Los chicos en su gran mayoría no han tenido problemas relacionados con: tabaco, alcohol.</p>	<p>-Al 53% les ha costado adaptarse al nuevo ambiente: dificultades de nervios, alimentación.</p>

Elección de centro	<p>-La apariencia externa es poco importante.</p> <p>-No es importante que el centro esté cerca de casa.</p> <p>-La mitad de los chicos opinan que para elegir centro la opinión de los padres no es importante.</p> <p>-No es importante, ni influye en la elección la fama que tenga cada centro en el municipio</p>	<p>-Es importante que tenga buenas instalaciones.</p>	<p>-Todos están contentos con el centro escogido</p>	
DIMENSIÓN FAMILIAR				
Clima o ambiente familiar	<p>-2 de cada 3 perciben que tienen mucho apoyo, el resto normal.</p> <p>-3 de cada 4 perciben mucha confianza de sus padres respecto a la adaptación académica.</p> <p>-3 de cada 4 perciben mucha confianza de sus padres respecto a la adaptación social.</p> <p>-La opinión de los padres es importante para ellos.</p> <p>-7 de cada 10 le da mucha importancia a la opinión de los padres.</p>	<p>-1 de cada 4 perciben poco apoyo de sus padres.</p> <p>-1 de cada 4 opinan que sus padres muestran poca confianza en que se adaptarán sin problemas a los nuevos estudios.</p>	<p>-Todo el grupo percibe que sus padres les ayudan y apoyan.</p> <p>-Todos observan que sus padres, confían en ellos.</p> <p>-La opinión de los padres sigue siendo, en su gran mayoría importante para los alumnos</p>	<p>-2 de cada 3 observan que sus padres están preocupados.</p>

DIMENSIÓN PERSONAL						
		Factores	Aspectos Favorables	Aspectos NO Favorables	Aspectos Favorables	Aspectos NO Favorables
PADRES	Emocionales	-9 de cada 10 familias no perciben nervios ni ansiedad en sus hijos por el cambio previsto. - 2 de cada 3 perciben que sus hijos acabarán bien la Primaria y la ESO.	-1 de cada 4 sí observa nervios en sus hijos, aunque no hay coincidencia entre padres e hijos. - 1 de cada 3 prevén en sus hijos dificultades para acabar bien los estudios de Primaria. - 1 de cada 4 prevén dificultades en la ESO. - La materia que les costaría más son las matemáticas.	- El 50% manifiesta que ha habido una adaptación sin grandes problemas.	-La mitad de los padres ha observado en sus hijos nervios, preocupación, ansiedad y dificultades de adaptación. En Primaria el rendimiento de estos chicos era bajo.	
	Cognitivos	- 4 de cada 5 tienen bastante confianza en que la adaptación a los nuevos estudios será buena. - La mayoría de padres opinan que conocerán nuevos compañeros y les irá bien.		- 8 de cada 10 opinan que mantienen la misma confianza en sus hijos respecto a que les vaya bien en los estudios de la ESO.	-Ha aumentado el número de padres que (2 de cada 3) perciben que a sus hijos la preevaluación les ha ido mal. - 1 de cada 4 de los padres tienen dudas y creen que a sus hijos les costará acabar bien el primer curso de la ESO. -1 de cada 3 opinan que a sus hijos les cuesta hacer amistades. -Hay relación entre padres e hijos que perciben dificultades de adaptación académica y social (53%).	
	Sociales	-8 de cada 10 opinan que no manifiestan nervios, ni preocupación por el cambio previsto.	- La tutora observa que 1 de cada 10 alumnos están nerviosos y sin ganas de hacer el cambio a la Secundaria. -1 de cada 4 de los alumnos		- 1 de cada 4 alumnos muestran inquietud y nervios. También muestran una motivación baja o negativa con respecto a la adaptación al centro.	

T U T O R E S		<p>- indica que más del 75% tendrá o hará nuevas amistades.</p>	<p>pueden tener problemas o dificultades en Primaria.</p> <p>-1 de cada 4 pueden tener problemas en acabar bien 1er Ciclo de ESO (son los mismos alumnos).</p> <p>-La materia que les costará será matemáticas. En inglés 1 de cada 4 necesitará ayuda.</p> <p>-3 de cada 10 podrían tener problemas o dificultades de relación con los nuevos compañeros.</p>	<p>- 1 de cada 4 les ha ido bien la preevaluación</p>	<p>- A 2 de cada 4 de los chicos les ha ido regular la preevaluación.</p> <p>-A 1 de cada 3 les está costando hacer amistades. (Este dato coincide con la opinión de los padres).</p>
DIMENSIÓN EDUCATIVA					
P A D R E S	<p>El Profesorado ESO</p> <p>Ambiente Educativo</p>	<p>- El 53% opina que los cambios serán los normales, respecto a las exigencias y evaluación.</p>	<p>-2 de cada 3 opinan que tendrán cambios sobretodo en la manera de enseñar de los profesores y las exigencias (hay coincidencia con el de los alumnos).</p> <p>-2 de cada 4 opinan que serán bastante diferentes en seguimiento y apoyo (hay coincidencia con el dato de los chicos).</p> <p>-2 de cada 3 opinan que habrá diferencias en el trato y actitud de los profesores con los chicos.</p>		<p>- 2 de cada 3 perciben que los profesores son más exigentes en el instituto que en el centro de Primaria. Los chicos tienen más deberes y más trabajos. Los notan nerviosos.</p> <p>- 2 de cada 3 opina que hay muchas diferencias en la manera de enseñar. El profesorado no dispone de tanto tiempo en las materias como en la Primaria.</p> <p>-La mitad de los padres (53%) notan según comentan sus hijos que los tratan como más adultos.</p> <p>- El 50% observa que sus hijos les ha costado la adaptación al nuevo centro, han tenido nervios y ansiedad.</p>

	Elección de centro	<p>- Mayoritariamente los padres piensan que sus hijos no tendrán problemas en la adaptación en el nuevo centro.</p> <p>- 7 de cada 10 de los padres opinan que es importante la apariencia externa del centro de secundaria, así como sus instalaciones y también que esté próximo a casa.</p> <p>-También opinan que al elegir el centro sus hijos han tenido en cuenta que algún amigo le acompaña.</p>		-Los padres en su gran mayoría opinan que el centro responde a lo que ellos esperaban.	
DIMENSIÓN FAMILIAR					
P A D R E S	Clima o ambiente familiar	<p>-6 de cada 10 opina que podrá ayudar a sus hijos tanto en la orientación como en el seguimiento.</p>	<p>- El 53% están preocupados por los posibles riesgos que pueden tener sus hijos en el nuevo centro con tabaco, alcohol, drogas... (Coincide el dato con el de los chicos).</p>	<p>-3 de cada 4 pueden ayudar y orientar a sus hijos. Si no les pueden ayudar buscan ayuda (repaso).</p>	<p>-Hay un grupo de padres, 1 de cada 3, que opinan no poder ayudar a sus hijos porque trabajan o no saben.</p> <p>-2 de cada 3 opinan que están preocupados por los estudios de sus hijos, evaluaciones, amistades y por la inmadurez de los chicos, dada la edad en que se ha realizado el cambio.</p>

T U T O R E S		<p>- Perciben que 2 de cada 3 de los chicos recibirán una buena orientación de los padres, así como apoyo y ayuda.</p> <p>-Perciben en los padres (82%) que los alumnos, harán una buena adaptación a la nueva situación académica.</p> <p>-Observan que la mayoría de los padres valoran mucho los estudios (8 de cada 10).</p>	<p>-1 de cada 4 de los alumnos podría recibir poca ayuda y orientación por parte de los padres. Muestran un ambiente algo negativo.</p> <p>- Hay un grupo reducido, 1 de cada 4 de padres, que no valora lo suficiente los estudios.</p>		<p>- 1 de cada 4 de los padres duda que puedan ayudar a sus hijos.</p>
--	--	---	--	--	--

Fuente. Elaboración propia

6.1.4. T3-T4-T5 : Periodo de seguimiento: de la 1ª evaluación a la 3ª evaluación de 1º de ESO

➤ Periodo de Seguimiento: Tiempo-3

El tiempo tres (T-3) corresponde a después de la primera evaluación, que se lleva a cabo en el primer curso de la educación secundaria. El “Periodo de Seguimiento” coincide, al igual que el segundo tiempo “Etapa de Adaptación”, con el *momento II* del diseño del estudio establecido.

La finalidad que subyace en este tiempo, y después de la primera evaluación, es contrastar resultados y descubrir si ha habido cambios importantes después de un corto período (tres meses), con respecto a las opiniones y vivencias que los chicos experimentaron y conocieron en el tiempo de adaptación inicial. Así también, contrastaremos la visión y opinión de las familias y profesores-tutores.

¿Después de unos meses en el nuevo centro, qué opinaron los chicos?

a) Dimensión personal

Los chicos transcurridos unos meses manifestaron que:

“Bien, me siento bien, estoy mejor”(A-2)

“Ahora estoy mejor me estoy adaptando”(A-6)

“Estoy preocupada por las notas, claro”(A-2)

“Estoy preocupado por los estudios”(A-1)

“Me preocupa no llegar a aprobar”(A-12)

“Bien estoy bien pero volvería a la Primaria. Es un cambio muy fuerte”(A-5).

Respecto al *rendimiento* en la primera evaluación, el grupo de chicos al que les fue mal no coincide con los mismos chicos que en la Primaria obtenían malos resultados, sino que han sido alumnos que bajaron en los resultados académicos en esta primera evaluación.

Con respecto a *saber organizarse y planificar* las tareas académicas, la gestión del horario para estudiar, etc., las opiniones de los chicos después de un tiempo son:

“Eso sigue igual. Es que en el Instituto te mandan muchos. Es que en Primaria llegaba a casa los hacía en dos minutos y no tenía que estudiar ni nada. Entonces me ponía a jugar y todo. Pero ahora aunque ya los haga más rápidos el tiempo que me queda es para estudiar. Ya no tengo tiempo para jugar ni nada”(A-13)

“No. Dicen por ejemplo mañana todas estas preguntas para los viernes. Y entonces se pone toda la clase a protestar- ¿Cómo? pero si ya tenemos no se qué, no se cuánto. Y algunos profesores

dicen ¿sí? A ver, ¿Otros pueden poner los deberes y yo no? ¿No? Pues yo os los pongo. Algunos dicen: -pues bueno hacedme por lo menos estos dos que habéis tenido tiempo de trabajarlo en la clase- y ya los otros los terminaremos en clase”(A-13)

“No porque yo llego del colegio a las cinco y media o cinco y cuarto. Yo voy meriendo me pongo más cómoda para descansar y hago los deberes”(A-16)

En lo referente a las *relaciones sociales*, de *conocer nuevos amigos o mantener los mismos de la Primaria*, las opiniones de éstos evidencian que están más adaptados, que tienen más confianza en clase y que conocen a muchos más compañeros:

“Bien, ahora mejor, me siento mejor porque conozco más a todos”(A-2)

“Estoy bien, tengo más amigos, los de mi clase”(A-8)

“Mejor porque ahora conozco más gente”(A-16.)

Un dato interesante, es que algunos chicos que han bajado en rendimiento son los que opinaron que añoraban a los amigos de Primaria.

b) Dimensión educativa

Los chicos continúan percibiendo a los profesores muy exigentes. Entre las opiniones:

“Pues sí son exigentes, ya que hay días que salgo a la doce y media, llego a casa a la una y después de comer me pongo a hacer los deberes, igual no acabo hasta las ocho.”(A- 6)

“Tienes que esforzarte más porque no es lo mismo”(A- 13)

“Sí, te exigen más que en Primaria”(A-1)

Sobre el *seguimiento y apoyo* de los profesores los chicos sienten que sus tutores les ayudan y orientan si es necesario:

“Si no entiendo algo me ayudan”(A- 13)

“En comportamiento ponen negativos y positivos”(A-4)

Los chicos, 9 de cada 10, perciben que hay *buena comunicación*, un trato agradable y la actitud del profesor es buena. Manifiestan que los tratan de “más mayores”.

Los chicos después de pasado un tiempo se sintieron mucho mejor:

“Ahora estoy mejor” (A- 1)

“Al principio mal ahora bien, ya no quiero volver al colegio”(A-2)

“Todo bien, me siento como más segura, estoy adaptada (A.10)

c) Dimensión familiar

Los chicos continuaron estando preocupados por cuestiones de estudios y amistades.

“Mis padres están preocupados por los estudios, no quieren que repita el curso pues quieren que acabe”(A-1)

“Están preocupados porque he suspendido”(A-14)

¿Qué manifestaron los padres sobre los chicos después de cinco meses de estar éstos en el instituto?

Los padres, los que se han seguido en este tiempo, percibieron que a sus hijos les costó organizarse y planificarse.

También están preocupados porque antes no suspendían en la Primaria y ahora sí. Este grupo de padres opina estar bastante o algo preocupados por los estudios, también por las relaciones en algún caso y por el tiempo que tienen para comer.

”Lo noto preocupado por las notas, va justo en matemática”.

“Yo quiero que apruebe todo, aunque sea justo, estoy preocupada”

Madre(A-1)

“Estoy preocupada por las notas “Madre(A-6)

“Yo estoy preocupada, a parte de por las notas, por la comida, dado que no tienen ni tiempo”

Madre(A-12)

“En Primaria no le iban tan mal las cosas, iba justa pero entregaba todo, aprobaba”

Padre(A-15)

Los padres observaban que los chicos estaban *contentos y motivados*.

Sobre los *nuevos compañeros*, los vieron más adaptados al grupo de la clase.

Con respecto a los *resultados de esta primera evaluación*, manifestaron que el nuevo horario, la nueva organización, etc. pudo influir en la adaptación y las notas (rendimiento):

“Estoy sorprendida porque en Primaria no sacaba las notas tan justas” Padre(A-2)

“Ahora está más adaptada, se maneja mejor, pero le ha costado, quería volver al colegio”

Padre(A-2)

“Ha bajado mucho: Ahora está más integrada en el funcionamiento de todo y está más tranquila”

Padre(A-15)

“El horario no ayuda” Padre(A-12)

Sin embargo, los padres mantenían buenas *expectativas y confianza* en que acabarían el 1º de ESO bien:

“Si veo a mi hija capaz de aprobar” Padre(A- 2)

“Yo creo que será capaz de aprobar, no con un 10 pero sí con suficiente” Padre(A-13)

“Es capaz de sacar los estudios y mantenemos esta opinión, pero no se esfuerza” Padre(A-15)

Los chicos llevaban a casa muchos deberes y no tenían tiempo para hacer todo.

Además, siguieron observando algunas diferencias con respecto al profesorado de Primaria como que van deprisa y no tienen tiempo para explicar las cosas bien y que esto puede dificultar que el alumno capte las cosas a la primera.

Con respecto a la *orientación y el seguimiento* afirmaron que es correcto, aunque alguno comentó, que no todos orientan o hacen igual seguimiento.

Observan que hay buena *comunicación y el trato* es agradable. Un caso, se quejó por falta de comunicación, manifestando también que les hubiese gustado hacer más entrevistas para hablar de su hijo.

Observan que sus hijos están algo mejor que antes, aunque alguno percibe que la adaptación al horario de Secundaria les costó un poco.

¿Qué opinaron los tutores de los chicos?

Los profesores también observaron que estaban contentos y motivados. Los veían con ganas de aprender pero que al igual que los padres, observaron nervios y cierta ansiedad en los chicos por:

“Sí observo que está preocupada y nerviosa por aprobar todo” Prof.(A-6)

“La veo muy introvertida” Prof. (A-15)

Manifestaron que los chicos no se esforzaban lo suficiente:

“Yo no creo que sea por problemas de adaptación más bien pienso que es porque quizás le cuesta un poquito también entender las cosas y no sé... Claro todos no tenemos la misma capacidad, de acuerdo a su capacidad está dentro de... Además otra cosa que hay que tener en cuenta es que está en el nivel alto, está en el nivel 4” Prof.(A-2)

“No se esfuerza ni planifica” Prof. (A-12)

“No se esfuerza y tiene dificultades en ortografía” Prof.(A-13)

Las *expectativas* de los tutores de los chicos fueron positivas, todos opinaron que mejorarían en la segunda evaluación y que acabarían bien el primer curso de la ESO.

Los profesores de los chicos perciben que están bien con el *nuevo grupo de compañeros*, que se relacionan bien y están contentos.

En un caso en concreto, la valoración no es tan positiva, observando que las nuevas amistades que ha conocido no le ayudaron a tener un buen ritmo de trabajo y rendimiento.

Los profesores tutores perciben que:

“Esta preocupada la madre porque antes no suspendía en la Primaria”. Prof. (A-12)

“Preocupados por los estudios y porque no entrega los trabajos” Prof. (A-15)

Sobre estos chicos que bajaron en rendimiento manifestaron que:

“Los presenta pero muy perfeccionista no es. Entrega los trabajos limpios, pero bien presentados no” Prof. (A-6)

“Presenta todo pero no es pulido” Prof. (A-14)

“No presenta los trabajos” Prof. A-15)

Sobre la adaptación al nuevo ambiente, los profesores observan mayor adaptación al ambiente de centro. Nada más en un caso, el alumno no se acababa de adaptar, ni integrar.

➤ **Periodo de seguimiento: Tiempo - 4**

Procedemos a presentar la información obtenida del cuarto tiempo que concurre después de la segunda evaluación del primer curso de la Educación Secundaria. Coincide también al igual que el tiempo anterior con el *momento II* del estudio.

Nota aclaratoria: *En este cuarto tiempo hubo una variación, dado que entre la 2ª y 3ª evaluación había muy poco tiempo debido a la coincidencia de las vacaciones de Semana Santa. Tuvimos que ajustar el seguimiento realizado a los padres y tutores, seleccionando exclusivamente a los padres y profesores de los chicos que fueron sorprendidos al obtener calificaciones bajas en las materias cosa que no esperaban.*

¿Qué experiencias y vivencias en estos meses han acompañado a los chicos?

a) Dimensión personal

Los chicos continúan argumentando que están *nerviosos* por los estudios sobre todo.

“Nerviosa porque no quiero repetir”(A- 8)

“Por los estudios estoy preocupado, porque me cuesta”(A-11)

“Estoy algo preocupado por si no apruebo”(A-12)

Los chicos a pesar de que a un grupo reducido no les fue bien la 2ª evaluación, continuaron teniendo *buenas expectativas* de la 3ª evaluación.

“Mejor, espero que bien, mejor espero”(A-5)

“Espero que mejoraré”(A-14)

“Creo que aprobaré alguna más”(A-17)

También manifestaron que a medida que pasaba el tiempo tenían más amigos, estaban mejor porque se conocían más.

“Bien ahora mejor me siento porque conozco más” (A-2)

“Estoy bien tengo muchos amigos, los de mi clase” (A-8)

“Mejor porque ahora conozco más gente” (A-16)

b) Dimensión educativa

Los chicos siguen manifestando que les gusta mucho que el profesorado sea simpático, divertido, que tenga sentido del humor, que haga bromas. Que les ayudaban, miraban deberes, trabajos...

“Sí, nos intentan ayudar y orientar”(A-5)

“Si no entiendes algo te lo explican las veces que haga falta”(A-11)

“Los profesores van controlando el trabajo”(A-14)

La comunicación entre el profesorado, a medida que pasaba el tiempo, fue más estrecha y positiva.

Los alumnos que tienen un rendimiento negativo en el resultado de las notas, que tienen alguna dificultad de relación social entre iguales, o bien que no mantienen los amigos, son a los que les está costando adaptarse. Manifestaron que echaban de menos el colegio, que les gustaría cambiar de instituto.

“Me gustaría ir a otro IES”(A-8)

“Me gustaría volver a Primaria, porque estoy con mis amigos, estoy más cerca de ellos (A-14)

c) Dimensión familiar

Los chicos continuaron opinando igual que en tiempos anteriores:

“Mis padres no saben” (A- 8)

“Regular porque trabaja y no puede ayudarme”(A- 12)

Algunos comentaron que no sabían si sus padres confiaban igual que antes en que los estudios les irían bien.

“Mi madre está preocupada por los estudios” (A-1)

“Mis padres están preocupados por los estudios, el papá me dijo que estaba enfadado.” (A-11)

Después de un cierto tiempo ¿qué opinión tienen los padres sobre sus hijos?

Destacar que prevalece un pequeño grupo de padres que observan preocupación, ansiedad y nervios en sus hijos.

“La vemos preocupada por los estudios”(A-12)

“Está preocupada porque no quiere suspender”(A-6)

Un análisis más detallado revela que hay coincidencia entre padres e hijos al mostrar algún tipo de preocupación. Otros, sin embargo, siguen estando preocupados porque sus hijos continúan suspendiendo alguna asignatura.

Las ayudas de repaso en algunos casos para los chicos se mantienen, dedicando mínimo 2 sesiones a la semana en horario extraescolar.

Algunos padres coinciden bastante con las opiniones de sus hijos en estar más contentos, tener buenas expectativas:

“Estamos más contento, aunque puede mejorar” P(A-1)

“Ha mejorado algo” P(A-13)

Sobre las *relaciones sociales*, los padres observan que sus hijos están mejor.

“Está mejor, se va abriendo más” P(A-1)

“Está mejor conocer a mucha más gente” P(A-2)

“Ahora tiene problemas con los amigos” P(A-15)

Los padres manifiestan, al igual que los hijos, que no saben, que no tienen tiempo, que a veces son los hermanos mayores los que les ayudan, también son los padres los que toman la iniciativa de ayuda si saben...

“Yo no sé como ayudarle, no sé ”P(A-2)

“Le ayuda más su hermano” P(A-10)

¿Qué opinión tienen los profesores tutores en este Tiempo - 4?

Observaron que los chicos que habían sido sorprendidos con resultados negativos de algunas asignaturas en el tiempo anterior (T-3) mejoraron.

Sigue habiendo chicos, 1 de cada 4, que no entregan deberes, ni trabajos o los realizan mal. Los casos a los que se ha hecho un seguimiento, son los mismos chicos que en etapas anteriores.

“No presenta los deberes” Prof. (A-8)

“Continúa sin entregar los trabajos” Prof.(A- 15.

La valoración general del profesorado en cuanto al *nivel de adaptación en las clases* es positivo. Sobre la *ayuda familiar*, comentaron que los padres no saben cómo ayudar a sus hijos o les cuesta orientarles o quizás no ven la necesidad de tener ayuda externa (repaso) para mejorar el rendimiento. Aunque tienen voluntad de ayudar a sus hijos. A continuación, de forma resumida en el **Cuadro (6.2)**, presentamos los datos más relevantes obtenidos de los alumnos, padres y profesores con respecto a las tres dimensiones y en los periodos de Seguimiento T-3 y T-4

Cuadro 6.2

Resultados de los Alumnos, Padres y Prof. tutores en los de Periodos de seguimiento (T-3 y T-4)

		ETAPA DE SEGUIMIENTO (T-3)		ETAPA DE SEGUIMIENTO CONTINUO (T-4)	
DIMENSIÓN PERSONAL					
	Factores	Aspectos Favorables	Aspectos no Favorables	Aspectos Favorables	Aspectos no Favorables
ALUMNOS	Emocionales	-9 de cada 10 están contentos y más motivados.	-Aunque están contentos 5 de cada 10 están nerviosos y preocupados -1 de cada 10, no acaba de estar contento, ni motivado.	- Desciende la cantidad de chicos, 30% que están preocupados	-Menos chicos están contentos, 8 de cada 10. -Ídem
	Cognitivos	-7 de cada 10 opinan que la 2ª evaluación irá bien.	- 1 de cada 4 le ha ido mal esta primera evaluación. - 3 de cada 10 los resultados académicos les han ido justos o regulares. - Peores resultados en matemáticas, castellano, sociales - Más chicos tienen menos expectativas en acabar bien 1r curso de la ESO. -1 de cada 3 no se acaba de adaptar al horario de Secundaria. - El 97% opinan que hay más	-Un grupo 23%, obtiene mejoras en los resultados de la 2ª evaluación -8 de cada 10 cree que la 3ª evaluación irá bien o mejor que la 2ª - El 77% tiene expectativas positivas de acabar bien 1º ESO. - Los chicos se van adaptando más al nuevo horario	- 1 de cada 4 le ha ido mal esta 2ª evaluación. - 2 de cada 10 los resultados académicos les han ido justos o regulares. - Mismas materias con peores resultados en matemáticas, castellano, sociales - El 88% perciben al profesorado muy exigente

			deberes, tareas. -Menos tiempo para ver la TV y actividades de ocio.		- Misma opinión en cuanto a que hay más deberes o igual que antes (muchos deberes) 7 de cada 10. -Continúa la percepción de tener menos tiempo para ver la TV, y actividades de ocio. - Las actividades extraescolares van destinadas a tareas de repaso. - 2 de cada 4 todavía les cuesta planificar y organizar el trabajo personal.
	Sociales	-Se sienten mejor con los nuevos compañeros de clase	- No mantienen las mismas amistades de antes (las del colegio) -Añoran a los amigos de antes. -A los chicos que han bajado en rendimiento les ha costado adaptarse.	-El 94% están contentos con los nuevos compañeros de clase. - También 9 de cada 10 no se sienten solos.	- 8 de cada 10 mantienen los mismos amigos, pero se ven poco. -A los de bajo rendimiento les continúa costando el tema de las relaciones sociales.
DIMENSIÓN EDUCATIVA					
	El Profesorado ESO	-Los chicos valoran positivamente que los profesores sean simpáticos, comunicativos y con sentido del humor. -El profesorado hace un buen seguimiento de todo (trabajos, deberes, asistencia..)	-El 94% de los chicos perciben al profesorado muy exigente.	-Prevalece con un porcentaje elevado, 90%, los que observan que a los profesores que hacen un buen seguimiento. -Los chicos, 9 de cada 10, se han adaptado bastante mejor a las normas del profesorado.	-80% perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas. -6 de cada 10 valoran la manera de enseñar del profesorado como regular

			-A los chicos les cuesta la adaptación a los diferentes profesores, a sus modos y estilos de enseñanza.	-Todos los chicos perciben una buena actitud y trato con respecto al profesorado.	y a 3 de cada 10 no les gusta como enseñan.
	Ambiente Educativo	-La adaptación al nuevo ambiente ha mejorado bastante después de cinco meses.	Los chicos manifiestan que les ha costado adaptarse al nuevo ambiente (cantidad de profesores, horario, espacios etc.).	-7 de cada 10 están más adaptados.	-A 3 de cada 10 les cuesta todavía adaptarse al nuevo centro (son chicos de rendimiento bajo) -1 de cada 4 ha tenido algún parte disciplinario relacionados con temas de comportamiento.
	Elección de Centro	-Están satisfechos en el nuevo centro		-Están satisfechos en el nuevo centro	
DIMENSIÓN FAMILIAR					
	Clima o ambiente familiar	-Los padres tienen confianza en que los estudios les van a ir bien.(EL DATO)	-Desciende a 7 de cada 10 el nº de chicos que perciben recibir bastante ayuda de los padres. -2 de cada 10 perciben poca ayuda -3 de cada 10 perciben bastante preocupación por parte de sus padres, son por estudios, amistades, estado anímico	-Para todos los chicos la familia es muy importante, sus opiniones, su ayuda y orientaciones.	-2 de cada 4 notan que sus padres no pueden ayudarles. -2 de cada 3 perciben bastante preocupación por parte de sus padres, sobretodo por los estudios y las notas.
DIMENSIÓN PERSONAL					
	Factores	Aspectos Favorables	Aspectos no Favorables	Aspectos Favorables	Aspectos no Favorables
P A R E	Emocionales	-Percepción positiva en cuanto a tener interés y estar contentos - Los padres mantienen buenas expectativas para la siguiente evaluación (2ª).	- Observan preocupación y nervios, aunque ven a sus hijos contentos. - Los padres perciben que la adaptación a tantos cambios ha influenciado negativamente en el rendimiento de esta 1ª evaluación.	- Percepción de los padres más positiva en cuanto a tener interés y estar contentos, 7 de cada 10. -2 de cada 4 perciben una mejoría en esta 2ª evaluación.	-1 de cada 4 observa nervios, ansiedad y preocupación en sus hijos -Los padres de los chicos con bajo rendimiento en la 1ª evaluación persisten en la opinión de que las

S	Cognitivos Sociales		<p>-Perciben que tienen muchos deberes y trabajos.</p> <p>-Menos tiempo para la TV o hacer otras actividades extraescolares.</p> <p>-Perciben que les cuesta organizarse y planificar el trabajo. Los padres han observado que los chicos han pasado por momentos difíciles.</p>	<p>- Los padres mantienen buenas expectativas para la 3ª evaluación, 7 de cada 10, opinan que irá mejor.</p> <p>- El nivel de satisfacción de los padres, 7 de cada 10, es positivo en esta 2ª evaluación.</p> <p>- 8 de cada 10 observan que sus hijos están contentos con los nuevos compañeros.</p>	<p>cosas no mejoran (las notas). Dedican horas a repaso (2 horas).</p> <p>-Continúan viendo que tienen muchos deberes y trabajos.</p> <p>-Menos tiempo para la TV o hacer otras actividades extraescolares.</p> <p>-Los padres, 1 de cada 3, están preocupados por sus hijos (estudios, planificación, organización).</p> <p>-5 de cada 10 perciben en sus hijos que les cuesta organizarse y planificar el trabajo.</p> <p>-2 de cada 10 observan que a sus hijos les cuesta hacer amigos y tienen alguna dificultad.</p>
T U T O R E S		<p>Los ven contentos y motivados</p> <p>- Tienen buenas expectativas de que los chicos mejorarán en la 2ª evaluación.(EL DATO</p>	<p>-También perciben que están con nervios y ansiedad por los resultados académicos</p>	<p>-En el 82% de los chicos no observan preocupación ni nervios.</p> <p>- El 76% del profesorado tiene buenas expectativas de que los chicos mejorarán en la 3ª evaluación.</p> <p>-El 76% opinan que los chicos acabarán bien el 1r curso de la ESO.</p>	<p>1 de cada 3 perciben en sus alumnos alguna preocupación básicamente por los estudios. Un caso por comportamiento.</p> <p>-1 de cada 3 perciben en los chicos falta de motivación e interés por las tareas escolares.</p> <p>-Los tutores observan que a 1 de cada 4 les cuesta mantener un buen rendimiento.</p>

			<p>- Perciben que a los chicos les cuesta organizarse y planificar el trabajo académico.</p> <p>- Perciben que algunos no se esfuerzan, ni estudian</p>	<p>-Ha mejorado algo respecto a la etapa de "Adaptación" 52% , 65% se organiza y planifica mejor.</p> <p>-El 80% observa que los chicos se relacionan bien y están contentos.</p> <p>-8 de cada 10 profesores están satisfechos de cómo se relacionan los chicos.</p>	<p>- Perciben, 2 de cada 4, que a los chicos les continúa costando organizarse y planificar el trabajo académico, el tiempo etc.</p> <p>-Observan que 1 de cada 4 tiene alguna dificultad que puede afectar al rendimiento</p>
DIMENSIÓN EDUCATIVA					
P A D R E S	El Profesorado ESO	<p>-Opinan que hay buen seguimiento y comunicación.</p>	<p>Perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas.</p>	<p>Los padres, 8 de cada 10, observan que los profesores hacen un buen seguimiento en asistencia, trabajos, deberes...</p>	<p>2 de cada 3 opina que los profesores son muy exigentes en las tareas académicas.</p> <p>-1 de cada 3 han notado un aumento en las exigencias.</p>
	Ambiente Educativo	<p>-No han observado riesgos, aunque a los padres no les gusta que fumen los mayores.</p>	<p>-Observan que hay algunas diferencias con respecto a los de Primaria en la manera de enseñar van deprisa en las explicaciones, con el tiempo justo para cambiar de clase.</p> <p>-Los padres observan que sus hijos están algo mejor, pero que el horario de Secundaria les está costando todavía.</p>	<p>-9 de cada 10 perciben que hay buena comunicación y trato con sus hijos.</p> <p>- No han observado que haya habido riesgos, con el tabaco, drogas, etc.</p>	<p>-Continúan observando que la manera de enseñar con los de primaria es muy diferente. Que son muchos los profesores y cada uno tiene su modo personal de enseñanza.</p>

	Elección de centro	-Están satisfechos con el centro escogido.		-Ídem	
T U T O R E S		- Los profesores opinan que los chicos están más adaptados. -No observan riesgos		-El profesorado observa que 6 de cada 10 alumnos, cuando tienen dudas, preguntan, participan ... - Observan que el 88% están contentos en el nuevo ambiente y bien adaptados. - No observan riesgos. - Observan que el 88% están satisfechos con el centro.	-1 de cada 3 les cuesta preguntar ante dudas o dificultades de aprendizaje. -El profesor tutor opina que el 30% de los chicos no se esfuerza.
DIMENSIÓN FAMILIAR					
P A D R E S	Clima o ambiente familiar	-Los padres tienen buenas expectativas de que los estudios irán bien	- Algunos padres no pueden ayudar por falta de tiempo, o porque no saben. -Los padres de los chicos sorprendidos por las bajas calificaciones están preocupados por los estudios, notas, las relaciones entre amigos, dietas.	-Los hermanos mayores en muchos casos ayudan a los chicos. -Los padres 8 de cada 10, tienen buenas expectativas de que los estudios irán bien y el curso también	- 2 de cada 4 de los padres observan que no pueden ayudar a sus hijos o porque no saben o porque no pueden o por falta de tiempo. -Ídem
T T O		- Los profesores tienen buenas expectativas de que los estudios van a ir mejor y bien.	-Perciben que los padres se esfuerzan y hacen lo que pueden.	-7 de cada 10 perciben que los padres se esfuerzan, hacen lo que pueden y	- Los profesores observan que al 27 % de los padres les cuesta ayudar a sus

R E S			<p>-Los profesores observan que los padres están preocupados por las notas de sus hijos, porque no se lo esperaban.</p>	<p>que si no pueden les ponen repaso.</p> <p>-Los profesores, el 70 %, tienen confianza en que los chicos tendrán buenos resultados.</p> <p>-El profesorado mayoritariamente, el 80%, está satisfecho con la comunicación y colaboración de la familia.</p>	<p>hijos y también o a los profesores les cuesta orientarlos por no ver esta necesidad.</p> <p>-Los profesores observan que los padres, el 80%, están preocupados por las notas y estudios de sus hijos.</p>
----------------------	--	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

➤ Periodo Final del Seguimiento: Tiempo-5

En esta último periodo de seguimiento o tiempo cinco (T-5), procedemos a analizar e interpretar, al igual que en las otras etapas los datos obtenidos. La recogida de información se realizó después de la tercera evaluación del primer curso de la ESO, después de nueve meses de estancia en el instituto y final del primer curso de la Educación Secundaria.

¿Qué manifestaron los chicos al final de su experiencia en este 1er curso de la ESO?

a) Dimensión personal

Respecto al indicador *estar contentos y motivados* al final de curso, los datos indican que ha habido un aumento mayoritariamente importante de alumnos que muestran gran interés y motivación por aprender y estudiar. Sin embargo, aunque ha habido una mejora, prevalece el mismo dato de chicos que muestran estar preocupados o tener nervios, sobretodo, por los estudios o las notas finales del curso de la ESO.

Los resultados académicos obtenidos después de la tercera y última evaluación del primer curso de la ESO indican que hubo variación con respecto a la percepción de cómo iría la tercera evaluación. Disminuyó el grupo de chicos que esperaban que les iría bien.

Hay correlación en los datos obtenidos entre los resultados académicos y el nivel de satisfacción de la última evaluación, señalando que 7 de cada 10 están satisfechos con los resultados obtenidos. Prevalece un grupo pequeño que no está satisfecho porque han suspendido o porque han bajado en las notas. Las razones son por cansancio, no han estudiado, no se han esforzado o les cuesta estudiar.

Un análisis más detallado indica que algunos alumnos con buen rendimiento han bajado algo en los resultados y a otros alumnos les han ido bien o han aprobado todas las asignaturas, pero les ha costado estudiar y aprobar.

“He bajado en rendimiento por cansancio” (A-5)

“Me cuesta estudiar” (A-11)

“Reconozco que no me he esforzado” (A-12)

La mitad del grupo de chicos continúan presentando dificultades para organizar sus trabajos, planificar el tiempo, etc.

A medida que pasaba el tiempo los chicos se iban sintiendo mejor en clase con los compañeros. El nivel de satisfacción es positivo.

Aunque se mantiene un grupo reducido que no está del todo bien, les cuesta comunicarse y relacionarse con los compañeros. Hay coincidencia de estos chicos con respecto a obtener rendimiento bajo en las notas durante todo el curso.

b) Dimensión educativa

Los chicos y padres mayoritariamente, continúan percibiendo a los profesores muy exigentes en las tareas académicas, presentación de trabajos, deberes, etc.

Sin embargo se han adaptado más a la manera o modo de enseñanza de éstos, pero insisten que les gustaría que fuesen más simpáticos, que ayudasen, que se comunicasen mejor y que explicasen claro y bien.

Continúa habiendo un grupo mayoritario que valoró como bueno *el seguimiento y apoyo por parte del profesorado*. Los chicos opinan que les ayudan, miran los deberes, trabajos, etc. Los chicos, 9 de cada 10, están satisfechos con sus profesores.

Al final de curso y en este último seguimiento, los datos indican que los chicos, 9 de cada 10, están totalmente adaptados al ambiente de centro y contentos de la elección.

Ha habido una mejora importante con respecto a la adaptación al ambiente del centro, a pesar de observar en el tiempo anterior de Seguimiento (T-4) un cierto descontento o dificultades en este aspecto.

Los alumnos que en los tiempo de seguimiento anteriores obtenían bajos resultados académicos y también mostraban u opinaban que les estaba costando la adaptación al centro, en este último tiempo, independientemente de las notas obtenidas, opinan que están bien en el instituto y que no cambiarían.

c) Dimensión familiar

En este último tiempo hubo una mejora en los datos. En el tiempo cuatro (T-4), los chicos, 2 de cada 4, notaban que sus padres no podían ayudarles, manifestando que las causas eran porque trabajan y llegan tarde o porque no saben. Ahora, en el tiempo (T-5), ha disminuido este grupo de chicos (1 de cada 4).

Hay coincidencia durante todo el seguimiento que realizamos que esta situación se dio en algunos alumnos con *bajo rendimiento* o que les costaba estudiar.

Sobre tener *confianza y buenas expectativas de los padres* en el rendimiento académico, prevalecen los mismos datos que en tiempos (T3 y T4): 2 de cada 4, perciben que sus padres

tienen una *confianza* con respecto a los estudios en sus hijos algo negativa. Lo que más observan los chicos que les *preocupa a los padres son los estudios y los amigos*. Los chicos continúan dando mucha importancia a la *opinión de sus padres*, a la *ayuda y orientaciones* que reciben de ellos. Los tienen como un referente fundamental.

¿Cuáles fueron las voces de los padres al final del primer curso de la ESO?

Aumenta la cantidad de padres que ven a sus hijos motivados y contentos:

“Ahora está mucho más tranquilo” Padre(A-12)

“Lo vemos que a pesar de las notas está contento” Padre (A-11)

Si algo les ha preocupado ha sido lo relacionado con estudios, por las amistades y porque ven que los chicos son pequeños para estar en el instituto:

“Yo veo a los chicos demasiado niños para estar en un instituto” (P-2)

Los padres de los chicos a quienes les cuesta relacionarse opinan:

“Le cuesta hacer amistades” (P-4)

“No tiene muchos amigos, es tímido” (P-14)

“Tiene pocos amigos, le cuesta, aunque ahora le llaman más” (P-17)

Mayoritariamente, están satisfechos con el profesorado. Están contentos de cómo enseñan, orientan y ayudan a sus hijos, aunque en general a los padres les hubiera gustado mantener más contacto con el profesorado.

“Creemos que es un cambio grande, pero estamos contentos” Padre(A-7).

“Estamos muy contentos con el profesorado, falla más él que el profesor” Madre(A-14).

“Nos hubiera gustado mantener más contacto” Madre(A-13)

Los padres en su gran mayoría tienen unas expectativas positivas, 7 de cada 10, en que los estudios van a ir bien, que sus hijos van a mejorar y el curso les irá bien.

Destacar que ha aumentado el grupo de padres, 2 de cada 4, que opinan no tener expectativas positivas en que los estudios irán bien. Un análisis más detallado evidencia que hay coincidencia entre padres con los chicos que han obtenido un bajo rendimiento este primer curso de la ESO. La preocupación de los padres se refiere a los estudios y las amistades.

A continuación en el **Cuadro (6.3)** aportamos los aspectos favorables y no favorables de manera esquemática obtenidos en este tiempo (T5).

Cuadro 6.3

Esquema-Resumen de los resultados de los alumnos, padres y profesores en el período final de seguimiento (T5)

ETAPA –FINAL SEGUIMIENTO T-5			
DIMENSIÓN PERSONAL			
	Factores	Aspectos Favorables	Aspectos no Favorables
A L U M N O S	Emocionales	-Ha aumentado el porcentaje de chicos, 94%, que se sienten motivados y contentos.	-1 de cada 4 continua nervioso y preocupado por los estudios y notas.
	Cognitivos	- 7 de cada 10 están satisfechos con los resultados obtenidos en las diferentes materias.	- 1 de cada 3 dicen no estar satisfechos con los resultados obtenidos, han bajado las notas por cansancio o porque han suspendido - Ha disminuido el grupo de chicos que esperaban que les iría bien la 3ª evaluación. Les ha ido bien a un 70%. - 2 de cada 4 continúan con dificultades de organización y planificación de tareas académicas, trabajos, etc.
	Sociales	-El 82% de los chicos continúan sintiéndose bien y están contentos con los nuevos compañeros de clase. -Mayoritariamente, 94%, perciben que harán más amigos, compañeros.	-1 de cada 4 no acaba de estar del todo bien y les cuesta comunicarse.
P A D R E S	Emocionales	- 8 de cada 10 ven a sus hijos con más interés y contentos. - El 59% de los padres están satisfechos con los resultados de la última evaluación. Coincide este dato con el nivel de satisfacción en general del rendimiento académico del 1º curso de la ESO. -La mayoría 94%, ven que sus hijos se sienten bien con los nuevos compañeros.	- 2 de cada 3 perciben algún tipo de preocupación en sus hijos. -2 de cada 4 están poco o nada satisfechos con el rendimiento académico de sus hijos, por las notas bajas, por no esforzarse o no estudiar.
	Cognitivos	- 8 de cada 10 están satisfechos de como sus hijos están gestionando las relaciones con los amigos y compañeros.	-4 de cada 10 están preocupados por sus hijos por temas de estudios, planificación, organización, comunicación profesor. -El 59% perciben en sus hijos dificultades de organización y planificación en las tareas académicas. -1 de cada 4 observan que a sus hijos les cuesta hacer amigos y tienen alguna dificultad. Hay coincidencia con los chicos que obtienen rendimiento bajo.

T U T O R E S	Sociales	<p>- El 76% de los chicos muestran ganas y motivación.</p> <p>-Opinan que el 77% de los chicos acabarán bien 1º de la ESO.</p> <p>-Observan que el 77% de los chicos se relaciona bien y están contentos.</p>	<p>-1 de cada 4 de los chicos presentan falta de motivación e interés por las tareas escolares.</p> <p>-1 de cada 3 perciben en sus alumnos alguna preocupación básicamente por los estudios</p> <p>-Observan que 1 de cada 4 continúan teniendo alguna dificultad de comunicación y relación con los compañeros de clases</p>
DIMENSIÓN EDUCATIVA			
A L U M N O S	El Profesorado ESO	<p>- 9 de cada 10 entienden mejor al profesorado cuando explica.</p> <p>-Prevalece con un porcentaje elevado (90%) los que observan que a los profesores hacen un buen seguimiento.</p> <p>-Todos los chicos perciben una buena actitud y trato con respecto al profesorado.</p> <p>- 9 de cada 10 están satisfechos con los profesores del 1r curso de Secundaria.</p>	<p>-Continúa habiendo un grupo mayoritario de chicos (88%) que perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas.</p>
	Ambiente Educativo	<p>-9 de cada 10 están totalmente adaptados al centro y están contentos con la elección.</p> <p>- El nivel de satisfacción en este aspecto mayoritariamente es positivo.</p>	<p>-1 de cada 4 ha tenido algún parte disciplinario relacionado con temas de comportamiento.</p>
	Elección de centro	<p>- Están satisfechos en el nuevo centro y no cambiarían.</p>	
P A D R E S	El Profesorado ESO	<p>8 de cada 10 observan que los profesores hacen un buen seguimiento en asistencia, trabajos, deberes, etc.</p> <p>-9 de cada 10 perciben que hay buena comunicación y trato con sus hijos.</p> <p>-8 de cada 10 están satisfechos con los profesores de cómo enseñan, orientan, etc.</p> <p>-9 de cada 10 opinan que la adaptación ha mejorado.</p> <p>-No han observado, 8 de cada 10, que haya habido riesgos, con el tabaco, drogas, etc.</p>	<p>-Mayoritariamente todos los padres perciben que el profesorado es muy exigente en deberes, trabajos, etc.</p> <p>-El 64% continúan observando que la manera de enseñar con los de Primaria es muy diferente, que son muchos los profesores y cada uno tiene su modo personal.</p> <p>-El otro grupo de padres, 1 de cada 3, también perciben alguna diferencia.</p>
T U T		<p>-El profesorado observa que 2 de cada 3 alumnos cuando tienen dudas preguntan, participan.</p>	<p>-1 de cada 3 chicos no responden a las exigencias, no se esfuerzan y les cuesta.</p> <p>-1 de cada 4 le cuesta preguntar o comunicarse con el profesorado cuando no entiende algo.</p>

O R E S		<p>-Observan que 8 de cada 10, están contentos en el nuevo ambiente y adaptados.</p> <p>-No observan riesgos.</p> <p>-El 88% del profesorado están satisfechos de la adaptación que han hecho los chicos.</p> <p>-Observan que el 88% están satisfechos con el centro</p>	
DIMENSIÓN FAMILIAR			
A L U M N O S	Clima o ambiente familiar	<p>-Se ha reducido el grupo de chicos que opinaban que no recibían ayuda de sus padres, 20%.</p> <p>-El 77% perciben que sus padres tienen confianza en que los estudios les van a ir bien.</p> <p>-Para todos los chicos la familia es muy importante, sus opiniones, su ayuda y orientaciones.</p>	<p>1 de cada 4 notan que sus padres no pueden ayudarles.</p> <p>-Mayoritariamente los chicos perciben bastante preocupación en sus padres. Sobre todo por los estudios y las notas.</p>
P A D R E S	Clima o ambiente familiar	<p>-Los hermanos mayores en muchos casos ayudan a los chicos.</p> <p>-Los padres 7 de cada 10 tienen buenas expectativas en que los estudios irán bien y el curso también.</p>	<p>-2 de cada 4 padres observan que no pueden ayudar a sus hijos porque no saben, porque no pueden o por falta de tiempo.</p> <p>-2 de cada 4 no tienen buenas expectativas académicas.</p> <p>-La preocupación de los padres se dirige a los temas de estudios y amistades.</p>
T U T O R E S	Clima o ambiente familiar	<p>-2 de cada 4 padres observan que no pueden ayudar a sus hijos porque no saben, porque no pueden o por falta de tiempo.</p> <p>-2 de cada 4 no tienen buenas expectativas académicas.</p> <p>-La preocupación de los padres se dirige a los temas de estudios y amistades.</p>	<p>-Observan que al 27 % de los padres les cuesta ayudar a sus hijos.</p> <p>-Los profesores observan que los padres 4 de cada 10, están algo preocupados por las notas y estudios.</p> <p>-Ha disminuido el grupo de padres, 70%, que colabora y se comunica con el tutor.</p>

Fuente: Elaboración propia

6.1.5. Síntesis de resultados: de 6º de Primaria a final d 1º de ESO

Como refiere Gimeno (1997), toda transición educativa pasa por unas fases o subfases a lo largo del tiempo, ya que las personas cuando salen de una etapa y se incorporan a un nuevo estatus, pasan por fases provisionales hasta instalarse o ajustarse a la nueva cultura a la que se transita.

Después de la valoración y análisis de los diferentes tiempos de seguimiento que hemos recogido en la 1º fase de final de 6º de Primaria a final de 1º de la ESO, vamos a presentar los hallazgos obtenidos, estructurados en tres apartados: Resultados globales de los tres informantes en esta 1ª fase del seguimiento; visión global de la trayectoria de los casos distribuidos por tipologías según el rendimiento académico y análisis de la situación de cada caso y la relación con otros factores.

A- Resultados globales en la 1ª fase del seguimiento

¿Cuáles han sido las voces de los chicos en esta trayectoria?

En cuanto a los *factores emocionales-motivacionales, cognitivos y sociales* que hacen referencia a la *dimensión personal* los datos nos indican que:

Al finalizar el curso y después de nueve meses de estar en el nuevo centro los chicos en su gran mayoría han mejorado en motivación, están más contentos, se sienten mejor, más confiados y seguros. Sin embargo, continúa habiendo, 1 de cada 4, con una actitud de preocupación y nervios, sobretodo por las notas y estudios. Estos chicos que continúan con esta actitud son los mismos que en Primaria tenían bajo rendimiento. Esta situación ha prevalecido durante todo el curso.

La trayectoria que han seguido los chicos respecto al *rendimiento académico o resultado de los estudios* de las diferentes áreas, constata que ha seguido una cierta variabilidad desde el inicio del seguimiento, ya que si antes del cambio, 3 de cada 4, percibían que acabarían bien los estudios, ha ido disminuyendo la cantidad de chicos que opinaban que les iría bien al acabar la tercera evaluación.

Algunos con buen rendimiento en Primaria, al final de la Secundaria opinaron que les sorprendió los bajos resultados, a pesar de haber aprobado. Estos mismos chicos, 1 de cada 3,

opinan que bajaron en rendimiento por sentirse cansados o les costó mantener un buen ritmo de estudio al final de curso o en el último trimestre.

Ha prevalecido hasta el final que 1 de cada 4 de los chicos que tenían malos resultados en la Primaria, no han mejorado o se han mantenido igual en la Secundaria. Estos chicos han tenido ayudas (refuerzo o adaptación curricular) en el centro y repaso como actividad extraescolar. Estos mismos chicos han mantenido durante el curso una percepción de pocas expectativas y motivación respecto a su rendimiento académico.

Las materias que más les han costado han sido: Castellano, Matemáticas y Sociales.

Los datos indican que 7 de cada 10 están satisfechos con su rendimiento académico, mientras que 1 de cada 3 no lo está, ya que han bajado sus resultados académicos.

Se ha mantenido que a 2 de cada 4 chicos les cuesta planificar las tareas académicas, organizar trabajos y horas de estudio, a pesar de haber reducido el tiempo de ver la televisión o hacer actividades extraescolares. También se dedican después del instituto a hacer repaso o refuerzo.

Destacar que, ya antes de hacer el cambio, los chicos mayoritariamente opinaban que tendrían que dedicar más tiempo a los estudios y deberes, así como **reducir el tiempo** de ver la televisión y posiblemente no poder hacer muchas actividades extraescolares más de ocio.

Se ha constatado que así ha sucedido. Los chicos han manifestado en todo el seguimiento realizado que les ha costado **organizar y planificar** bien tantos deberes, lecturas, trabajos o estudio, que les pedían los profesores del instituto para poder mejorar en rendimiento académico.

Respecto a *factores sociales*, **las amistades**, sin lugar a dudas tal y como hemos ido descubriendo en todo el seguimiento, ocupan un lugar preferente en estas edades. Los chicos, 80%, se sienten bien en clase con los nuevos compañeros y están contentos. Manifiestan que, conforme ha ido pasando el tiempo, cada vez tienen más amigos, están más tranquilos, ya que se conocen mejor.

Sin embargo, durante el seguimiento, 1 de cada 4 ha manifestado que le ha costado y le cuesta comunicarse, que no acaban de estar bien del todo, que les cuesta hacer amistades.

Estos chicos son los mismos que antes de hacer el cambio opinaban que no querían perder a sus amigos de siempre (los de Primaria).

Destacar que algunos chicos que en la primera evaluación bajaron en rendimiento son los mismos a los que les costó adaptarse al nuevo ambiente (nuevos amigos, nueva clase).

El *mantener los amigos de siempre* ha sido un factor valorado positivamente por casi todos los chicos (80%), siendo éste un referente importante para mejorar sus relaciones sociales, aunque han manifestado que sólo coinciden en el patio o clase, ya que después no pueden quedar por la cantidad de trabajos que tienen.

A los compañeros que se fueron a otro instituto les seguían añorando, ya que casi no se veían.

Si antes del tránsito a la Secundaria ya los chicos percibían que iban a encontrar cambios importantes al aumentar el *nivel de exigencias* de los nuevos profesores, al poner más deberes, trabajos, estudio. Los datos evidencian que así ha sido. Durante todo el curso han ido opinando que el profesorado de Secundaria es muy exigente, que ponen muchos deberes, exigen mucho en la presentación de trabajos y puntualidad en la entrega.

Esta situación ha supuesto para los chicos, como comentamos **anteriormente**, momentos personales de preocupación y nervios a la hora de gestionar el tiempo y las tareas académicas.

Sobre la *manera de enseñar* del profesorado, los datos recogidos indican que, antes de transitar, los chicos no habían notado grandes cambios en este aspecto, pero en el tiempo cuatro (segundo trimestre) o después de la segunda evaluación, 6 de cada 10, opinan que no les gusta mucho cómo enseñan los profesores, que los valoran negativamente, ya que opinan que no entienden cuando explican y que no les gusta la manera de enseñar.

Los chicos mayoritariamente valoran mucho que el profesor sea simpático, divertido, que tenga sentido del humor, que explique claro, y estructure los contenidos.

Después de la tercera evaluación hubo un cambio importante, ya que, 9 de cada 10, manifestaron que entendían mejor a los profesores en su manera de enseñar, aunque insisten en los mismos valores y maneras de trabajar que hemos comentado.

Sobre el *apoyo y seguimiento* de los profesores, los datos evidencian que los chicos están satisfechos en este aspecto. Mayoritariamente, 9 de cada 10, siempre han percibido y opinado

que los profesores hacen un buen seguimiento de trabajos, deberes, asistencia, etc., y si es necesario les ayudan y orientan.

También la **actitud y comunicación** del profesorado para con los chicos es considerada buena, y agradable mayoritariamente. Manifiestan los chicos que a medida que pasaba el tiempo esta comunicación era más estrecha y positiva.

Al finalizar el curso, 9 de cada 10, están satisfechos con los profesores que han tenido, cómo les han orientado, así como la comunicación y el seguimiento que se ha establecido. Ha sido en la manera de enseñar y las exigencias de trabajos, presentaciones o deberes, donde los chicos han opinado que no están muy satisfechos.

Los datos obtenidos en los diferentes tiempos, teniendo presente las evaluaciones, han sido variables, pero reveladores. Inicialmente a 5 de cada 10, después de la semana de estar en el nuevo centro, les costó adaptarse al nuevo ambiente, a profesores, etc. Echaban de menos tanto las chicas como los chicos, la clase de Primaria, maestros y ambiente del centro anterior. También, se sentían muy nerviosos, preocupados y con ansiedad, según manifestaron los alumnos. Pues bien, poco a poco, según pasaban los días fue mejorando esta situación.

Resaltar que **el nivel de motivación** también mejoró al mismo ritmo que el nivel de adaptación al nuevo ambiente. Algunos chicos con bajo rendimiento también mejoraron en estos aspectos.

Es decir, los chicos, 9 de cada 10 han acabado el curso contentos, más adaptados, tranquilos y están satisfechos en el nuevo ambiente de centro.

Se evidencia que en este mismo grupo de chicos se incluyen los de bajo rendimiento, a pesar de manifestar en tiempos anteriores que les costaba relacionarse o mantener amigos de Primaria o que echaban de menos el colegio.

Los chicos en el instituto están contentos y adaptados. **Satisfechos** con el centro que escogieron de Secundaria, con los nuevos profesores y con el clima que se respira en general en los diferentes ambientes (patios, biblioteca, bar, clases, etc.).

Los chicos antes de hacer el cambio percibían, 6 de cada 10, tener mucho *apoyo de sus padres* y el resto normal. Esta situación mejoró bastante, 9 de cada 10, antes de la segunda

evaluación, pero después hubo un descenso, donde 2 de cada 4 manifiestan que sus padres no pueden ayudar porque no tienen tiempo o no saben de los temas.

Al final de curso este mismo grupo de chicos disminuye ligeramente, 1 de cada 4. Un análisis más detallado evidencia que algunos padres tuvieron que esforzarse en buscar algo de tiempo para ayudar a sus hijos o bien recabar ayuda externa (clases de repaso).

En general, 7 de cada 10 de los chicos en todo momento han percibido en sus padres *confianza* hacia ellos en que los estudios le irían bien. El resto, 1 de cada 3, siempre ha percibido en sus padres cierta preocupación, falta de *confianza* y *expectativas* de poder acabar bien el curso.

El apoyo y opinión de la familia siempre ha sido un factor muy importante para todos los chicos y un referente fundamental para ellos a la hora de tomar decisiones.

¿Cuáles fueron las voces de los padres al finalizar sus hijos el primer curso de la Secundaria?

Durante todo el seguimiento ha prevalecido que 1 de cada 4 han detectado en sus hijos *nervios* y *preocupación* por los estudios y por no saber planificarse. Al final de curso ha aumentado la proporción y 2 de cada 4 observan que sus hijos continúan igual.

Hay coincidencia entre padres e hijos con bajo rendimiento académico y con pocas expectativas de acabar bien los estudios.

Los padres, mayoritariamente, opinaron que a los chicos les ponían muchos deberes, trabajos, lecturas, etc. y que no tenían tiempo de hacer actividades extraescolares de ocio.

El 60% de los padres observaron que sus hijos no sabían planificar el tiempo para desarrollar bien las tareas académicas.

Respecto al *rendimiento académico* de sus hijos, los padres siempre han manifestado tener esperanza de que les fuera bien y mejorarían según se aproximaban las evaluaciones. Los datos indican que 2 de cada 4 no están satisfechos con los últimos resultados de sus hijos. No alegan que sea a causa de las exigencias del profesorado o de la manera de enseñar, sino a causa del poco esfuerzo y dedicación al estudio de sus hijos y por no saber organizarse y planificar sus tareas. Aunque sí que hay coincidencia respecto a sus hijos en que les ponen muchos deberes.

Sobre las *relaciones sociales*, los datos indican que mayoritariamente, 8 de cada 10, están satisfechos de cómo sus hijos gestionan las amistades. Aunque persiste el mismo dato, 1 de cada 3, siguen observando que a sus hijos les cuesta hacer amistades. Opinan que las razones son debidas a ellos mismos (por timidez, vergüenza).

Los padres respecto a las *exigencias del profesorado* han ido cambiando la percepción a medida que transcurría el curso. Inicialmente, antes de hacer el cambio sus hijos, el 50%, opinaban que las exigencias serian las normales, dado que los chicos se van haciendo grandes. Pero después de la segunda semana de hacer el cambio hay más padres que perciben a los nuevos profesores como muy exigentes. Coinciden con los chicos y manifiestan que les ponen muchos deberes, trabajos, lecturas, etc.

Al final de curso, 2 de cada 3, perciben esta misma situación de exigencia, opinando que llevan a casa muchas tareas y los ven nerviosos y preocupados.

Respecto a *los modos o maneras de enseñar del profesorado*, ha prevalecido el mismo dato: el 65% de los padres siguen pensando que hay diferencias con los de Primaria, que van deprisa y no tienen tiempo de explicar bien las cosas, lo que dificulta que los chicos capten las explicaciones.

Mayoritariamente todos los padres están satisfechos con el *apoyo, orientación y seguimiento* de deberes, trabajos, asistencia etc., que reciben sus hijos.

El *trato, actitud y comunicación* que han recibido los chicos y también los padres, siempre ha sido buena mayoritariamente. Aunque algún padre opinó que le hubiese gustado hacer más entrevistas con los profesores.

Sobre la *adaptación al nuevo ambiente*, los datos esclarecen que ha habido una mejora a medida que pasaba el tiempo respecto a la opinión de los padres al ver a sus hijos más adaptados, tranquilos y seguros. En general hay satisfacción con el centro elegido y como sus hijos, manifiestan que ya no cambiarían.

Finalmente sobre estar preocupados por *posibles riesgos referente a fumar, consumir alcohol*, etc., prevalecen los mismos datos, en su mayoría manifiestan no estar preocupados por los riesgos. Aunque hay que destacar que sus hijos les dicen que no les gusta que fumen los chicos mayores en el patio.

Si en un primer momento del seguimiento (antes de realizar el cambio), los padres opinan que un 65%, *ayudarían a sus hijos en las tareas académicas y estudio*, finalmente han sido 5 de cada 10. El resto manifiesta que no tienen tiempo o no conocen del tema o no saben cómo ayudarles a gestionar las tareas.

Sobre tener *expectativas y confianza en que los estudios los acabarán bien*, los datos señalan que un grupo mayoritario de padres continúa teniendo buenas expectativas. Aunque ha aumentado el grupo de padres, al inicio 1 de cada 4, finalmente, 2 de cada 4 que manifiestan tener pocas expectativas en que los estudios los acabarán bien.

Hay coincidencia de estos padres y el grupo de chicos con bajo rendimiento durante el curso.

Los padres si han tenido alguna preocupación ha sido por temas de estudios y amistades.

¿Cuáles fueron las voces de los profesores sobre sus alumnos después de un curso académico en el instituto?

Si la tutora de sexto de primaria afirmaba que 2 de cada 10 chicos estaban *nerviosos ante el cambio* de etapa, los datos indican que después de la 1ª semana de adaptación en el centro, los chicos fueron mejorando poco a poco a medida que pasaba el tiempo. Al final de curso los profesores de Secundaria no perciben nervios, ni preocupación, en el 88% de los chicos.

Con respecto al profesorado, sí que éstos estuvieron preocupados por los alumnos, 1 de cada 4, que mantenían un bajo rendimiento y en algún caso mal comportamiento. Hay coincidencia en el dato que aportó la tutora de sexto cuando preveía que 1 de cada 4 tendrían malos resultados académicos. Las materias que más les han costado han sido: Matemáticas, Castellano y Sociales. Un análisis más detallado aporta que también la tutora de sexto manifestó que les costaría las matemáticas.

Casi todos los profesores coincidieron en que la primera evaluación los resultados de las diferentes materias habían sido “justitos”. Después de la segunda evaluación hay una mejoría de estos resultados.

Los profesores al igual que los padres siempre han manifestado tener buenas *expectativas* de que los chicos, en su mayoría, acabarían bien el primer curso de la Secundaria. Aunque no opinaron igual de los de bajo rendimiento.

Sobre la *planificación y organización del trabajo* personal, los resultados indican que ha aumentado la cantidad de chicos a los que les cuesta organizarse y planificar tareas: 1 de cada 4 no entrega deberes, ni estudia. Estos chicos son los mismos que tienen bajo rendimiento. Hay coincidencia con la percepción de los profesores de estos chicos de bajo rendimiento.

Con respecto a las *relaciones sociales o amistades*, los profesores han observado que la mayoría de los chicos, 8 de cada 10, se relacionan bien y están contentos con los nuevos compañeros. Prevalece un pequeño grupo, 1 de cada 4, que tienen alguna dificultad de comunicación y relación con los compañeros de la clase.

Los profesores perciben que los chicos al final de curso están contentos en el instituto y en el nuevo ambiente. Éstos manifiestan que los ven bien, adaptados y contentos.

Durante el curso los profesores no han observado que los chicos tuvieran problemas relacionados con el tabaco, el alcohol, etc.

Sobre la *ayuda familiar y las expectativas*, ha prevalecido el dato, 1 de cada 4, desde el inicio del seguimiento (etapa antes del cambio), según han ido manifestando y observando el profesorado, perciben que los padres no saben cómo ayudar a sus hijos, les cuesta o no ven la necesidad, aunque éstos tienen voluntad de ayudarlos.

Destacar que ha disminuido a partir de la tercera evaluación, según la opinión del profesorado, la cantidad de padres que han colaborado y se han comunicado con el profesorado (del 88% al 77%).

Presentamos a continuación un esquema resumen **Cuadro (6.4)**, de los resultados no favorables en todos los tiempos del seguimiento en la 1ª fase con respecto a los chicos.

Cuadro 6.4

Esquema - Resumen de los resultados NO favorables de los Chicos en el seguimiento de la 1ª FASE: final de 6º de Primaria hasta final de 1º ESO

1ª FASE DE SEGUIMIENTO (6º DE PRIMARIA A FINAL DE 1º ESO)					
FACTORES	DIMENSIÓN PERSONAL				
	PERIODO PRE-TRANSICIÓN (T-1)	PERIODO ADAPTACIÓN (T-2)	PERIODO SEGUIMIENTO (T-3)	PERIODO SEGUIMIENTO (T-4)	PERIODO SEGUIMIENTO (T-5)
Emocionales Motivacionales	- 1 de cada 4 opina no tener ganas de realizar el cambio. Este grupo de chicos tienen bajo rendimiento en Primaria.	- 1 de cada 4 continúan estando nerviosos y desconcertados.	- 5 de cada 10 continúan nerviosos y preocupados. - 1 de cada 10 no está contento ni motivado..	-Ha descendido el porcentaje de chicos que están contentos, antes 9 de cada 10, ahora 8 de cada 10. -Ídem	- 1 de cada 4 continúa nervioso y preocupado por los estudios y notas.
Cognitivos	-1 de cada 3 no tienen percepción positiva de acabar bien los estudios. -Peor pronóstico materias de Primaria: matemáticas y lengua catalana- -Peor pronóstico materias de la ESO: lengua catalana e idioma. -Perciben que tendrán reducción de las horas dedicadas al ocio, actividades extraescolares y TV. -Mayoritariamente todos perciben aumento de las horas dedicadas a la lectura, deberes, estudio.	-1 de cada 4 perciben que les ha ido mal la preevaluación realizada. Hay coincidencia de estos chicos con los que están nerviosos. -1 de cada 4 continúan opinando que les costará 1º ESO. -Perciben que dedican menos horas al ocio, a actividades extraescolares y ver la TV. -Perciben un aumento importante en horas de dedicación a tareas escolares (deberes, trabajos).	- A 1 de cada 4 les ha ido mal esta primera evaluación. - A 3 de cada 10 los resultados académicos son “justitos”. - Las materias que obtienen peores resultados son: matemáticas, castellano y sociales. -Tienen menos tiempo para ver la TV y realizar actividades de ocio.	-1 de cada 4 le ha ido mal esta 2ª evaluación. - 2 de cada 10 los resultados académicos han sido justos o regulares. -Ídem - Sigue habiendo un gran grupo, 88%, que percibe al profesorado muy exigente. -Continúa la percepción de tener menos tiempo para ver la TV y actividades de ocio. - Las actividades extraescolares van destinadas mayormente a repaso. - 2 de cada 4 todavía les cuesta planificar y organizar el trabajo personal.	- Ha disminuido el grupo de chicos que esperaban que les iría bien la 3ª evaluación. - Prevalece un grupo, 1 de cada 3, que no está satisfecho con los resultados obtenidos, porque han bajado las notas, por cansancio o porque han suspendido. - Prevalece un grupo, 2 de cada 4, con dificultades de organización y planificación de tareas académicas,

			<p>- El grupo mayoritariamente(97%) opina que hay más deberes y tareas.</p> <p>- Ha aumentado el número de chicos que tienen menos expectativas en acabar bien 1r curso de la ESO.</p> <p>-1 de cada 3 no se acaba de adaptar al horario de Secundaria.</p>	<p>-Persiste la misma idea en cuanto a que hay más deberes o igual que antes, muchos deberes 7 de cada 10.</p>	trabajos, etc.
Sociales	<p>-Los chicos no quieren perder la amistad con los compañeros de siempre.</p> <p>- 7 de cada 10 opinan que el comportamiento de los nuevos compañeros no será igual de correcto que con los actuales.</p>	<p>- Pasaron nervios los primeros días por si no les iba bien con los nuevos compañeros.</p> <p>- Les está costando mantener algunas amistades de Primaria. Van perdiendo el contacto.</p>	<p>- Hay más chicos que opinan no mantener las mismas amistades de antes (las del colegio), sobretodo los que no coinciden en los mismos IES. Los encuentran a faltar.</p> <p>-A los chicos que han bajado en su rendimiento, les ha costado adaptarse.</p>	<p>- 8 de cada 10 mantienen los mismos amigos, pero se ven poco.</p> <p>-A los de bajo rendimiento les continúa costando las relaciones sociales (hacer amigos).</p>	Aumenta el grupo de chicos, 1 de cada 4, que no acaba de estar del todo bien y les cuesta comunicarse.

DIMENSIÓN EDUCATIVA

Profesorado ESO	<p>- El 83% opinan que notarán cambios en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigencias - Evaluación - Manera de enseñar. <p>-El 50% opinan que notarán grandes cambios en el seguimiento y apoyo respecto a los nuevos profesores tutores de la ESO.</p> <p>-2 de cada 3 perciben que habrá cambios en la manera de enseñar.</p> <p>-2 de cada 3 cree que el trato y la actitud cambiará bastante.</p> <p>-1 de cada 4 opina que sí pueden tener problemas, sobretodo con el tabaco.</p>	<p>-Mayoritariamente los chicos opinan que perciben diferencias con los maestros de Primaria en exigencias en trabajos, deberes, modos de enseñar.</p> <p>-La mitad (50%) detecta diferencias en el trato y actitud con respecto a los maestros de Primaria.</p>	<p>- Mayoritariamente perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas.</p> <p>Les cuesta la adaptación a los diferentes profesores, a sus modos y estilos de enseñanza.</p> <p>-Los chicos manifiestan que ahora</p>	<p>-Hay un grupo mayoritario (80%) que perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas.</p> <p>- 6 de cada 10 valoran la manera de enseñar del profesorado como regular y a 3 de cada 10 no les gusta cómo enseñan.</p>	-Continúa habiendo un grupo mayoritario de chicos (88%,) que perciben a los profesores muy exigentes en las tareas académicas.
Ambiente Educativo					

Elección de centro	-6 de cada 10 opina que es importante a la hora de escoger el centro que tenga buenas instalaciones.	- A la mitad del grupo les ha costado adaptarse al nuevo ambiente, han tenido dificultades de alimentación y nervios.	están más adaptados al nuevo ambiente, pero les ha costado por la cantidad de profesores, el horario, los espacios...	-Han bajado los datos respecto a la etapa anterior, a 3 de cada 10 les cuesta todavía adaptarse al nuevo centro. -1 de cada 4 ha tenido algún parte disciplinario, relacionado con temas de comportamiento.	-1 de cada 4 ha tenido algún parte disciplinario, relacionado con temas de comportamiento.
---------------------------	--	---	---	--	--

DIMENSIÓN FAMILIAR

Clima familia	-1 de cada 4 perciben poco apoyo de sus padres. -1 de cada 4 opinan que sus padres muestran poca confianza en que se adaptarán sin problemas a los nuevos estudios.	-2 de cada 3 observan que sus padres están preocupados, sobre todo por los estudios y las amistades.	-Hay más chicos que opinan que las ayudas familiares han disminuido. -3 de cada 10 perciben bastante preocupación por parte de sus padres y las preocupaciones son por estudios, amistades, estado anímico.	-2 de cada 4 afirman que sus padres no pueden ayudarles. -2 de cada 3 perciben bastante preocupación por parte de sus padres, sobretodo por los estudios y las notas.	-1 de cada 4 afirman que sus padres no pueden ayudarles. -Mayoritariamente los chicos perciben que los padres muestran bastante preocupación, sobretodo por los estudios y las notas.
----------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

B - Visión global de la trayectoria académica de 6º de Primaria a final de 1º de ESO

A continuación presentamos en la **Figura (6.2)**, una síntesis global de los resultados del seguimiento de los chicos en la primera fase y que constituye el núcleo central de nuestro estudio.

Al inicio del primer período de seguimiento y analizando los datos individualmente según el *nivel de rendimiento académico* obtenido al final de 6º de la educación Primaria, se distribuyen los casos en cuatro tipologías según el criterio “*Nivel de Rendimiento Académico*” y se sigue su trayectoria hasta final de 1º de ESO.

-*Figura triangulo*: alumnos con buenos resultados en la Primaria.

-*Figura ovalada*: alumnos con resultados mediocres, pero sin suspensos.

-*Figura rectángulo*: alumnos que acaban la Primaria con resultados bajos y con uno o dos suspensos.

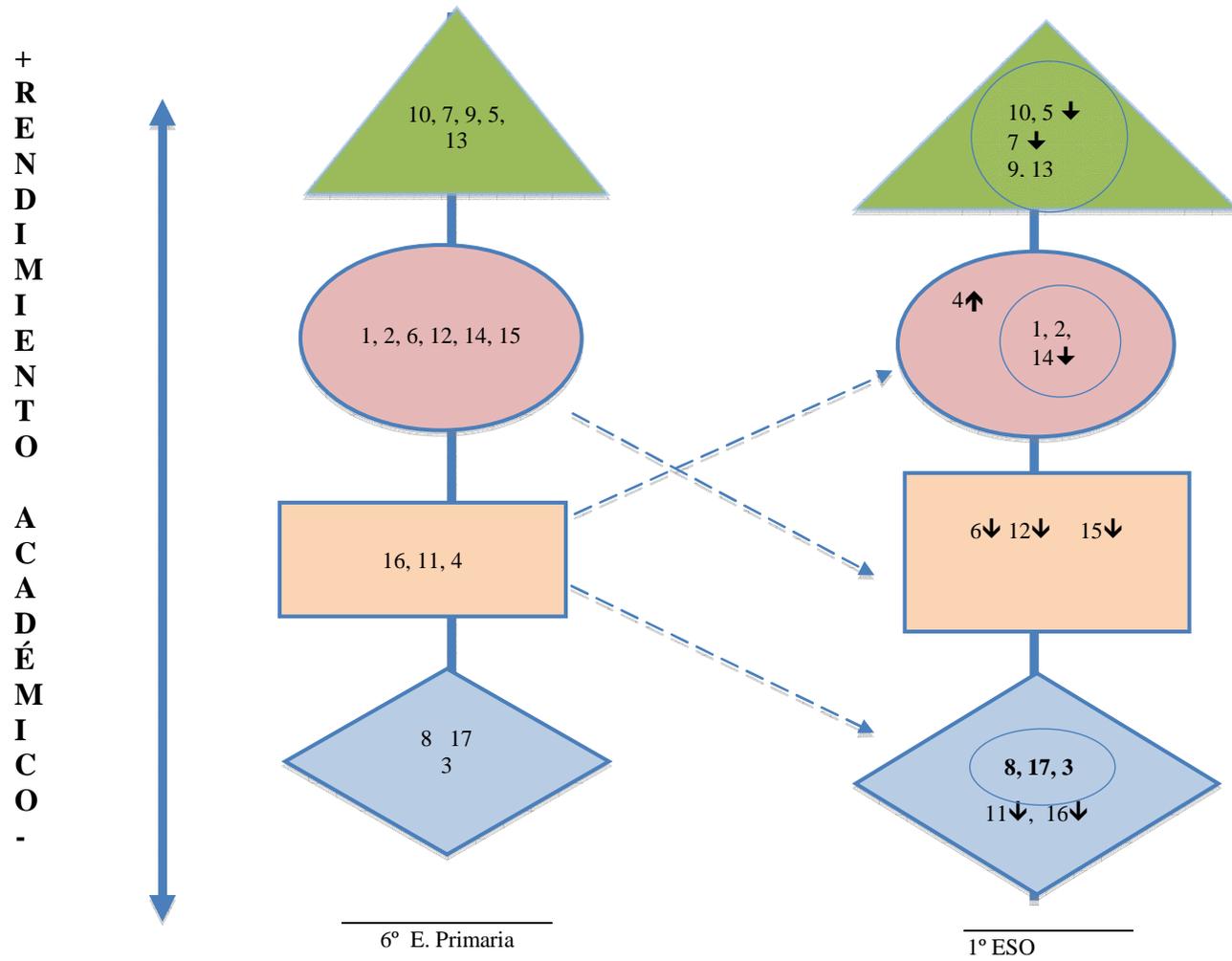
-*Figura rombo*: alumnos que acaban la Primaria con resultados muy bajos y con tres o más suspensos.

Observamos que los chicos (*Figura triangular*), con buenos resultados académicos en 6º de la Educación Primaria han mantenido esta misma situación hasta finalizar 1º de la Educación Secundaria. Los chicos (*Figura ovalada*), que en 6º curso sus resultados eran mediocres pero sin suspensos, observamos que la mitad mantiene esta tónica en 1º de la ESO, pero el resto de los alumnos (A-6, A-12, A-15) bajan su rendimiento durante el curso de 1º de Educación Secundaria, suspenden entre una y dos materias. Las materias que les quedan son castellano e inglés.

Los chicos que en Primaria tenían un rendimiento bajo y con algún suspenso (*Figura rectangular*), observamos que bajan aún más en el primer curso de la nueva etapa, excepto el A-4, que mejora su rendimiento.

Finalmente el grupo de chicos con muy bajo rendimiento en 6º (*Figura rombo*) siguen en esta misma línea en 1º de la Educación Secundaria, acaban con tres o más suspensos.

Figura 6.2
Resumen global del seguimiento de los chicos de final 6° de Primaria a final de 1° ESO



↓ Ha bajado en rendimiento académico
 ↑ Ha subido en Rendimiento

C- Análisis singular de los casos y la relación entre factores de 6º de Primaria al final de 1º de ESO

En este apartado presentamos el análisis y comentario individualizado de la asociación entre factores en el tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria:

Se ha considerado como “variable criterio” el *rendimiento académico*, tanto al finalizar el 6º curso de la E. primaria como al finalizar el 1º de ESO (dimensión personal). Los factores a asociar han sido:

- El apoyo o ayuda familiar que los chicos han tenido (dimensión familiar)
- Las expectativas académicas de los tutores de ESO respecto a sus alumnos (dimensión educativa).
- La relación establecida con los compañeros del nuevo centro (dimensión social)

La información se ha estructurado asignando unos códigos interpretativos a las categorías de los factores, para facilitar el posterior análisis y su valoración.

En el **Cuadro (6.5)** explicitamos las dimensiones, los factores y su definición.

Cuadro 6.5
Relación de dimensiones, factores y su definición

DIMENSIÓN	FACTORES	DEFINICIÓN
Personal	1- Preparación al final de 6º de la Educación Primaria	Resultados académicos obtenidos al final del 6º curso de la Educación Primaria.
	2-Resultados académicos Final 1º ESO	Resultados académicos final del 1er curso de la Educación Secundaria.
Familiar	3-Apoyo o ayuda Familiar	Acompañamiento y ayuda familiar en el proceso educativo.
Educativa	4-Expectativas Tutor IES	Confianza del tutor en que los alumnos progresarán bien en rendimiento académico.
Personal	5-Relaciones Sociales	Relación que se ha establecido con los nuevos compañeros del instituto.

Fuente: elaboración propia

La interpretación de los códigos se muestran en el **Cuadro (6.6)**.

Cuadro 6.6
Códigos asignados a las categorías de los factores.

1-Preparación 6º Primaria	2-Rendimiento final de 1º ESO	3- Apoyo Familia	4- Expectativas Tutor IES	5-Relaciones Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • A: Sobresaliente • B: Notable • C: Suficiente • D: Insuficiente (1 o 2 susp.) • E: Muy Insuficiente (+2 susp) 	<ul style="list-style-type: none"> • A: Sobresaliente • B: Notable • C: Suficiente • D: Insuficiente (1 o 2 suspen. • E: Muy Insuficiente (+ 2 suspen.) 	<ul style="list-style-type: none"> • A: Mucho apoyo • B: Bastante • C: Normal • D: Poco • E: Nada 	<ul style="list-style-type: none"> • A: Muy Buena • B: Buena • C: Normal • D: Poca • E: Muy Poca 	<ul style="list-style-type: none"> • A: Muy Integrado • B: Bastante Integrado • C: Normal • D: Poco Integrado • E: Nada Integrado

En la siguiente **Tabla (6.1)** se presentan en la primera columna los casos con la letra (A) de alumnos y con un número del 1 al 17 que es la muestra total de chicos que se ha seguido. En las columnas sucesivas se han situado los diferentes factores.

Tabla 6.1
Datos de los Alumnos desde 6º de la Primaria a final de 1º ESO en diferentes factores

Alumnos	1-Prepa. 6º Primaria	2-Resul. Final 1º ESO	3-Apoyo Familiar	4-Expectativas Tutor IES	5-Relaciones Sociales
A-1	C	B	B	B	C
A-2	C	C	C	C	C
A-3	D	E	D	D	C
A-4	D	C	B	B	D
A-5	A	B	A	A	A
A-6	B	D	B	C	C
A-7	A	B	A	A	B
A-8	E	E	E	D	D
A-9	A	A	A	A	B
A-10	A	A	A	A	B
A-11	D	E	D	D	B
A-12	B	D	B	C	B
A-13	B	B	B	B	C
A-14	B	D	C	C	C
A-15	B	D	B	C	C
A-16	C	E	B	C	B
A-17	E	E	D	C	B

Fuente: Elaboración propia

Los datos evidencian que los alumnos con una preparación “*insuficiente o muy insuficiente*”, mantiene ésta misma situación e incluso bajan aún más en rendimiento durante el 1º de la ESO, alumnos señalados con color verde A: (8, 3, 11,17).

También los chicos con un nivel de rendimiento “*suficiente o notable*”, alumnos señalados (celdas color verde) A: (5, 6, 7, 12,14, 15, 16), bajan en rendimiento en 1º de la ESO.

Cuatro son los chicos que se mantienen con el mismo nivel de resultados “*muy buenos*” (2, 9, 10, 13) y son los que en 6º de la Educación Primaria también tuvieron buen rendimiento académico.

Destacamos que solo dos alumnos (celdas de color naranja), el A:(1, 4) suben en rendimiento académico en 1º de la ESO entre notable y suficiente respectivamente.

En general valoramos que ha habido un descenso en el *rendimiento académico* en 1º de la ESO, en 9 chicos y que 2 chicos más se mantienen en el nivel más bajo.

Analizamos que los que finalizan 1º de la ESO con buen rendimiento o muy bueno A: (5, 7, 9, 10, 13), tienen también bastante *apoyo y ayuda familiar*.

Los alumnos (1, 4) mejoran en rendimiento en 1º de la ESO y han tenido bastante apoyo familiar.

En el caso de los chicos A:(3, 8,11) con una preparación *baja* en 6º de Primaria y rendimiento bajo en 1º de la ESO, *el apoyo o ayuda familiar* ha sido poco o nada. Destacar que los chicos opinan que sus padres les quieren ayudar, pero no saben o no tienen los conocimientos para hacerlo.

Hay otro grupo A (5, 7, 6, 12, 14, 16) que bajan en rendimiento en 1º de la ESO, aún teniendo un buen apoyo familiar. Un análisis más singular revela que los chicos (6, 14 y 15) tuvieron *dificultades en la comunicación y relación con sus iguales*. En el seguimiento realizado en los diferentes momentos fueron manifestando que les costaba hacer amistades y que no se sentían muy bien en clase. Sobre el apoyo y ayuda familiar, destacar que los padres quieren ayudarlos, pero o no saben cómo hacerlo o no tienen tiempo.

Con respecto al factor *expectativas o confianza* que tiene el tutor en relación a una buena evolución académica de sus alumnos, observamos que los chicos con bajo rendimiento en 1º del ESO, han tenido también bajas expectativas por parte de su tutor. Y contrariamente cuando el tutor tiene expectativas o confianza, como es el caso de los A (1 y 4) los datos esclarecen que los chicos han mejorado en 1º de la ESO.

Los datos obtenidos en el seguimiento del estudio indican que los chicos con buen rendimiento, tanto en 6º de Primaria como en 1º de la ESO, han tenido buen nivel de *relación con sus compañeros*. Sin embargo los chicos con rendimiento bajo y muy bajo les ha costado, en su gran mayoría, hacer amistades y sentirse bien en el grupo.

6.2. Factores predictivos para una transición de éxito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria

A continuación presentamos los factores que son significativos y se pueden asociar a un *buen rendimiento y buen nivel de satisfacción* respecto a la ayuda familiar, al nuevo profesorado y al nuevo ambiente educativo en este cambio de etapa.

Los hallazgos obtenidos en factores relacionados con la “**Dimensión Personal**” señalan que *la motivación y las expectativas positivas* (propia valía) han sido significativos en nuestro estudio, para mantener un buen ritmo en el rendimiento académico aunque los resultados evidencian que las *expectativas* pueden predecir el futuro de la trayectoria académica a seguir. El grupo de chicos con buena motivación, pero con pocas expectativas académicas, les costó o no mejoraron su rendimiento. Este grupo parte de la primaria con baja preparación. Pero los chicos con buenas expectativas y buena motivación, su rendimiento es bueno o mejoran.

Y los chicos que han manifestado tener pocas expectativas de mejora y motivación, han sido los que han obtenido bajo rendimiento en todas las evaluaciones durante el curso.

Como nos comenta Gimeno (1996: 84) “Hemos podido comprobar que esas percepciones de sí mismo no son arbitrarias, puesto que guardan relación con el rendimiento promedio que se ha obtenido, en Primaria”. La alteración en la autopercepción de sí mismo o autoconcepto y concretamente, a la apreciación de la capacidad para abordar las exigencias escolares que uno tiene de sí mismo o *autoconcepto académico*, es un aspecto que queda muy afectado en las transiciones según señalan un gran número de investigaciones (Farmer, 1987; Eccles, 2004; Jindal-Sapey y Miller 2010).

Algunos estudios realizados sobre este tema (Harter, Whitesell y Kowalski, 1992, - referenciados por Gimeno,1996) indican que la mitad de los alumnos de la muestra reflejaban

sustanciales cambios de su autoconcepto académico en la transición, mientras que la otra mitad se mantiene estable en cuanto a la percepción de sus capacidades académicas. Este mismo autor apunta que la *percepción de sí mismo* tiene un papel dinámico y polivalente en función de cada persona y que ésta puede ser un predictor condicionante del porvenir académico. Al parecer los alumnos que tienen una percepción más negativa de sí mismo, es probable que lleguen a pensar que los estudios le vayan mal y los que se muestran más confiados de terminar bien los estudios, son los que tienen la autoestima más elevada.

Otro aspecto que ha seguido durante el seguimiento, reajustes por aparte de los chicos, ha sido la *situación emocional* (nervios o ansiedad). Constatar que fue mejorando, aunque el grupo de chicos con dificultades en el rendimiento, de relación y poca ayuda familiar siguió manifestando su preocupación y nervios. En esta misma línea de coincidencia (Gimeno 1996) el equilibrio personal en los aprendizajes y actitud hacia la enseñanza, puede caer en zona de riesgo, en función de las condiciones personales o biografía académica. La transición a la secundaria puede acarrear problemas de ansiedad a corto y largo plazo, que tienen proyección en el rendimiento, en la motivación e implicación en el centro (Hargreaves 1990, 2003). Aunque otros estudios destacan que no es algo patológico, sino un proceso de maduración (Murdoch, 1986, en Gimeno,1996).

Con respecto al “*rendimiento académico*”, como se señaló, hubo una disminución del nivel académico bastante generalizado en la mayoría de los casos. Esta situación hace pensar que, como indica Hargreaves (1990, 2003) y Gimeno (1996), los alumnos que parten con un nivel bajo son los alumnos de mayor riesgo y son más proclives a experimentar dificultades.

Hay coincidencia también con los estudios de, McGree et al. (2003), donde destacan que los estudiantes tienden a padecer una disminución del nivel académico en esta transición.

Con respecto a los chicos que mantuvieron un buen rendimiento, señalar la coincidencia con el estudio realizado por Sharon C, y Shelley K. (2008) donde evidenciaron que los alumnos con buena base, sin dificultades y con buen rendimiento siguen bien. Estudios más recientes (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012) señalan que este grupo de alumnos son aquellos que, desde el punto de partida, se encuentran en una situación que les permite afrontar con mayores posibilidades de éxito las exigencias y características de la nueva etapa educativa.

Mencionamos anteriormente el lugar tan importante y preferente que ocupan “*las relaciones sociales entre iguales*”. En nuestro estudio es significativa la relación que hay con respecto al rendimiento. Los chicos que les ha costado establecer o hacer nuevas amistades, también han mantenido un bajo rendimiento. En consonancia con investigaciones que indican que una de las alteraciones más llamativas que tienen los chicos a estas edades son la *relaciones sociales*, para los chicos, como hemos comentado, *las relaciones entre iguales* va a adquirir un valor importante y va a suponer un refugio y apoyo a sus inseguridades, posible aislamiento, rechazo etc., (Gimeno 1996). Investigaciones como la de Weller (2007), y Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber (2000), destacan la importancia que tienen las redes sociales de amistad con los iguales en el momento de la transición para superar la ansiedad y como referente de apoyo en general. Cotterell, (1986); Figuera, *et al.* (2008) también señalan cómo las relaciones entre iguales van a suponer la clave para el proceso de integración y para el proceso de aprendizaje.

Resaltamos la importancia que ha tenido para la mayoría de los chicos, durante todo el curso, el *mantener los amigos de antes* (los amigos de primaria). Aunque eran conscientes que poco a poco iban perdiendo el contacto y la relación por estar en centros diferentes han manifestado, de manera constante, su añoranza de las amistades de antes.

Los factores relacionados con la “**Dimensión Educativa**”, el *nivel de exigencias* del profesorado en cuanto a las tareas académicas, estudios, entrega de trabajos etc., ha supuesto para la mayoría de los chicos, en todo momento, una situación de gran preocupación y ciertas dificultades que han afectado a su nivel de ansiedad, que sumado en algunos casos a la poca ayuda familiar, aún lo han vivido mucho peor. Resaltamos en esta misma línea de coincidencia la aportación de Gimeno (1996), indicando que una de las diferencias más evidentes que perciben los estudiantes es la facilidad o dificultad con que se presentan las diferentes materias, sus evaluaciones y el tiempo de dedicación. Los hallazgos de otras investigaciones (Douglas P. 1998; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012) indican las grandes diferencias que encuentran los chicos en las tareas y en el estudio.

La “*manera de enseñar*” del profesorado ha seguido cierta variabilidad en cuanto a la opinión de los chicos. Si inicialmente no evidenciaron muchos cambios con respecto a los maestros de primaria, a partir de la segunda evaluación, las manifestaciones fueron negativas,

indicando que no entendían ni les gustaba como explicaban. Finalmente hubo un reajuste adaptándose algo más a los diferentes modos del profesorado. Los chicos valoran que los profesores tengan sentido del humor, que comuniquen bien y estructuren adecuadamente los contenidos.

Los hallazgos de otras investigaciones (Monarca, Rappoport y Fernández, 2013) evidencian que a los chicos les cuesta entender las explicaciones y se distraen fácilmente, además de explicar rápido y casi siempre de manera expositiva. Otras investigaciones desarrolladas por Pietarinen, Piältö y Soini (2010) destacan esta discontinuidad además de exponer que los profesores de secundaria son poco cercanos y disponen de poco tiempo para dedicar a los chicos.

Los maestros juegan un papel importante en cómo los alumnos se sienten en clase, y las *expectativas* del profesorado pueden influir y convertirse en una predicción exacta por el mero hecho de existir (Rosenthal y Jacobson 1980). El profesor es como un espejo donde se ven los alumnos (Woolfolk 1990).

El análisis de los datos obtenidos converge en este sentido, ya que hay relación entre recibir *expectativas positivas y mejorar el rendimiento académico* en los casos señalados. Al contrario los casos que el profesor tutor mostró una confianza dudosa los chicos observamos que no mejoraron en rendimiento o bien les costó mantener un buen ritmo académico, e incluso los chicos manifestaron siempre un cierto descontento en la manera de enseñar, exigencias en los trabajos o descontento con la cantidad de deberes que ponían los profesores, sobretodo resaltando que cada uno de ellos les piden cosas diferentes.

La revisión teórica y el aporte de reconocidos estudios de investigación (Hernández 1987; Gimeno 1997; Harlow, McGree y De Richard y Gibbons, 2003; Figuera et al 2008; Pérez, 2012; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Colás y Contreras, 2013) ponen de manifiesto la importancia del *apoyo familiar* y la incidencia que tiene sobre la motivación de los hijos hacia el aprendizaje escolar (Sarramona 2002). Éste es un aspecto coincidente en los resultados obtenidos en nuestro estudio. Los hallazgos obtenidos señalan que la mayoría de los chicos que mejoran o mantienen el buen rendimiento, han tenido bastante apoyo y ayuda familiar.

Señalar también que contrariamente los chicos que bajan en rendimiento, no se debe solamente por falta de ayuda familiar, sino por otros factores también influyentes (relaciones sociales, expectativas del profesor, motivación).

Finalmente sobre *el nivel de satisfacción* en esta transición respecto al profesorado, ambiente educativo, ayuda familiar y relaciones sociales, los hallazgos sugieren que hubo una variabilidad durante el curso, según la situación particular y circunstancias específicas de cada caso, como es de esperar, que al acabar el curso fue configurando una mayor estabilidad.

6.3 Segunda fase del seguimiento posterior a la transición

Después del análisis de los datos recogidos en el período anterior (período 0), en los períodos siguientes aportamos la situación académica de cada chico en los estudios obligatorios y no obligatorios, así como su situación laboral y actual.

6.3.1. T6: El final de la ESO

Ante las diferentes cuestiones planteadas en las entrevistas telefónicas, realizadas a los chicos después de cuatro años, la información obtenida la organizamos en los siguiente aspectos:

Sobre la nota final de la Educación Secundaria, tenemos que 3 de los 17 chicos obtiene una nota media de notable, 5 una nota de bien, 7 una nota de aprobado, recuperando algún suspenso, y 2 finalizan con mala nota.

Ante la cuestión de seguir estudiando, la mayoría, 16 chicos, opinaron que sí les gustaría continuar estudios post-obligatorios, de estos chicos, 9 realizaron bachillerato, 5 ciclos formativos, 2 curso ocupacional y 1 fue directamente a trabajar en una empresa familiar.

Los datos *sobre el nivel de satisfacción de los estudios* al final de la Educación Secundaria (4º de la ESO): 13 de los chicos manifestaron que estaban bastante satisfechos con el rendimiento obtenido, 3 regular y 1 mal.

Respecto al *nivel de satisfacción del ambiente educativo* en el centro donde estudiaron: 13 opinaron que bien, 3 regular y 1 mal.

Respecto al nivel *de satisfacción con la relación establecida con los compañeros* del centro: 11 manifestaron que buena, 4 regular y 2 no mantienen amigos o no entablaron ningún tipo de amistad.

Finalmente referente *al nivel de ayuda o apoyo en los estudios por parte de los padres*: 11 de los 17 chicos opinaron que fue buena, 4 regular porque no podían o no sabían ayudarles en los estudios y 2 no obtuvieron nada de ayuda por parte de los padres.

6.3.2. T7: La situación en los estudios post-obligatorios

Después de finalizar los estudios obligatorios, los chicos iniciaron un nuevo período que denominamos post-obligatorio y que combinaba continuar estudiando (Bachillerato, Ciclos Formativos o Curso Ocupacional) o bien optar por ir directamente a trabajar.

Los datos recogidos y analizados de la segunda entrevista telefónica, que se realizó después de doce años del inicio del estudio, evidencian que:

Mayoritariamente todos manifestaron que querían seguir estudiando. Un caso opinó que dejaba de estudiar para ponerse a trabajar en una empresa familiar.

De los 17 chicos: 7 realizaron Bachillerato, 7 Ciclos Formativos y 2 Curso ocupacional. Un caso no quiso seguir estudiando y fue directamente al trabajo (empresa familiar).

6.3.3. T8: La situación profesional actual

Los datos revelan que siguieron estudios universitarios después del bachillerato 5 de los 17. En la actualidad trabajan 11 una jornada semanal y 2 de estos sólo fines de semana. Siguen estudiando o realizan estudios 3 del grupo de 17.

6.4. Una visión global de una trayectoria académica - laboral: 2002/2003 al 2014/2015

A continuación se presenta desde una visión global la trayectoria de cada caso, a nivel académico y profesional, teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) estudios obligatorios, b) estudios no obligatorios y c) situación laboral de la muestra de chicos seleccionada.

En la **Figura (6.3)** podemos apreciar cómo las condiciones académicas han mejorado en todos los grupos a medida que han ido pasando los cursos posteriores a 1º de la ESO. Algunos chicos que habían presentado bajo rendimiento académico al finalizar el primer curso de la Educación Secundaria poco a poco hicieron mejoras. Un análisis más profundo considera que estos chicos recibieron más orientación académica y adaptación curricular en el instituto. Y también recibieron ayudas externas (repaso).

Al finalizar el 4º curso de la ESO obtienen el graduado 15 de los 17 chicos que se han seguido en este estudio. Por tanto, 2 no consiguen el título de Graduado en la Secundaria.

Al acabar los estudios obligatorios e iniciar un nuevo tiempo (T-7) denominado “*Postobligatoria*”, los chicos en su elección han podido optar en esta decisión por realizar: “Bachillerato”, “Ciclos Formativos”, “Curso Ocupacional” o ir directamente a “Trabajar”.

Si tomamos como referente el nivel de rendimiento al final de 6º de la Educación Primaria, valoramos que el grupo de chicos que obtuvieron buenos y mediocres resultados sin suspensos en esta etapa (figura triangular y ovalada), han optado, en su gran mayoría, por realizar bachillerato. El alumno (A-10) opta por ir directamente a trabajar.

La opción de realizar “Ciclos Formativos” es escogida también por el grupo de chicos con resultados mediocres y además por los otros grupos de rendimiento bajo y muy bajo (figuras ovalada, rectangular y romboide).

Los “Cursos Ocupacionales” son elegidos por el grupo de chicos con rendimiento académico bajo y muy bajo en 6º de Primaria (figura rectangular y romboide).

Un solo caso (A-10) opta por ir directamente a trabajar. El trabajo elegido era una empresa familiar.

Pasados un largo tiempo (12 años), se quiso conocer la situación de los chicos, tanto a nivel académico como su situación laboral y actual. Los datos recogidos confirman que los chicos que continuaron con el bachillerato siguieron realizando estudios “Universitarios”. Dos de este grupo se decantaron por realizar “Ciclos Formativos”.

En la actualidad todos están trabajando, aunque el trabajo que desarrollan es precario o no tiene nada que ver con el estudio realizado. Dos de los chicos (A-5, A-9), sí que desarrollan un trabajo relacionado con la formación recibida.

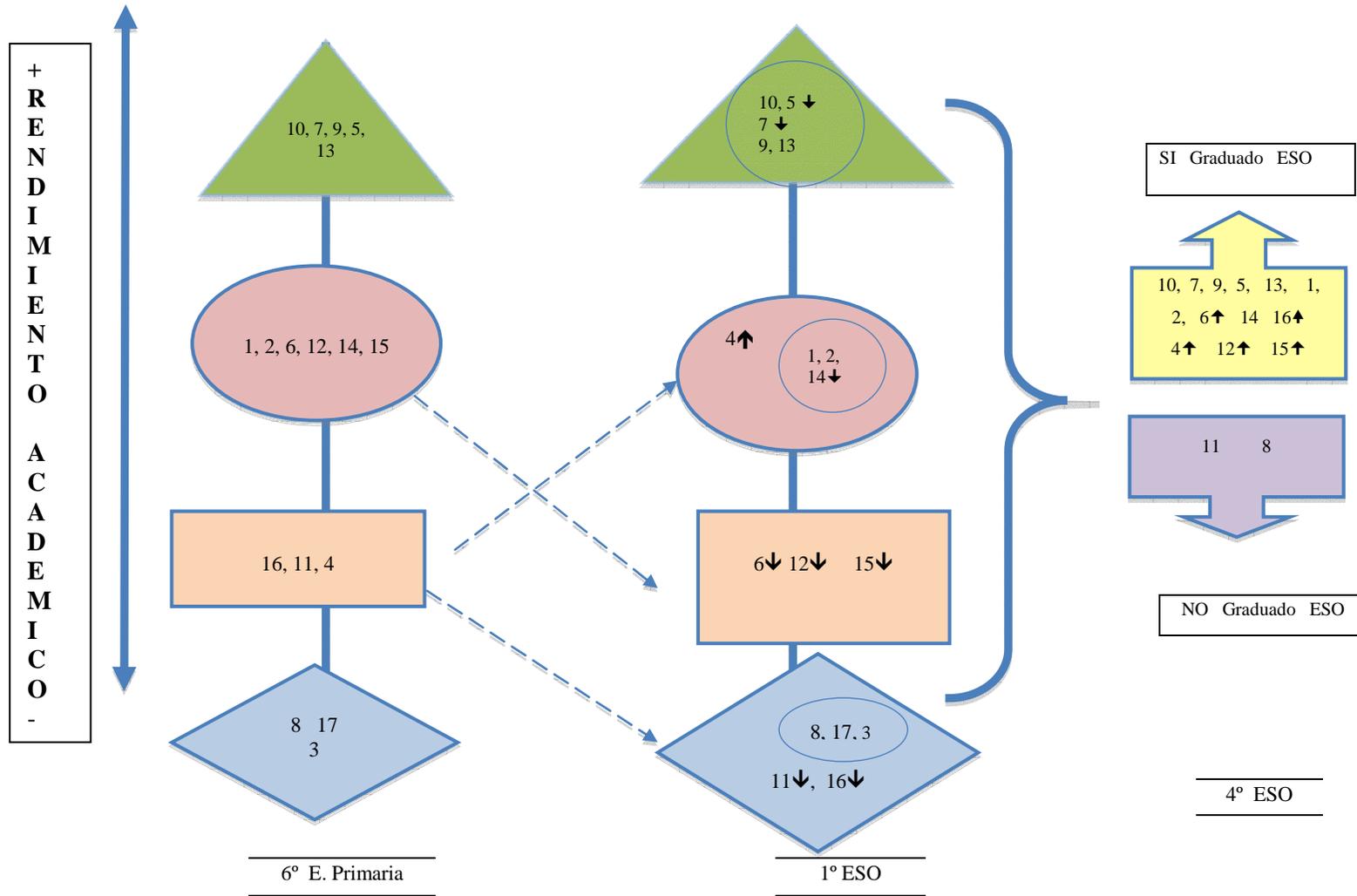
El grupo de chicos que realizó “Ciclos Formativos”, están todos trabajando pero la situación es la misma que se ha comentado anteriormente. El trabajo es precario, de fines de semana o no tiene nada que ver con lo estudiado. Dos de los chicos (A-1, A-14) están desarrollando un trabajo relacionado con la formación recibida.

Los chicos que realizaron el “Curso Ocupacional”, aunque estuvieron un tiempo desarrollando un trabajo que no tenía nada que ver con él, en la actualidad uno está en paro y no trabaja ni estudia (A-16), el otro, sí trabaja pero de manera precaria (fines de semana).

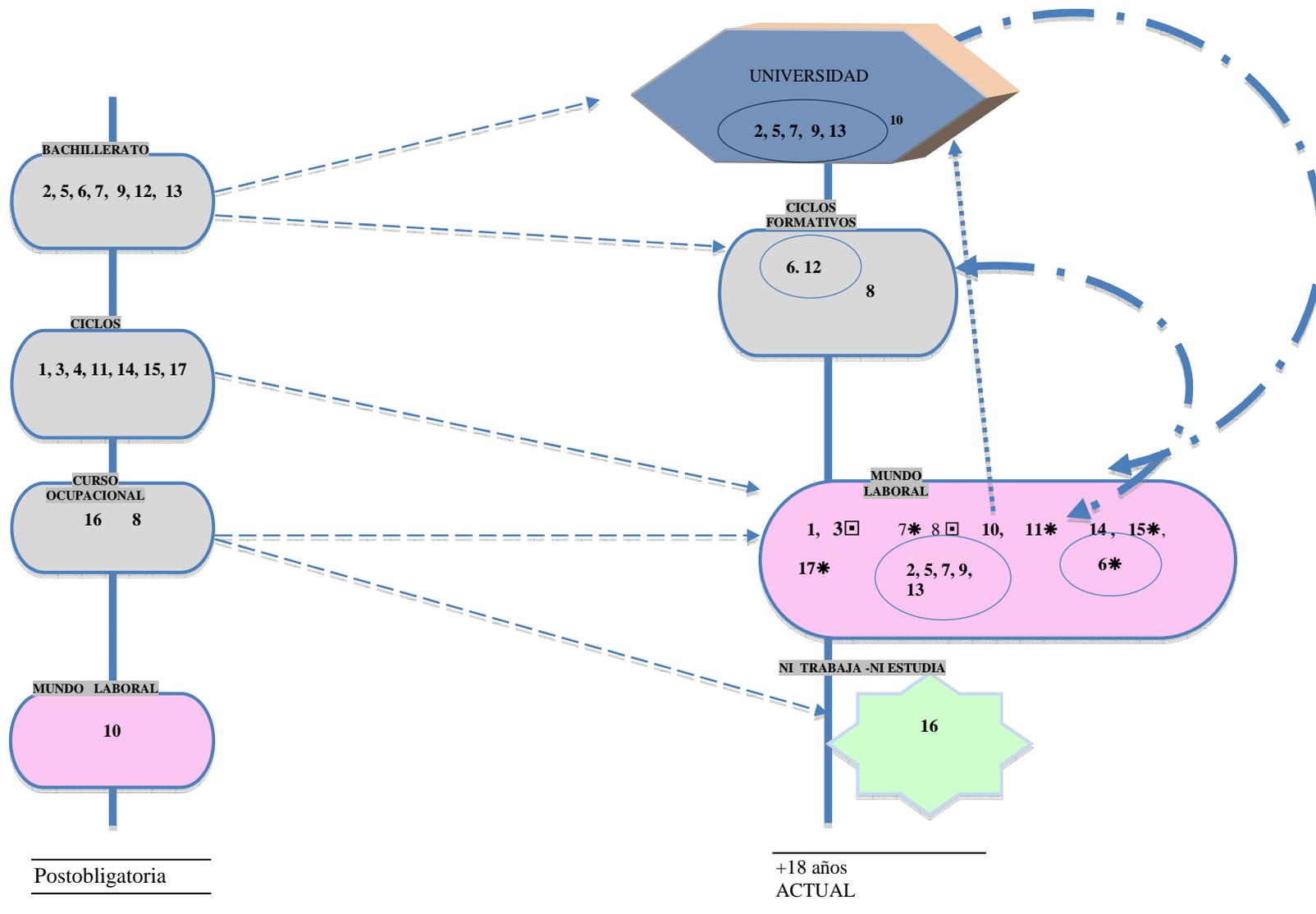
Finalmente el Alumno-10 se incorporó al trabajo después de finalizar estudios obligatorios “ESO” y en la actualidad tiene intención de realizar prueba de acceso a la universidad para realizar estudios superiores.

Figura 6.3:

Esquema - Síntesis Global de los resultados en las dos fases del seguimiento.



↑ Ha mejorado en Rendimiento
 ↓ Ha bajado en Rendimieno



*El trabajo no tiene relación con los estudios realizados

▣ Trabajo de fines de semana

.....➔ Preparación prueba de acceso a la Universidad

➤ Resultados y valoración del seguimiento de los casos después de un tiempo.

En este apartado presentamos el análisis y comentario individualizado de la situación al finalizar la Educación Secundaria (4º de la ESO), situación posterior a los estudios obligatorios (Postobligatoria) y finalmente conocer la situación actual.

Considerando como “variable criterio” el *rendimiento académico*, tanto al finalizar el 6º curso de la E. primaria como al finalizar el 1º de ESO (dimensión personal) con respecto a la situación particular de cada caso en los respectivos períodos que se han analizado.

La información, al igual que se ha hecho anteriormente, se ha estructurado asignando unos códigos interpretativos a las categorías de los factores, para facilitar su posterior análisis y valoración.

En el **Cuadro (6.7)** explicitamos las dimensiones y factores categorizados, así como su definición.

Cuadro 6.7
Relación de dimensiones, factores y su definición

DIMENSIÓN	FACTORES	DEFINICIÓN
Personal	6- Rendimiento final 4º ESO	-Resultados académicos final 4º de la Educación Secundaria (Obtención del Graduado en ESO).
	7- Situación Post-obligatoria	-Continuar estudios no obligatorios (Bachillerato; Ciclos Formativos; Curso Ocupacional). No continuar estudios (Mundo Laboral).
	9-Realizar estudios Universitarios	-Realizar estudios Universitarios.
Personal/Laboral	8-Situación Actual +18 años	-Situación actual de los chicos, tanto a nivel académico como su situación laboral.

Fuente: Elaboración propia

La interpretación de los códigos se muestra en el siguiente **Cuadro (6.8)**.

Cuadro 6.8
Códigos asignados a las categorías de los factores.

2- Rendimiento final de 1º ESO	6- Rendimiento final 4º ESO	7- Situación Post-obligatoria	8- Situación Actual +18 años	9- Realizan Estudios Universitarios
<ul style="list-style-type: none"> • A: Sobresaliente • B: Notable • C: Suficiente • D: Insuficiente (1 o 2 susp.) • E: Muy Insuficiente (+2 susp) 	<ul style="list-style-type: none"> • A: Sobresaliente • B: Notable • C: Suficiente • D: Insuficiente (1 o 2 susp.) • E: Muy Insuficiente (+2 susp) 	<ul style="list-style-type: none"> • BA= Bachillerato • CF= Ciclos Formativos • CO= Curso Ocupacional • ML= Mon Laboral • ab)= abandona • _= pasa a 	<ul style="list-style-type: none"> • Tra/Es= Trabaja y Estudia • Tra= Trabaja • Es= Estudia • NTra= No trabaja • NINI= No trabaja no estudia • (*)= El trabajo no se relaciona con estudio • (^)= Trabajo precario 	<ul style="list-style-type: none"> • S= SI • N=NO • PA= Prueba de acceso Universidad • (*)= Abandona Universidad

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente **Tabla (6.2)** mostramos el esquema que hemos seguido. Se identifican en la primera columna los casos con la letra (A) de alumnos y con un número del 1 al 17 que es la muestra total de chicos, a continuación en las columnas sucesivas se muestran los datos académicos de cada caso al finalizar la Educación Secundaria (4º ESO), la situación posterior a estudios obligatorios hasta los 18 años y la situación actual (laboral o formativa). Otra información a considerar, es conocer quién ha realizado estudios universitarios.

Tabla 6.2

Resultados de los alumnos al final de la Educación Secundaria (4º ESO)
Situación estudios Postobligatorios, situación actual y realizar estudios Universitarios.

Alumnos	1-Producto 6º Primaria*	2-Result. Final 1º ESO	6-Result. 4º ESO	7-Post-Obligatoria	8- ACTUAL (+18 años)	9-Realizan Estudios Universitarios
A-1	C	B	B	ab) BA_CF	Tra (*)	
A-2	C	C	B	BA	Tra (*)	SI*
A-3	D	E	C	CF	Tra(^)/Es	
A-4	D	C	C	ab) BA_CF	Es	
A-5	A	B	A	BA	Tra	SI
A-6	B	D	C	BA	Tra (*)	
A-7	A	B	B	BA	Tra(^)/Es	SI
A-8	E	E	E	CO	Tra(*^)/Es	
A-9	A	A	B	BA	Tra	SI
A-10	A	A	B	ML	Tra/Es	PA
A-11	D	E	E	CF	Tra(*^)	
A-12	B	D	C	BA_CF	Tra(*^)/Es	SI*
A-13	B	B	B	BA	Tra (*)/Es)	SI
A-14	B	D	C	ab) BA_CF	Tra	
A-15	B	D	C	ab) BA_CF	Es	
A-16	C	E	C	CO	NINI	
A-17	E	E	C	CF	Tra	

Nota: (*) Referenciado los códigos en el cuadro (6.6)

Los resultados obtenidos en el **Tiempo-6**, después de cuatro años en el instituto y finalizando 4º curso de la Educación Secundaria, indican que los chicos han mejorado en su gran mayoría después de este 1er curso de la ESO. Los alumnos (2, 3, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17,) que tenían un rendimiento suficiente o insuficiente con algún suspenso, han mejorado en rendimiento académico a un nivel superior.

Los chicos (1, 4, 7, 9, 13) mantienen el mismo rendimiento académico que al inicio de la Secundaria.

Los alumnos (8, 11) que procedían ya con bajo rendimiento, no mejoran nada y el alumno (8) es repetidor.

La alumna (A-10) aunque tiene buen rendimiento, bajó algo su nivel inicial, comparado con el 1er curso. Un análisis más profundo de su caso, señaló que pasó por momentos personales complicados y difíciles, provocando una baja motivación hacia los estudios.

Después de la educación obligatoria (postobligatoria) hasta la situación actual (**Tiempo-8**), los datos señalan que todos los chicos siguen estudiando, excepto el alumno (10) que no continuó estudios y se incorporó al trabajo cuando finalizó 4º de la ESO.

Observamos que los alumnos (5, 7, 9) con muy buen rendimiento en 6º de Primaria, 1º y 4º de la ESO, realizan el bachillerato, lo finalizan bien y manifiestan no haber tenido dificultades.

Dos de ellos (5, 9) desarrollan un trabajo relacionado con estudios universitarios y es un trabajo estable. Son precisamente los alumnos con mejor expediente académico en Primaria y la ESO (transición exitosa). El alumno (7) trabaja pero nada tiene que ver con los estudios realizados y sólo los fines de semana (trabajo precario), durante la semana sigue estudiando (estudios superiores).

Sin embargo, los casos (1, 2, 4, 6, 12, 13, 14, 15,) finalizan el 4º de la ESO con un rendimiento “normal o bien”, deciden realizar “Bachillerato”, y el Alumno-6 hace directamente un Ciclo Formativo. Solamente el caso (13), acaba correctamente sus estudios, los demás manifestaron que les costó bastante y algunos de estos chicos (1, 4, 14, 15) abandonan Bachillerato y pasan a realizar Ciclos formativos. El Alumno 2 hizo el bachillerato en cuatro años (repitió dos cursos). El A:(12) repitió un curso de bachillerato. Los dos iniciaron estudios “Universitarios” pero abandonan y pasan a realizar un “Ciclo Formativo”.

Tres de ellos (1, 2, 6) trabajan pero no tiene nada que ver con lo que han estudiado de Ciclos Formativos o Curso Ocupacional, los A: (4, 15) siguen estudios, un Ciclo Formativo y un Curso Ocupacional respectivamente. El A: (15) estuvo trabajando en la empresa familiar antes de continuar otra formación.

Los chicos (3, 16, 17) que en 1º de la ESO tuvieron un rendimiento insuficiente y que al final en 4º de la ESO mejoraron, optan por realizar “Ciclos Formativos” o “Curso Ocupacional”. Los alumnos (3 y 16) finalizan la formación correctamente. El caso (17) inicia la especialidad de un Ciclo Formativo, pero lo abandona y empieza otro Ciclo Formativo que finaliza bien.

El A: (3) trabaja los fines de semana, no está relacionado con la formación recibida y sigue estudiando. El A: (16) en el tiempo de seguimiento no trabajaba ni estudiaba, pero tenía intención de seguir buscando trabajo y continuar la formación (curso ocupacional). El A: (17) está trabajando pero no relacionado con lo que estudió, aunque el trabajo es estable y se ha planteado estudiar para ampliar formación relacionada con su trabajo y poder ascender de categoría.

Respecto a los alumnos (8, 11) que no obtienen el “Graduado en ESO” optan también por continuar estudiando Curso Ocupacional y Ciclo Formativo respectivamente. En la actualidad los dos están trabajando en un ámbito diferente al estudio y de manera precaria (sólo fines de semana). El A: (8) se plantea continuar formación (Curso Ocupacional).

6.5. A modo de síntesis: Factores significativos en la trayectoria de la formación académica y situación laboral.

Analizados los resultados al finalizar la Educación Secundaria (4º de la ESO), observamos que hubo una mejora importante del “*rendimiento académico*” en la mayoría de los chicos después del 1er curso de la ESO aunque no alcanzaron la misma situación que al final de la primaria. Otros con buen rendimiento anterior han mantenido esta situación. Sin embargo algunos de los que partieron previamente con un rendimiento negativo, no han superado el descenso.

Ante la situación de mejora después de un tiempo (final 4º ESO) y de las manifestaciones de los chicos que se han ido señalando, concurrimos como señalan Gimeno(1996) y Hargreaves, *et al.* 2001) que los chicos pasaron por una situación de “*efecto frenado*” en las calificaciones de las diferentes materias, y que poco a poco a medida que pasaba un cierto tiempo se estabilizó y hubo mejoras como demuestran los datos. Un análisis más en profundidad, señala que en algunos chicos, el “*efecto frenado*” también afectó a la motivación y a la percepción de la propia valía.

Este reajuste de las calificaciones académicas desde 1º a 4º de la ESO en las diferentes materias para la mayoría de los casos, tiende a plantearnos una vez más y coincidiendo con otros estudios (Gimeno 1996; Hargreaves, *et al.* 2001) que estamos ante “*dos culturas*” –***la de Primaria y la de Secundaria***- . La continuidad o discontinuidad del rendimiento se relaciona con la percepción que tienen los chicos sobre la facilidad o dificultad de las diferentes materias. Ciertos estudiantes se ven más afectados en esta transición, llegando en algunos casos a transformarse en verdaderos condicionantes o influir negativamente en las trayectorias escolares (Fernández, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010; Monarca, Rappoport y Fernández, 2013).

Los resultados sugieren que el “*nivel de rendimiento*” obtenido en 1º de la ESO se mantiene en “*tiempos*” posteriores a pesar de bajar algo (en algunos casos) en 4º de la ESO.

Ciertas investigaciones (Nisbet, Welsh y Entwistle 1972; Gimeno 1996), avalan que es mejor predictor del futuro académico los primeros años de secundaria que la salida de primaria. Aunque los resultados de algunos casos de nuestro estudio, que partían de 6º curso de la Educación Primaria con un buen rendimiento académico, han continuado también en 1º y en 4º de la ESO, manteniendo el mismo nivel.

En capítulos anteriores, aludíamos que es en 1º de la ESO, donde el porcentaje de repeticiones aumenta (cap. 2 pp. 95-96) y el momento más crítico es el segundo ciclo de la ESO.

Cataluña es uno de los países con un nivel de repetición alto a los 15 años. Nuestros datos son nuevamente concurrentes con esta información ya que los casos (8, 11) con bajo rendimiento, repiten un curso en la ESO. Por lo que estos alumnos han continuado presentando una situación de riesgo.

Otro aspecto que queremos destacar, es si la situación singular de cada caso o “**historial académico**”, como referencia Gimeno (1996), ha supuesto un condicionante en la trayectoria académica particular. Los resultados evidencian que la mayoría de los casos que en 1º de la ESO, bajan en rendimiento, vuelven a recuperar o mejoran su rendimiento al final de la ESO, por tanto nuevamente como señala este mismo autor, volvemos a reconocer la *diferenciación entre culturas*. Y no solamente a nivel curricular, sino además de otros aspectos, como hemos ido revelando (motivacionales, propia valía, relaciones sociales, ambiente educativo, madurez, etc.).

El **historial académico** de cada caso en el nuevo centro va a funcionar como profecía sobre lo que se espera de cada alumno y estas etiquetas tienden a mantenerse (Beynon, 1981 y Gimeno, 1996). Se confirma que el historial académico o rendimiento previo es un buen predictor del rendimiento futuro y de una transición exitosa.

Aunque no ha sido motivo de nuestro estudio indagar sobre los diferentes centros de secundaria (planes educativos de centro), sí que consideramos que pudo suponer un aspecto diferenciador y de influencia en el alumnado, principalmente lo referente a acompañamiento curricular, ayudas curriculares personalizadas, agrupamientos flexibles y vínculos creados con el profesor, etc.

Ante esta misma reflexión, los hallazgos en los estudios indican (Gimeno 1996) que el significado de *la transición para el estudiante es muy diferente de un centro a otro*, por la causa que sea (desigualdades en los niveles de competencia académica, arbitrariedades en los nuevos centros de acogida).

Apreciamos que “**las expectativas de seguir estudiando**” se dio en todos los chicos, excepto un caso singular que por cuestiones personales (baja motivación hacia el estudio), a pesar de mostrar buen rendimiento abandona el sistema educativo. Las expectativas educativas de los chicos en este periodo, como señala Cebolla, Radl y Salazar (2014) a pesar de que no predicen completamente la realidad, constituyen un determinante muy importante en el proceso de toma de decisiones sobre continuar o no en el sistema educativo.

Los resultados de nuestro estudio evidencian que las familias de los chicos, siempre ha manifestado la *importancia de la educación* en beneficio de un mejor futuro laboral y personal en sus hijos. Estas evidencias sugieren, coincidiendo con otros estudios (Sewell i Hauser 1993), que los padres configuran las expectativas de sus hijos en los procesos de

socialización durante los primeros años. La influencia de las personas de referencia (progenitores, profesores, compañeros.) van a ir creando sus expectativas educativas (Cebolla, Radl y Salazar, 2014). Otros aportes (Breen, 1999) también indican la influencia entre las creencias familiares, las propias capacidades y el esfuerzo para avanzar con éxito cada ciclo educativo. Hay una relación dinámica entre las expectativas y el rendimiento (Morgan, *et al.* 2013).

Sobre **nivel de satisfacción** al finalizar la ESO, los resultados evidencian que los chicos con buen rendimiento, han mantenido un nivel de satisfacción positivo en todos los aspectos, mientras que los de bajo rendimiento o que han tenido dificultades en alguna asignatura, manifiestan no estar muy contentos con el ambiente educativo, con algunos profesores y con los nuevos compañeros.

Los chicos después de la ESO, decidieron seguir estudiando y los que optaron por el Bachillerato, que en 1º partían con un nivel de rendimiento normal o suficiente, todos abandonan y pasan a realizar Ciclos Formativos. Y los que no abandonan les cuesta acabar, manifestando que era muy difícil o que no estaban motivados para estudiar. Los que persisten, algunos lo realizan nocturno para combinar con trabajo o repiten algún curso.

Estos resultados sugieren, coincidiendo con otros estudios (Pérez Salvatierra, 2012), que es necesario para tener buenos resultados académicos ***dedicar tiempo a los estudios y trabajos***, así como estar ***motivados***.

Un análisis más en profundidad de nuestro estudio, evidencia que los que no estaban motivados no se acabaron de encontrar bien en su clase. En esta misma línea de coincidencia los hallazgos de Corominas (2001) revelan que un *buen clima* puede influir o hacer cambios en variables como *la autoestima, dedicación al estudio, aceptación académica y social*.

Otro aspecto interesante a destacar y que concurre con otros estudios (Nisbet, Welsh y Entwistle, 1972; Gimeno 1996) de que ***los primeros resultados en la enseñanza secundaria*** van a asentar la profecía sobre lo que ocurrirá a lo largo de este nuevo nivel o es el mejor predictor del éxito final en esta etapa.

Y en esta línea de coincidencia los resultados revelan que los chicos que continuaron estudios superiores (universitarios), son los que en 1º de la ESO, parten con buen o muy buen

rendimiento. Y los que parten en 1º de la ESO con un nivel suficiente, inician estudios universitarios pero abandonan o no acaban.

La situación actual, señala que todos están trabajando, mayoritariamente los trabajos son precarios y no tienen nada que ver con la formación recibida. Excepto dos casos que sí desarrollan un trabajo relacionado con sus estudios superiores y que está bien remunerado. Destacar que estos dos casos, partían de Primaria con muy buena preparación, situación que mantuvieron en todos los tiempos de seguimiento.

En contraste con este perfil, un caso singular (A: 17) que partía de 6º de primaria con muy bajo rendimiento pero que posteriormente fue mejorando (repitió) y consiguió el Graduado en ESO, realiza trabajo bien remunerado y espera seguir estudiando para ampliar su formación.

6.6. Limitaciones y Prospectiva

Como es fácilmente observable, las conclusiones principales de esta investigación apuntan que la variable criterio “rendimiento académico”, que se ha seguido en todos los tiempos, muestra que puede ser un *buen predictor del éxito académico* en la nueva etapa.

Factores como *la ayuda familiar, las expectativas y el apoyo del profesorado* tuvieron una influencia positiva en la mejora del rendimiento, su propia valía, la motivación o ganas por aprender. Las *relaciones sociales*, ha sido un factor significativo y de influencia en el proceso de aprendizaje, la integración y la adaptación, como también se evidencia en otros estudios.

El *profesor* ha jugado un papel importante en la trayectoria académica de los chicos. Y la influencia de la familia en el proceso educativo de sus hijos fue un pilar fundamental, sobre todo en los aspectos más personales (motivación, expectativas, seguridad).

A- Limitaciones

Consideramos necesario para el avance en el desarrollo de futuras investigaciones, reflexionar sobre las limitaciones que se han podido detectar en nuestro estudio. A continuación se exponen las limitaciones encontradas.

- A nivel teórico

Una de las principales limitaciones ha sido la escasez de estudios realizados en nuestro contexto más próximo (España y Cataluña) sobre la transición de primaria a secundaria, vinculada con el rendimiento académico u otros factores. Esta situación no ha facilitado la posibilidad de contrastar resultados. Sin embargo la evidencia de algunas investigaciones nacionales y el referente de las internacionales, que hace décadas que investigan sobre el tema, ha permitido sustentar con mayor grado la autenticidad de nuestros datos.

- A nivel metodológico

1-Estudio Preliminar

- Sobre *la muestra* (centros de primaria, participantes) del *estudio preliminar* tuvimos una limitación. Iniciamos el estudio obteniendo información de todos los centros de secundaria, pero posteriormente tuvimos que valorar el reducir la muestra para obtener información que fuera más discriminativa ya que geográficamente los centros estaban muy próximos unos de otros.
- *El acceso al escenario* con todos los agentes implicados (las familias, alumnos, maestros de primaria) supuso una limitación en el tiempo, ya que tuvimos que planificar muy bien los encuentros por ser una situación novedosa para todos ellos (información, consentimiento y acuerdo).
- Con respecto a los instrumentos (*entrevistas grupales o grupo de discusión*) de recogida de información, tuvimos alguna dificultad con los chicos, respecto a la actitud, ya que les costaba expresar sus ideas u opiniones y esto generó cierta ***pasividad*** en ellos (alumnos) y tuvo que ser reconducida con estímulos verbales por parte del entrevistador.

2- Estudio Definitivo

- En las *entrevistas semiestructuradas* pasadas a todos los informantes, acontecieron algunas limitaciones. Se tuvo que ampliar el tiempo de dedicación en la ejecución. Como consecuencia se incrementó la información recogida y supuso un aumento de información importante que posteriormente costó gestionar ya que las transcripciones se hicieron de manera manual con escuchas reiteradas de las grabaciones.

- Sobre el “*Diario personal*”, se tuvo que reducir las situaciones de seguimiento, dado que la información recogida si se realizaba tan a corto plazo de tiempo, no favorecía la discriminación.
- Otro hecho respecto a las diferentes técnicas utilizadas para triangular la información (entrevistas y diario) que generó mucha información por la cantidad de momentos y agentes, lo que dificultó nuevamente la gestión de la información y de dedicación en el tiempo.
- De las entrevistas pasadas a los padres, tuvimos que reducir uno de los momentos de la entrevista, porque entre la 2ª y la 3ª evaluación había muy poco tiempo de diferencia, dado que entre este espacio de tiempo estaban las vacaciones de Semana Santa. Este motivo hizo ajustar los momentos que inicialmente eran cuatro y pasar a tres momentos durante el curso. Sin embargo se tuvo muy en cuenta la situación de las familias las cuales podrían ser sorprendidas por cambios en los resultados académicos de sus hijos, sí que se les pasó la 2ª entrevista que corresponde a la segunda evaluación del curso académico 2002-2003. Estas familias hicieron cuatro entrevistas individuales.
- *Respecto a la muestra del profesorado* del instituto, se tuvo que aumentar el volumen de profesores, por cuestiones de triangular la información obtenida, dado que se dio el caso en un Instituto (IES Bernat el Ferrer), de ser tutores los profesores de los alumnos pero sin docencia directa con los chicos. Esta situación provocó la búsqueda de otros profesores que nos aportaran su información para completar y contrastar toda la información obtenida de estos alumnos.
- *Otro aspecto respecto a los profesores del Instituto* fue la poca disponibilidad de tiempo que ellos tenían para realizar las entrevistas. En algunos momentos fue muy difícil planificar los encuentros por las dificultades de afinidad entre el horario de primaria (horario de trabajo personal) y el de secundaria.

Conscientes de las limitaciones de los resultados de nuestro estudio, aceptamos que los datos obtenidos son una respuesta a contextos similares al nuestro. Sin embargo como señala Giner (2011), la complejidad humana no da verdades absolutas, aporta riqueza de miradas.

Nuestro deseo es que estos aportes puedan sugerir y servir de base a futuras investigaciones.

B- Prospectiva

En el transcurso de la elaboración de la tesis, han sido muchas las ideas e interrogantes suscitados. Valdría la pena no hacer un punto y final, sino un punto y seguido de nuevas aportaciones y argumentos que contribuyan y permitan profundizar en el tema de la transición de Primaria a Secundaria. Con la esperanza que así sea, nos vamos a permitir sugerir algunas líneas de análisis y actuación.

Línea 1:

Hemos constatado la escasez de estudios realizados en nuestro contexto más próximo sobre la transición de la primaria a la secundaria. Aunque es un tema que suscita interés no cobra la relevancia que merece en lo que a investigaciones se refiere.

El panorama general de la educación apuesta por una educación de *calidad y equidad* para todos. Diversos informes de los cuales ya señalamos en capítulos anteriores, apuntan que el abandono educativo prematuro es de un 21,9% y 22,20% en España y Cataluña respectivamente (datos 2014). Otro dato importante es que el 13% de los chicos repite curso en 1º de la ESO (datos 2013). Además los porcentajes de repetición en casi todas las comunidades autónomas suben en el 1er curso de la secundaria.

Por estos aspectos sugerimos:

- *Impulsar estudios longitudinales en la transición de la primaria a la secundaria en diversos contextos para conocer qué factores favorecen o dificultan el éxito educativo: identificar qué pasa y qué perfiles de sujetos son más vulnerables.*
- *Estudios longitudinales para conocer si el rendimiento “historia académica” condiciona el futuro.*

Línea 2:

Últimamente hay un especial interés por la investigación en los primeros años de la educación y sobretodo en los estímulos recibidos y cómo éstos condicionan el éxito educativo (Heckman 2011; Marí klose, *et al.* 2010). Hay una sensibilidad y preocupación por la educación preescolar. Los hallazgos de diferentes estudios evidencian que los primeros años de vida son una etapa crucial en la que se decide buena parte del destino futuro a lo largo de la vida

(Cebolla, Radl y Salazar, 2014). Algunos expertos señalan que las capacidades se adquieren antes de los 6 años. En estas etapas según indican algunos estudios, el nivel socioeconómico de la familia influye en el rendimiento académico. La familia como hemos hecho referencia en apartados anteriores tiene un papel fundamental en el rendimiento de sus hijos.

Consideramos que sería oportuno sugerir:

- *Estudios comparativos y/o longitudinales entre transiciones tempranas y académicas: analizar factores asociados al éxito académico.*

Línea 3:

El Sistema Educativo español, con tantos cambios y reformas no ha sabido mejorar la situación donde el fracaso escolar sigue siendo elevado a pesar de los avances.

Nuestros hallazgos, en consonancia con otros estudios, revelan que en la transición de la primaria y la secundaria hay *dos culturas diferentes* (Gimeno, 1996, 2007). Esto sugiere un desafío nuevo y diferente para configurar las trayectorias escolares (Echeita, 2008; Monarca y Rincón, 2010).

Hay evidencias claras de la poca continuidad y coherencia que existe entre el currículum de primaria y el de secundaria, por lo que los chicos se enfrentan a otra transición: *la curricular* (Gairín, 2007; Antúnez, 2007).

Planteamos la importancia y la necesidad de sugerir al Ministerio de Educación y al Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que:

- *Promuevan e incentiven investigaciones de evaluación del currículum en las dos etapas de la educación general básica para favorecer la coherencia en cuanto a competencias, objetivos, actividades, estilos de enseñanza, etc.*
- *Fomenten un espacio de diálogo, cooperación y coordinación entre el profesorado de Primaria y Secundaria que facilite la transferencia y el intercambio entre los dos niveles educativos.*
- *Desarrollen investigaciones, propuestas e iniciativas que analicen y evalúen las acciones o políticas de orientación para la mejora de la transición académica en los dos niveles educativos (Primaria y secundaria). En estos momentos es una verdadera*

necesidad que las Administraciones educativas deben asumir con un carácter prioritario.

Línea 4:

Una educación de calidad requiere de procesos de transición adecuados que faciliten el cambio y aminoren los inconvenientes que se puedan producir en dicho proceso (Gimeno, 1996, 2007; Gairín, 2007). Para ello se han de plantear programas de apoyo a la transición que permitan:

- *Un conocimiento real de los centros de acogida del alumnado que transita.*
- *Una adecuada coordinación entre los centros de primaria y secundaria. Diferentes trabajos (Gairín, 1998, 2002; Gairín y Martínez, 2003) nos aportan ejemplos de coordinación entre centros de primaria y secundaria, donde se analiza la colaboración interna y externa entre dichas instituciones.*
- *Una coordinación del profesorado de ambos niveles educativos para unificar criterios y hacer propuestas conjuntas.*
- *Una eficaz acogida y adaptación del alumnado al nuevo centro, teniendo en cuenta su proceso evolutivo, formativo y el grupo social de referencia.*
- *Un mejor conocimiento del alumno (conocimiento de sí mismo y de los demás) en sus dimensiones: personal, académica, social y profesional.*
- *Una atención individualizada de todo el alumnado, especialmente aquellos que más lo necesiten.*
- *Una correcta revisión y selección de los contenidos curriculares.*
- *Unas estrategias metodológicas y de evaluación eficientes por parte del profesorado.*
- *Una mayor participación e implicación de las familias en el proceso de la transición de sus hijos.*
- *Creación de “espacios” para el intercambio de experiencias entre los centros.*
- *Una mayor relación de los centros con el entorno.*

En definitiva, apostar por una educación de calidad exige tomar en consideración la necesidad de una orientación y acción tutorial de calidad (Rodríguez Espinar, 2006). Diferentes estudios han confirmado que la orientación y la acción tutorial son un factor de

calidad de la educación (Rodríguez Espinar, 1995, 2006; Álvarez González, 2004) y, al mismo tiempo, contribuyen a facilitar los procesos de transición (Corominas e Isus, 1998; Corominas, 2008; Rodríguez Espinar, 2002; Rodríguez Montoya, 2006; Figuera; 2006; Cabanes, *et al.*2007; Giné, 2007; Ruiz Guevara, 2010; Gradailla, *et al.* 2011; Martínez y Pinya, 2012, 2015).

REFERÉNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanis L. (2003). *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía- AKAL.
- Albaigés, B., y Ferrer, G., (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors del sistema educatiu. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de:
<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Politiques%2076%20WEB.pdf>
- Albaigés, B., y Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de:
http://www.terrassa.cat/documents/12006/226005/anuari-2011_Fundacio_Bofill.pdf/ff2a2e9f-2d3f-4d1c-86ab-3da4fc649f1d
- Albaigés, B., y Martínez, M. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de:
http://www.ccmareme.cat/ARXIUS/2013/JOVENTUT/Anuari_2013_Estat_Educacio_Catalunya.pdf
- Ali, S., Mc Whirter, E., & Chronister, K. (2005). Self efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status a pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13 (1), 40-58.
- Álvarez González, M. (1999, 2a ed.). *Manual de Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En A. Del Valle (coord.). *Contextos educativos y acción tutorial* (71-109). Madrid: MEC
- Álvarez González, M., y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Revista Borden*, 57 (1), 5-26.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (coord), Bisquerra, R., Espín, J. V., y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Madrid: EOS.
- Andersen, E. (2004). Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21: 115-138.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Antúnez, S. (2005). El Cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa* 142. Recuperado de:
<http://www.elpiratapiraton.com/ceptorrelavega/jjee2014/transicion/antunez.pdf>
- Antúnez, S. (2007). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. En S. Antúnez, et al. *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (23-30). Barcelona: Graó.
- Akos, P. (2010). Moving Through Elementary, Middle, and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. In D. Jindal-Scape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 125-142). New York: Routledge.
- Azocar, R. E. (2006). *Globalización y Educación*. Analítica.com. Recuperado de:
<http://www.analitica.com/economia/globalizacion-y-educacion-3/>

- Banco Mundial (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Colombia: Mayol ediciones. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-424.
- Bandura, A. (1997). *La auto-eficacia: el ejercicio del control*. Nueva York: WH Freeman.
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-29.
- Berger, S. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (séptima edición). Madrid: Medica Panamericana. (Versión original en inglés: *The Developing person through childhood and adolescence*. 7th ed, 2006).
- Besalú, X., y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del S. XXI*. Madrid: MEC.
- Beynon, L. (1981). Curriculum Continuity. *Educación 3-13*. (9). 39-41.
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-85. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/rev330.htm>
- Brammer, L. (1991). *How to cope with life transitions: The challenge of personal change*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Braslavsky, C. (2000). *Banco Mundial: La educación secundaria en América, prioridad de la agenda 2000*.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de proceso europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIEP.
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2003). *Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación*. Documento presentado en el Congreso de Calidad, Equidad y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.
- Breen, R. (1999). Beliefs, rational choice and Bayesian learning. *Rationality and Society*. 11(4), 463-479. Recuperado de: <http://rss.sagepub.com/content/11/4/463.short>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento presentado en Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Brunner, J., y Tedesco, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IILPE-UNESCO..
- Burbules, N., & Torres, C. (2002): Globalización y Educación. *Revista de educación, núm. extraordinario*, 13-29. Versión original en inglés: *Globalization and education: critical perspectives*. New York; London, Routledge, 376.

- Buxarrais, M. R. (2012). Cómo viven las familias la adolescencia. En M. Martínez (Ed.). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 235-263). Barcelona: Sello Editorial.
- Cabanes, J. et al. (2007). Plan de orientación y acogida a alumnos y familias en el paso de primaria a secundaria. En S. Antúnez, et al. *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (59-69). Barcelona: GRAÓ.
- Cabrera, L.(2013). *El abandono escolar temprano en la población inmigrante*. Trabajo presentado al Congreso 6ª International Conference on Intercultural Education: Education and health: from a transcultural perspective. Almería, España, (paper).
- Caillods, F. (2001). Las reformas de la educación secundaria en países desarrollados. Las reformas de la educación secundaria en países de Europa. En G. W. RAMA (ed.). *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. DC. Recuperado de: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasde laeducacion_Caillods.pdf
- Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa [versión electrónica]. En C. Jacinto (Coord) *¿Educar para qué trabajo?*, En *Portal Educación, trabajo, inserción social, América Latina*. Buenos Aires: la Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis. Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/caillodseducar.pdf>
- Calero, J., y Bonal, X. (2004). La financiación de la educación en España. En V. Navarro (coord.). *El estado del bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- Calero, J., y Waisgrais, S. (2008). Entorn familiar i rendiment educatiu, *Economia de les Ilars. Nota d'Economia*, 91, 87-99.
- Calero, J. y Rañé M. (2011). Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. *Col·lecció estudis i informes*. 26. Barcelona. Recuperado de: http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Carlos, M. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>
- Casal, J., Masjuan, J. M., y Planas, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- Casal, J. (1996): *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. Reis 75*. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Modalidades+de+transición+profesional,+mercado+de+trabajo+y+condic
- Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 11. Madrid: UCM.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 2-23.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 2: *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A., Ruíz, L., y Umaña, W. (2010). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*. XV, núm 1. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/891>
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., 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 Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-29.
- Cebolla, H., Radl, J., y Salazar, L. (2014). *Aprenentatge i cicle vital. La desigualtat d'oportunitats des de la llar d'infants fins a l'edat adulta. Colecció de estudis socials, n° 39*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: Alfaomega CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1655-equidad-desarrollo-y-ciudadania>
- CEPAL. (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf>
- CEPAL. (2010). *Metas educativas 2021*. Documento final. España. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- CEPAL. (2012). *Perspectivas económicas*. Transformación del estado para el desarrollo. Resumen. Material en línea. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dev/48966240.pdf>
- CIIMU. (2009). *Acompanyament a l'escolaritat: un model local de referència. Observatori de polítiques educatives locals (Informe 2009)*. Barcelona: Área de Educación de la Diputación de Barcelona. Recuperado de: http://www.ciimu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=101:modelo-de-referencia-para-las-politicas-de-acompanam
- CIIMU. (2012). *Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància. IV Informe CIIMU 2012*. Barcelona. Recuperado de: http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/newsletters/IV_Informe_CIIMU_complet_def.pdf
- Cochran M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colas, P., y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Coleman, J. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colom, A. J. (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. En F. Etxeberria (coord.). *Calidad, equidad y educación* (79-100). Donostia: Erein.
- Colom, A. J., y Sureda I. (2003). Globalización, identidad y educación. *Educació i Cultura* 16: 19-2. Recuperado de: [file:///Users/felirod/Downloads/75889-96764-1-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/felirod/Downloads/75889-96764-1-PB%20(2).pdf)
- Coll, C., Marchesi, A., y Palacios J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. España: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación. Diecisiete indicadores de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 389-394.
- Comisión Europea (2002): *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf
- Comisión Europea (2010). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación de la Comisión Europa 2020. Recuperado de: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/Estrategia_Europa_2020.pdf
- Comisión Europea. (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave*

- a la agenda europea 2020*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado de:
https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Europa/europa_2020/Estrategia_2020_Abandono_escolar.pdf
- Comisión Europea/ Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2003). Consejo Europeo de Bruselas 20 y 21 de marzo de 2003. *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de:
http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc1403_Consejo_Europeo_de_Bruselas_21_de_marzo_
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Diario Oficial de la Unión Europea. 12 de mayo 2009. *Conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. (2009/C 119/02)
 Recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Consell del Treball, Econòmic i Social de Catalunya. CTEESC. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/08*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Informe sobre el estado del sistema educativo*. MEC. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2014.html>
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano*. Informe 01/2009. Consejo Económico y Social. Recuperado de: <http://www.ces.es/-/informe-01-09-sistema-educativo-y-capital-humano>
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Empleo, reformas económicas y cohesión social*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo Europeo de Estocolmo. (2001). Conclusiones de la Presidencia. *Revista ICE economía*, núm. 2686. Recuperado de: <http://www.revistasice.com/>
- Consejo Europeo en Barcelona. (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. DO C 7, 6. Recuperado de:
http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Resolucion_del_Consejo_Europeo_sobre_la_Educacion_Permanente_0.pdf
- Consejo Europeo. (2003). *Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas 20 y 21 de marzo 2003. Recuperado de:
http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc1403_Consejo_Europeo_de_Bruselas_2
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones: 10 y 11 de diciembre 2009*. Recuperado de:
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/111882.pdf
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2012). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Catalunya, Informe 15*. Barcelona. Recuperado de:
http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/sistema_indicadors_educacio_de_catalunya/informe_15_any_2012/
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2012). *Documents. Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. Recuperado de:

- http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents21.pdf
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2013). Sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Catalunya, *Informe 16*. Barcelona. Recuperado de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/sistema_indicadors_educacio_de_catalunya/informe_16_any_2012/
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2013). La transició de l'educació Primària a Secundària. *Quaderns d'avaluació. 24.*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament. Recuperado de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2014). Sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Catalunya, *Informe 18*. Recuperado de: http://csda.gencat.cat/es/arees_d_actuacio/publicacions/sistema_indicadors_educacio_de_catalunya/
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2014). *Resultats de PISA 2012 a Catalunya*. Recuperado de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/quaderns_avaluacio_27
- Corominas, E., y Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa, 16* (2), 155-184.
- Corominas, E. (2001). *Estudi de seguiment dels nois i noies que acaben l'escolaritat a l'educació secundària obligatòria*. Girona: Universitat de Girona. Inédito.
- Corominas, E. (2008). La orientación y la tutoría en la educación secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Cotterell, J. L. (1986). Adjustment to secondary school. In M. B. Youngman (Ed.), *Mid-schooling transfer: Problems and proposals*. (66-86). London: Nelson-NFER.
- Cox, R., and Schechter, M. (2002). *The Political Economy of a Plural World*. London: Routledge. Recuperado de: http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/POLITICAL%20ECONOMY%20Political%20economy%20of%20a%20plural%20world%20
- Darder, P. (coord.), Amorós, C., Antúnez, S., y otros (1999). *Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària* (Informe de progrés 1998). Barcelona. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Rosa Sensat y Diputació de Barcelona.
- Dávila, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última Década, 17*, 97-116.
- Dávila, O., y Goicovic, I. (2002). Jóvenes y trayectorias juveniles en Chile. Escenarios de inclusión y exclusión. *Revista de Estudios sobre Juventud, 17*, 8-55.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, *pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. DOG. Núm. 4915. Recuperado de: http://www.fce.udl.cat/Recursos/Recursos/Curriculum_mep.pdf
- Decret 143/2007, de 26 de juny, *pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria* (Correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009) (DOGC núm. 4915, 29.6.2007). Recuperado de: http://secundaria.info/docu/normativa:normativa_educativa
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., & Nicaise, J. (2003). *Equity in Education: A typology of European Educational Systems*. Educational Policy and Politics. April 11-

15. Recuperado de:
http://www.erisee.org/downloads/equity/aera_equity_indicators.pdf
- Departament d'Educació (2009). *Curriculum Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Domínguez, J., y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática: Alternativas para un sistema escolar democrático (La escuela del nuevo siglo)*. Barcelona: Octaedro.
- Douglas, P. (1998). *Changes in Classroom Environment and Teacher- Student. Relationships during the Transition from Primary to Secondary school. Science and Mathematics Education Centre*. Curtin University of Technology. Australia. Recuperado de:
http://espace.library.curtin.edu.au/R/?func=dbin-jump-full&object_id=10706&local_base=GEN01-ERA02
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner, y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Echeitia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6, (2), 9-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. (Versión Castellana: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus).
- Espínola, V. (2010). *Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria*. Madrid: UNESCO. Néstor L. y Florencia S. (Coord.) (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Madrid: UNESCO. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf.
- Esping-Andersen, G. (2002). A Child-Centred Social Investment Strategy. A G. Esping-Andersen et al., *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press. pp. 26-67. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OaxGR8yrm10C&oi=fnd&pg=PA26&ots=n9>
- Esping-Andersen, G. (2004). Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21: 115-138. Recuperado de:
https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=wKNoabEAAA
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice/CEDEFOP. (2009). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa*. Recuperado de:
https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/eurydiceestructuras2009_ES.pdf
- Eurydice/Eurostat (2012). *Cifras clave de la Educación 2012 Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado:
file:///Users/felirod/Downloads/ECAF12001ESC_002.pdf

- Farner, H. (1987). Career and homemaking plans for high school youth. *Journal Vocational Behavior*, 11, 75-85.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50,131-151. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80011741008.pdf>
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (2012). Pasado y presente de la adolescencia. Cómo son. En M. Martínez (Ed.). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 37-76). Barcelona: Sello Editorial.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales. N.º. 29*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Ferrer F. (2009). *L’estat de l’educació a Catalunya. Anuari 2008*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterránea. Recuperado de: <http://www.fbofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2008>
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P. (2006). Transición ESO-secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepto y su práctica* (189-218). Madrid: MEC.
- Figuera, P (Coord.), Freixa, M., Massot, I.,Torrado, M., y Rodríguez, M. (2008). *L’èxit en les trajectòries formatives obligatòries i psotobligatòries en contextos multicultural*s. Memoria científica, no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Flaquer, L. (2007). *Family change and child poverty in comparative perspective. Wellchi Working Paper Series*. Barcelona: Children’s Well--being International Documentation Centre.
- Flaquer, L. (2008). Diversitat familiar, benestar de la infància i cohesió social a Catalunya, la Economia de les llars. Nota d’Economia, núm. 91. Departament d’Economia i Finances. Generalitat de Catalunya, pàgs. 71-86.
- Flaquer, L. (2010). Pobreza infantil i famílies a Europa. Educació social. *Revista d’intervenció socioeducativa*, 46, 11–28.
- Flaquer, L. (2012). Pobreza infantil: Conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents. En A. C. Gómez-Granell y P. Marí-Klose (eds.) *Família i relacions intergeneracionals: Un espai d’oportunitats per a l’educació dels fills i filles. IV Informe sobre la situació de la infància, l’adolescència i la família a Catalunya i Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/ CIIMU. 260-
- Fogle, L., Huebner, E. S., y Laughlin (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral meditation models’. *Journal of Happiness Studies*, núm 3, 373-392. 281.
- Funes, J.(2001) *Adolescents i dificultats socials a l’escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Gairín Joaquin (2005). *La descentralización educativa. ¿ una solución o un problema?*. España: Ciss Praxis
- Gairín, J. (2007). El reto de la transición entre etapas educativas. En S. Antúnez, et al. *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (31-40). Barcelona: Graó.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.

- Galton, M. (2009), Moving to secondary school: initial encounters and their effects. *Perspectives on Education*. Recuperado de: http://www.wellcome.ac.uk/stellent/groups/corporatesite/@msh_peda/documents/web_document/wtx054697.pdf.
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. In D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (107-124). New York: Routledge.
- García, J. (2001). *Perspectivas de la Educación en Europa en el siglo XXI UNED*. Madrid En L. M. Lázaro (director). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia.
- García J. (2011). Problemas y Desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa. En J. L. Lázaro (coord.). *Problemas y Desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universitat de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2007). *Curriculum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Esenyament. (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monograf>
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J y Carbonell, J. (coords) (2003). El sistema educativo, una mirada crítica . *Cuadernos de Pedagogía*. núm. 326 (106-113). Praxis
- Gimeno, J. (2004). *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?*. I Congreso anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca (papel). Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusiones2004.html>
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones, En S. Antúnez, et al. (Coords.). *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (13-22). Barcelona: Graó.
- Giné, N. (2007). El paso a secundaria. Actividades de acogida. En S. Antúnez, et al. *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (75-82). Barcelona: Graó.
- Giner, A. (2011). *Construcció de la identitat professional del tutor o la tutora de secundaria*. (Tesi doctoral Universitat de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/51514>
- González Bueno G., Bello A., y Arias M. (2012). *El impacto de la crisis en los niños. La infancia en España*. Madrid: UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/la-infancia-en-espana-2012-2013>
- González, R., y Donoso, S. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 63-92.
- Gradaïlla, A. et al. (2011). El pas de l'etapa d'educació secundària. *Escola Catalana*, 470, 21-36.
- Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>

- Hargreaves, A. (2003). La política emocional en el proceso y en el éxito escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A., Earl, L., and Ryan, J (2000). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Lorna, E., Moore, S., and Manig, S. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, D. (1990) . The Challenger for the comprehensive school. *Culture, curriculum and community*. Londres. Routledge. Recuperade de:
http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136667312_sample_856797.pdf
- Held, D. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Cultures*. Oxford: Polity Press.
- Heckman, J. (2011).The economics of inequality. The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-35. Recuperado de:
<http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/researchcompendium/documents/TheEconomicsofInequality.pdf>
- Hernández Fernández, J (1987). *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Cajamurcia.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/inee/Documentos-de-trabajo.html>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. (2010) Understanding Transitions Trough Self-Esteem and resilience. In D. Jindal-Scape (Ed), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 11-32). New York: Routledge.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescent. En: J. Adelson. *Handbook og adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. BOE de 4 de octubre). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-199>
- Ley Orgánica para la Calidad de la Educación (LOCE) (2004). Madrid: MECED.
- Ley Orgánica de La Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Comunidad Autónoma de Cataluña. BOE. Núm. 189. 67041. 2009. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/06/pdfs/BOE-A-2009-13038.pdf>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa, LOMCE (2013). Ministerio de educación Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de:
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica (8/2013) Para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Recuperado de:
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Lucas, R. M., y Donnellan, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality*, 41, 1091-1098. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2083650/>
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow A. (2003). Transition to secondary school: A literature review. *Report to the Ministry of Education*. New Zealand : University of

- Waikato. Recuperado de:
http://www.researchgate.net/publication/45626499_Transition_to_secondary_school_A_literature_review
- Majó, J., y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., y Hernandez, C. (2003). *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marí-Klose, P., Klose, M., Granados, J., y Gómez C., y Martínez A. (2009). *Informe de la inclusión social a Espanya 2009*. CIIMU. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Marí-klose, P., Marí-klose, M., Vaquera, E., y Cunningham, S.A (2010): *Infància i futur: noves realitats, nous reptes*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Martínez, M., y Pinya, C. (2012). *Els Instituts-Escola. Aspectes organitzatius, curriculars i d'intervenció* (Document nº 21). Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Martínez, M., y Albaigés, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: <http://www.fbofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2013>
- Martínez, M. & Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>
- Mckensey & Co. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Informe. Recuperado de: http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Ministerio de Educación. Informe español 2010-2011. *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia educación y formación 2020*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/completo-objetivos-2009-18.11.10.pdf?documentId=0901e72b80653c2d>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). *Datos y cifras: Curso escolar 2012/2013*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf
- Ministerio de Educación. Informe español 2013b. *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014a). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia educación y formación 2020*. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/et2020informe-espanol->

- 2014.pdf?docum
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014b). PISA 2012, *programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe Español. Volumen I. Resultados y contexto. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?document>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Informe sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Informe sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Secretaria General Técnica. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educa>.
- Monarca, H. (2013). Aporte de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 24 (2), 116-125. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-2%20-%20Monarca.pdf>
- Monarca, H., y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- 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. Recuperado de:
<http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Monarca.pdf>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 211-225. Recuperado de:
<http://webs.uvigo.es/reined/>
- Morales, S., y Pérez Esparrells, C. (2011). El fracaso escolar en la educación secundaria: factores que explican las diferencias regionales. *Investigaciones en Economía de la Educación*, núm. 6, 335-352. Recuperado de:
<http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf1186.pdf>
- Morgan, L., Leenman, T., Tood, J., and Weeden K.(2013). Occupational plans, beliefs about educational requirements, and patterns of college entry. *Sociology of Education*, 86(3), 197-217.
- Nisbet, J. D., Welsh, I., and Entwistle, N. J.(1972). Age of transfer to secondary education; a postscript. *British Journal of Educational Psychology*. 42, 233-239.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construidos dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-210..
- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Summary in Spanish. <http://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf>
- OCDE. (2010). *Pisa 2009 Resultados*. Paris: OECD
- OECD. (2010). *Education Ministerial Meeting Investing in Human and Social Capital: New Challenges*. Paris, 4-5 November 2010. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/site/edumin10/46335575.pdf>

- OCDE (2010c). *Invertir en el futuro*. Reunión Ministerial. París 7 de septiembre. Recuperado de: <http://www.oecd.org/newsroom/>
- OCDE/CEPAL (2011). *Perspectivas Económicas de América Latina 2012: Transformación del Estado para el Desarrollo*, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2012-es>
- OCDE (2012) *Educación of de Glance. Indicators*. París. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- OCDE. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Informe Español. Vol-I: Resultados y Contexto. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-español>
- OCDE. (2014a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Informe Español. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>.
- OCDE.(2014b). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe Español PISA 2012. Madrid. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html
- OCDE. (2015). *Perspectivas de las competencias en la OCDE 2015. La juventud, las competencias y su empleo*. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264234178-sum-es.pdf?expires=1449521477&id=id&accname=guest&checksum=13522819A1930ACA7C2F297D3289DBFA>
- OEI. Metas Educativas 2021. (2008). *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador, 19 de mayo. 1ª versión. España. Recuperado de: OEI. (2010). XX Cumbre Iberoamericana. *Educación con Inclusión Social*. Argentina, 3 y 4 de diciembre. Recuperado de: <http://segib.org/es/cumbres>
- OEI. Metas Educativas 2021. (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386>
- Oliva, M. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Compilación). *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo I: *Psicología evolutiva* (493-517). Madrid: Alianza Editorial.
- Orden EDU/295/2008, de 13 de junio, *por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación secundaria obligatoria*. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña .Núm. 5155, 18/06/2008. 46397-43446. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN14708/14708.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2010). *Objetivos de desarrollo del Milenio*. Informe 2010. New York. Recuperado de: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf.
- Oyarzún, A., e Irrarázabal, I. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Última década (CIDPA)*, 18, 199-227.
- Padilla, M. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional*. Barcelona: Laertes.
- Palacios, J., e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Compilación). *Desarrollo*

- psicológico y educación*, Tomo I: *Psicología evolutiva* (355-376). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Compilación) (1999). *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo I: *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pallisera, M. (1996): *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB.
- Pérez Salvatierra, E. (2012). *La transición de segundo a tercer año de Educación Media Municipalizada de Temuco (Chile)*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Inédita.
- Pérez V., Rodríguez, J.C., y Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., and Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Combridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/toc/ccje20/40/3>
- Prats, J. (Comp) (2002). *La secundaria a examen*. Barcelona: Proa.
- Prats, J., y Raventós F. (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*. Colección de estudios sociales. Barcelona: Fundació “La Caixa”. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/sistemes_educatius_europeus_crisi_transformacio.pdf
- PRELAC/UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para todos un asunto de derechos humanos. (29 y 30 de marzo de 2007)*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- PREAL. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. (Documento). Septiembre (2007). Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Raffe, D. (2008.) The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21 (4), 277 – 296
- Rebollo, M. A. (2014). La acción tutorial y el desarrollo de la identidad personal. En J. Expósito (coord.). *La acción tutorial en la educación actual* (pp. 243-259). Madrid: Síntesis.
- Rivière, M. (2000). Entrevista a Manuel Castells «El maestro de la aldea global, *El País semanal*. Núm. 1222, 9-14. Recuperado de: [file:///Users/felirod/Downloads/75889-96764-1-PB%20\(3\).pdf](file:///Users/felirod/Downloads/75889-96764-1-PB%20(3).pdf)
- Roca, E. (1997). *El desarrollo curricular en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 31- 62.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz, F. Castellano y J. A. Delgado (Eds). *Tutoría y orientación* (119-135). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.). *Los educadores en la sociedad del Siglo XXI* (89-160). Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Dorio, I., Figuera, P., Torrado, M., y Fita, E. (2002). *Progrés de transició del Batxillerat a la Universitat: factors d'èxit*. Transicions acadèmiques y laborals (TRALS), Universitat de Barcelona. Recuperado el 209 de junio de 2011, de www.trals.ub.es.
- Rodríguez, Espinar S., Fita E., y Torrado, M. (2002). El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria. *Revista de Educación*. 334, 391-414.

- Rodríguez Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (9-25). Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de las buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En: P. Figuera Gazo (Ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (41-94). Barcelona: Ed. Laertes.
- Rodríguez Montoya, F. (2006). Transición de primaria a secundaria. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (155-188). Madrid: MEC.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7, Núm 4. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf> .
- Romero A. (2002). *Globalización y Pobreza*. Colombia: Unariño.
- Rose, J. (1987a). *En busca de empleo. Formación, paro, empleo*. Madrid: M.T. y S.S.
- Rose, J. (1987b). *En busca de empleo. Formación, paro, empleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Morata.
- Ruiz, S., Castro M., y León A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 52(3)., 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Rumberger, R. W., y Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of education*, 107(1), 1-35. EJ 583 043. Recuperado de:http://www.researchgate.net/profile/Russell_Rumberger/publication/249120659_Student_Mobility_and_the_Increased_Risk_of.
- Sandín, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación Educativa*. 18(1). 223-242.
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mcgraw-Hill/ Interamerica.
- San Fabián, J. L. (s.f.). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón!. Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Sewell, W., and Hauser R. (1993). *A review of the Wisconsin Longitudinal Study of social and psychological factors in aspirations and achievements 1963-1992*. Center for Demography and Ecology, Working 92-01.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer.
- Shaffer, D. (2007) Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. 7ª edición. En SH. David, K. Katherina and De Trad (Eds) *Developmental psychology. Childhood and adolescence*. Mexico: International Thomson Cengage Learning.
- Sharon, C., y Shelley, K. (2008). Students Achievement as they Transition from Primary to Secondary schooling. Report No. 1 on the *Students' Transition from Primary to Secondary Schooling Study*. Ministry of Education. New Zealand.
- Shennan, M. (2005). *Europa en la escuela*. Bilbao: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado: <http://aulaintercultural.org/2006/04/23/europa-en-la-escuela/>

- Smyth, E., M. Gangl, D. Raffe, D. Hannan, and S. McCoy, S. (2001). *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE): Final report*. Dublin: ESRI. Recuperado de: http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe/publ/publ_e.html
- Teixidó, J. (2008). *Equipo Directivo y Liderazgo de Procesos de Mejora Escolar. Entre la identificación y el desconcierto*. IV Congreso sobre Fracaso Escolar Centros Educativos de Éxito. Palma de Mallorca, 4 de abril de 2008. Universidad de Girona. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/jteixido-esp.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61. OEI. Recuperada de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>
- Tiana, A. (2003). Indicadores contra la Ley de Calidad. *Cuadernos de pedagogía*, 322, 79-83.
- Tiana, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344, pp. 83-100. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_05.pdf
- UNESCO. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación Superior*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s>
- UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP y Banco Mundial. (2000). *Educación para Todos*. Foro Mundial de la Educación. Dakar, Senegal, 26–28 de abril. Recuperado de: <http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/ddhhninezydiscapacidad/dakar.htm>
- UNESCO. (2001). *La educación secundaria del siglo XXI: Tendencias, Retos y Prioridades*. Reunión de expertos internacionales en Beijing, 21-25 de mayo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124393s.pdf>
- UNESCO/ PRELAC. (2002). *Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, 14 - 16 de noviembre, 2002. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>
- UNESCO. (2004). *32ª reunión de la Conferencia General. UNESCO, París, 3-4 de octubre de 2003*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134972s.pdf>
- UNESCO. (2004). *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153069S.pdf>
- UNESCO/UIS (2005). *Instituto de estadísticas de la UNESCO: Compendio mundial de la educación 2005*. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140369S.pdf>
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Superar las desigualdades*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>
- UNESCO.(2010). *Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento en una Educación para Todos 2010*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>

- UNESCO. (2011). *Datos del mundo sobre la educación*. Zambia. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de educación. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/worldwide/>.
- UNESCO-OIE. (2010). *Datos del mundo sobre la educación*. Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de educación. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/worldwide/>
- UNESCO/ UIS. (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>
- UNESCO. (Educación para Todos) (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento*. Francia: UNESCO. (segunda versión). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO. (Educación para Todos) (2013/14). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO (Educación para todos). (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNICEF. (2012). *Infancia a Cataluña.2012/13*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”. Barcelona: UNICEF Comité Catalunya. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia_a_catalunya_2012-2013.pdf
- UNICEF. (2013). *Bienestar infantil en los países ricos. Un análisis comparativo*. Italia.
- UNICEF. (2013). *El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF España.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Verger, A., y Llistar D. (2005). La jerarquía global-local en el sistema de estratificación mundial. Nuevas estrategias ante nuevos escenarios. *Politika. Revista de Ciencias*.129-146.
- Villar, A. (coord.), De la Rica, S., García, J. L., González, A., Hidalgo, M., Robles, J. A., Serrano, L., y Soler, A. (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Bilbao: Fundación BBVA, 337. Sociales núm 1 / Diciembre 129-146. Recuperado de: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DE_2012_IVIE_educacion_desarrollo.pdf
- Weller, S. (2007). Sticking with your Mates? Children’s Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339–351
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. México: Hispano-americana.

ANEXOS

Ante la elección del centro, ante los estudios, expectativas padres, percepciones que tienen de los padres, sobre el cambio

Y con respecto a la ayuda familiar, es decir el apoyo de vuestros padres en lo relacionado con el cambio que vais a hacer:

¿Qué opináis?

¿Cómo valoráis estos?

¿Explicarme si los padres juegan un papel importante en vuestras decisiones?

¿Cómo valoráis la confianza de los padres en lo relacionado con estudios, cambio de centro, expectativas?

¿Explicarme qué habéis notado u observado en vuestros padres ante el cambio de centro que debíais hacer?

¿Queréis comentarme algo más referente a la ayuda de los padres?

Explicarme si otros miembros familiares, primos, hermanos, tienen un papel importante para vosotros en este cambio de centro.

¿Cómo lo valoráis?

¿Vosotros contáis con el apoyo de algún hermano o primo?

3. VARIABLES PERSONALES

Dimensión Emocional

-Ante el cambio que debéis de hacer ¿Cómo os sentís? Como antes os he hecho referencia, ¿hay algo que os hace sentir preocupados?

-Explicarme un poco qué sentimientos habéis notado (nerviosismo, ansiedad, confusión, tranquilidad, confianza, etc.)

-¿Qué es lo que creéis que os ha provocado esto que me comentáis?

D. Expectativas de la transición (expectativa de si va a ocurrir o no la transición y de cómo se va a realizar):

- Visión de futuro que han infundido los padres
- Concepto que tienen los estudiantes de si mismo
- Rendimiento académico
- Estímulo de los profesores
- Apoyo familiar
- Motivación de los alumnos

-¿Vosotros creéis que vais a hacer un cambio importante, o de lo contrario lo notáis o veis como que no es para tanto?

- ¿Cómo veis vosotros que será este cambio? ¿Por qué?

- ¿A qué puede ser debido esto que comentáis?

D. Percepción de sí mismo (propia valía):

- **Autoconcepto académico**

- **Autoestima**

-Vosotros cómo os veis en este momento, ¿creéis que tenéis seguridad de que os irá bien el cambio en general (estudio ,relaciones amigos)?

- Explicarme ¿cómo lo valoráis en el futuro?

Dimensión Social:

-Amistad

-Relación con el otro sexo

- Ahora me gustaría comentar con vosotros el tema de los amigos, que creo que os importa mucho.

- ¿De qué manera pueden influenciar los amigos/as en este cambio que vais a realizar?

- ¿Cómo lo valoráis en vuestro proceso de estudio?

Anexo-2: Entrevista Grupal-FAMILIAS

Entrevista grupal de padres

Tema: *La transición de Primaria a Secundaria*

Grupo entrevistado:

Padres:

Madres:

Fecha:

Hora:

Lugar donde se realiza la entrevista grupal:

Centro escolar:

A) CREAR CLIMA

Bueno ya sabéis que los alumnos de sexto han de hacer un cambio importante, un cambio a otro centro que es el instituto donde van a cursar los estudios de secundaria.

Es en este curso que vuestros hijos/as, tendrán que hacer un cambio importante, tanto de centro, como de amigos y de sistema de estudios.

Ahora os voy a pedir que profundicéis en este tema, ya que el tema girará en:

a) * Conocer vuestra opinión sobre qué aspectos, variables o indicadores os preocupa en este cambio que van a realizar vuestros hijos/as

¿Qué es lo que os preocupa en el cambio de primaria a secundaria?

¿Explicarme por qué os preocupa esto?

b) * ¿Qué situaciones son las que pueden favorecer que el cambio de primaria a secundaria vaya bien para ellos?

c) * Vosotros para facilitar este cambio, ¿pensáis que se puede hacer algo? Por ejemplo desarrollar alguna acción.

¿Qué tipo de acciones o de medidas ?

Anexo-3 : Entrevista Grupal – Maestros de Ciclo Superior de Primaria

Preparación del grupo de discusión del profesorado de sexto de los centros públicos de Molins de Rei

Tema : *La transición de Primaria a Secundaria*

Grupo entrevistado:

-Profesoras:

-Profesores:

-Centros Escolares que asisten:

-Fecha:

-Hora:

-Lugar donde se realiza el grupo de discusión:

A) CREAR CLIMA

Bueno ya sabéis que los alumnos de sexto han de hacer un cambio importante, un cambio a otro centro donde van a cursar los estudios de secundaria.

Ahora vais a tener que profundizar en este tema, ya que el centro de interés radicará en:

a) * Conocer vuestra opinión sobre qué aspectos, variables o indicadores os preocupa en este cambio que van a realizar vuestros alumnos/as.

¿Qué es lo que os preocupa para ellos en el cambio de primaria a secundaria?

¿Explicarme por qué os preocupa esto?

b) ¿Qué situaciones son las que pueden favorecer que el cambio de primaria a secundaria vaya bien?

c) Vosotros para facilitar este cambio, ¿tenéis en cuenta alguna acción o medidas?

¿Qué tipo de acciones?

Anexo-5: Cuestionario-Semiestructurado ALUMNOS



AL INICIO DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE SECUNDARIA

Nombre: _____ Apellidos: _____
 Fecha: _____

Una serie de cambios van a suceder para ti el próximo curso. Sería interesante que pudieras reflexionar ahora y prever acciones que te ayudarán al paso de la Educación Primaria a la Secundaria.

Como te he explicado, durante el próximo curso estaremos en contacto para ver qué tal te va la ESO y poder ayudarte.

Ahora concéntrate y responde con sinceridad a las cuestiones planteadas:

Marca con una X la casilla que mejor describa lo que tú piensas sobre la cuestión que se te propone.

Ejemplo:

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

• SOBRE EL PROFESORADO

a.1- ¿Tienes ganas de cambiar, de conocer nuevos profesores?

Muy pocas ganas (1)	Pocas (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muchas (5)
------------------------	--------------	---------------	-----------------	---------------

¿Por qué?.....

a.2- ¿Crees que los profesores del instituto serán exigentes en los trabajos escolares que tengas que presentar?

Muy poco exigentes (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muy exigentes (5)
---------------------------	-------------	---------------	-----------------	----------------------

a.3- ¿Crees que encontrarás diferencias entre los profesores del instituto y los de tu centro de Primaria, en relación al seguimiento y apoyo del alumno en las tareas escolares?

Muy pocas diferencias (1)	Pocas (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muchas (5)
------------------------------	--------------	---------------	-----------------	---------------

¿Cuáles pueden ser estas diferencias?.....

a.4- ¿Estas preocupado por si el profesorado del instituto es más “duro” a la hora de poner algún castigo?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

a.5- ¿Crees que habrá diferencias de comunicación y relación hacia los alumnos/as, entre los profesores de Secundaria y los profesores de tu centro?

Muy pocas (1)	Pocas (2)	Igual (3)	Bastante (4)	Muchas (5)
------------------	--------------	--------------	-----------------	---------------

¿Explica por qué crees que será así?

.....
.....
.....

a.6- ¿Crees que el profesorado del instituto cuando ponen las notas tienen en cuenta el esfuerzo que los alumnos han realizado en las materias a estudiar?

Muy poco (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	--------------	-----------------	--------------

a.7- ¿Crees que la manera de enseñar de los profesores del instituto será diferente a los de Primaria?

Muy poco diferente (1)	Poco diferente (2)	Igual (3)	Bastante diferente (4)	Muy diferente (5)
---------------------------	-----------------------	--------------	---------------------------	----------------------

¿En qué cosas crees que están las diferencias?

.....
.....

a.8- ¿Piensas que la actitud o modo de tratar a los alumnos los profesores de Secundaria será diferente a la de los Profesores de tu centro?

Muy poco dif. (1)	Poco dif. (2)	Igual (3)	Bastante dif. (4)	Muy dif. (5)
----------------------	------------------	--------------	----------------------	-----------------

¿En qué crees que estarán las diferencias?.....

.....
.....

• **AMBIENTE EDUCATIVO**

b.1- Crees que te adaptarás o te sentirás bien acogido por los profesores del nuevo centro de Secundaria?

Si has contestado que NO explica ¿dónde estarán las dificultades?

.....

b.2- ¿Crees que es importante que haya buena comunicación o relación entre tus padres y los profesores del instituto?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

¿Por qué ?.....

b.3- ¿Crees que cuando estés en el instituto, puedes tener problemas relacionados con el tabaco, pastillas, alcohol, otras drogas?

Muy pocos probl. (1)	Pocos (2)	Normal (3)	Bastantes (4)	Muchos (5)
-------------------------	--------------	---------------	------------------	---------------

¿Qué tipo de problemas?.....

• **LA ELECCIÓN DEL INSTITUTO**

c.1- ¿Qué instituto has elegido para realizar los estudios de Secundaria?

Bernat el Ferrer

Lluís de Requesens

c.2- ¿Para ti ha sido importante la apariencia externa del edificio del instituto a la hora de elegirlo?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Igual (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	--------------	-------------------------	--------------------

c.3- ¿En la elección del nuevo centro ha sido importante el que tenga buenas instalaciones como: gimnasio, aula de informática, aula de tecnología, clases amplias, biblioteca y comedor?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

c.4- ¿Al elegir el instituto ha sido importante que estuviera lo más cerca de casa?

c.5- ¿Al elegir el centro donde hacer la Secundaria, ha sido importante para ti que fuera también algún amigo/a?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

c.6- ¿En qué grado tus padres han decidido la elección del centro de secundaria?

Muy poco (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	--------------	-----------------	--------------

c.7- ¿En qué medida han influenciado en la elección del centro “lo que en el pueblo se dice” de cada uno de los institutos?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

• **MIS ESTUDIOS**

d.1- ¿Crees que en los estudios de la ESO vas a sacar las mismas notas que en Primaria?

A continuación te presentamos un cuadro con las diferentes materias del último curso de Primaria y el primer curso de la ESO.

Señala con una la calificación que crees que obtendrás al final de cada curso.

MATERIAS	Final 6º curso				Final de 1º ESO			
	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno
Lengua								
Matemáticas								
Sociales y Naturales								
Idioma								
Educación Física								

d.2- De las materias donde has señalado que Necesitarás Mejorar, ¿Cómo crees tú que se podría solventar esta dificultad?

.....

.....

.....

.....

d.3- ¿Crees que serás capaz de sacar adelante los estudios de 1º de ESO?

Muy poco capaz (1)	Poco capaz (2)	Normal (3)	Bastante capaz (4)	Muy capaz (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------------	------------------

En el caso que no te sientas capaz de sacar adelante los estudios, ¿A qué crees tú que podrá deberse?

.....

.....

.....

• **TU TIEMPO DE ESTUDIO Y TRABAJO PERSONAL**

e.1- Completa el siguiente cuadro teniendo presente el número de **horas** que aproximadamente dedicas cada **semana** a las siguientes actividades:

	T I E M P O					
	ACTUAL			EN EL INSTITUTO		
	<u>Horas Actuales que dedica</u>	<u>Adecuado</u>	<u>No Adecuado</u>	<u>Menos</u>	<u>Igual</u>	<u>Más</u>
Clases						
Estudios (deberes)						
Ver T.V.						
Actividades Extraescolares						
Leer						

e.2--A continuación se te plantean una serie de cuestiones que hacen referencia a la valoración de los estudios, señalando con una X la respuesta que se identifique contigo.

	Con toda seguridad	Casi seguro	Dudo	Será difícil	Será muy difícil
.¿Crees que los estudios sirven para tener más dinero?					
. ¿Crees que los estudios sirven para tener un trabajo digno y poder ayudar a la familia?					
.¿Crees que los estudios sirven para tener mejor cultura?					
. ¿Crees que los estudios sirven para conocer y comprender mejor a los demás?					

• **LOS AMIGOS**

f.1 - Marca el grado con que te identificas en cada una de las afirmaciones siguientes.	Con toda seguridad	Casi seguro	Dudo	Será difícil	Será muy difícil
.Tendré nuevos amigos/as en el instituto.					
. Me sentiré a gusto en la clase el curso que viene.					
.Los amigos del colegio de siempre seguirán siendo amigos/as.					
.Los amigos/as del colegio irán al mismo instituto, pero pienso que me puedo sentir sólo/a.					
. Me irá bien conocer nuevos amigo/as					
. El comportamiento de los compañeros de clase será correcto (no creará problemas)					



El curso que viene muchos de tus compañeros ya no estarán contigo en la misma clase, pero seguro conocerás otros nuevos amigos/as. ¿Cómo te sientes y qué piensas que te podrá pasar?

• **¿CÓMO ES TU AMBIENTE FAMILIAR?**

g.1- ¿En qué medida crees que tu familia podrá ayudarte el próximo curso en la orientación y seguimiento de tus estudios?

Muy poca ayuda (1)	Poca ayuda (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucha ayuda (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------	--------------------

¿Por qué crees que será así?.....
.....

g.2- ¿En qué grado tus padres confían que los estudios de Secundaria te irán bien?

Muy poca confianza (1)	Poca confianza (2)	Normal (3)	Bastante confianza (4)	Mucha confianza (5)
---------------------------	-----------------------	---------------	---------------------------	------------------------

¿Por qué crees que será así?.....
.....

g.3- ¿En qué medida creen tus padres que te adaptarás “pronto” a los nuevos compañeros/as del instituto?

Tardaré Mucho (1)	Me costará bastante (2)	Normal (3)	Bastante pronto (4)	Muy pronto (5)
----------------------	----------------------------	---------------	------------------------	-------------------

¿Por qué cree que será así?.....
.....

g.4- ¿En qué medida crees que están preocupados tus padres por los problemas, dificultades que puedas tener en el instituto?

Muy poco preocupados (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Muy preocupado (5)
-----------------------------	-------------	--------------	-----------------	-----------------------

¿Qué problemas?.....
.....

g.5- ¿En qué medida es importante para ti la opinión de tus padres, ahora que estas cerca al momento de cambio de centro, de amigos, de profesores y de estudios?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

¿Por qué?.....
.....

Gracias por tu colaboración



LOS PADRES ANTE EL PASO DE PRIMARIA A SECUNDARIA DE SUS HIJOS

Nombre y Apellidos:

Padre

Madre

Una serie de cambios van a sucederle a su hijo /a el próximo curso. Sería interesante que pudiera reflexionar ahora y prever acciones que a su hijo/a le ayudarán en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria.

El próximo curso estaremos en contacto para hacer seguimiento de cómo le va la ESO a su hijo/a y poder ayudarle.

A continuación le presentamos unas cuestiones que agradecería respondiera con sinceridad.

 Marque con una X la casilla que mejor describa lo que usted piensa sobre la cuestión que se le propone.

Ejemplo:

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

• SOBRE EL PROFESORADO DEL IES

a.1- ¿Cree usted que los profesores del instituto serán exigentes en los trabajos escolares que presente su hijo/a?

Muy poco exigentes (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muy exigentes (5)
---------------------------	-------------	---------------	-----------------	----------------------

a.2- ¿Cree que habrá diferencias entre los profesores del instituto y los del centro de Primaria, en relación al seguimiento y apoyo del alumno en las tareas escolares?

Muy pocas (1)	Pocas (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muchas (5)
------------------	--------------	---------------	-----------------	---------------

¿Cuáles pueden ser estas diferencias?.....

.....

.....

.....
.....
a.3- ¿Cree usted que el profesorado del instituto es más “duro” ante el cumplimiento de las normas de disciplina?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

a.4- ¿Cree que habrá diferencias en la comunicación y relación con los alumnos entre los profesores de Secundaria y los profesores del centro de Primaria?

Muy pocas difere. (1)	Pocas difere. (2)	Normal (3)	Bastante difere. (4)	Muchas difere. (5)
--------------------------	----------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

¿Explique por qué cree usted que será así?.....
.....
.....
.....
.....

a.5- ¿Cree que el profesorado del instituto cuando evalúan o ponen las notas tiene en cuenta el esfuerzo que los alumnos han realizado ante las materias a estudiar?

Muy poco (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	--------------	-----------------	--------------

a.6- ¿Cree que la manera de enseñar de los profesores del instituto será diferente a los de Primaria?

Muy poco diferente (1)	Poco diferente (2)	Igual (3)	Bastante diferente (4)	Muy diferente (5)
---------------------------	-----------------------	--------------	---------------------------	----------------------

¿En qué cosas cree que están las diferencias?
.....
.....
.....
.....

a.7- ¿Piensa que la actitud o modo de tratar a los alumnos los profesores de Secundaria será diferente a la de los Profesores del centro de Primaria?

Muy poco difer. (1)	Poco difer. (2)	Igual (3)	Bastante difer. (4)	Muy difer. (5)
------------------------	--------------------	--------------	------------------------	-------------------

¿En qué cree que estará las diferencias?.....

• **AMBIENTE EDUCATIVO**

b.1- ¿Cree que se adaptará o se sentirá bien acogido su hijo por los profesores del nuevo centro de Secundaria?

Si ha contestado que NO explique ¿dónde cree que estarán las dificultades?

.....

b.2- ¿Cree que es importante que haya buena comunicación o relación entre los padres de los alumnos / as y profesores / tutor del instituto?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

¿Por qué?.....

b.3- ¿Cree que su hijo cuando esté en el instituto, puede tener problemas relacionados con el tabaco, alcohol, pastillas, otras drogas...?

Muy pocos probl. (1)	Pocos (2)	Normal (3)	Bastantes (4)	Muchos probl. (5)
-------------------------	--------------	---------------	------------------	----------------------

¿Qué tipo de problemas?.....

• **LA ELECCIÓN DEL INSTITUTO**

c.1 - ¿Cree usted que la apariencia externa del edificio del instituto a la hora de elegirlo es importante?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Igual (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	--------------	-------------------------	--------------------

c.2 - ¿En la elección del nuevo centro ha sido importante para usted el que tenga buenas instalaciones como: gimnasio, aula de informática, aula de tecnología, clases amplias, biblioteca y comedor?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

c.3 - ¿Al elegir el instituto ha sido importante que estuviera lo más cerca de casa?

c.4 - ¿Al elegir el centro donde hacer la Secundaria su hijo/a, ha sido importante que fuera algún amigo o amiga?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

c.5 - ¿En qué grado usted decidió la elección del centro de secundaria?

Muy poco (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	--------------	-----------------	--------------

¿Quien ha sido el que ha decidido el Instituto?.....

.....

.....

c-6 - ¿En qué medida ha influido en la elección del centro lo que en el pueblo se dice de cada uno de los institutos?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

LOS ESTUDIOS

d.1 - ¿Cree que en los estudios de la ESO su hijo va a sacar las mismas notas que en Primaria?

A continuación le presentamos un cuadro con las diferentes materias del último curso de Primaria como el primer curso de la ESO.

Señale con una la calificación que cree usted que obtendrá el alumno/a al final de cada curso.

MATERIAS	Final 6º curso				Final de 1º ESO			
	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno
Lengua								
Matemáticas								
Sociales y Naturales								
Idioma								
Educación Física								

d.2 - De las materias donde has señalado que Necesitará Mejorar, ¿Cómo cree usted que se podría solventar esta dificultad?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

d.3- ¿Cree que su hijo será capaz de sacar adelante los estudios de 1º de ESO?

Muy poco capaz (1)	Poco capaz (2)	Normal (3)	Bastante capaz (4)	Muy capaz (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------------	------------------

En el caso que no se sienta capaz de sacar adelante los estudios, ¿A qué cree usted que podría deberse?

.....

A continuación se le plantean una serie de cuestiones que hacen referencia al alumno/a, donde tiene que indicar una sola respuesta, señalando con una X.

	Con toda seguridad	Casi seguro	Dudo	Será difícil	Será muy difícil
¿Cree usted que tendrá nuevos amigos/as en el					

instituto?					
. ¿ Cree que se sentirá a gusto y bien en la clase el curso que viene?					
. ¿ Cree usted que sus amigos de siempre seguirán siendo sus amigos/as?					
. Los amigos/as del colegio irán al mismo instituto y puede pensar que aún así ¿se sentirá sólo/a?					
. ¿ Cree usted que le irá bien conocer nuevos amigo/as?					
. ¿ Cree usted que el comportamiento de los compañeros/as de clase será correcto (no creará problemas?)					

⇒ El curso que viene muchos de los compañeros ya no estarán juntos con él o ella o en la misma clase, pero seguro que conocerá nuevos amigos/as.
 ¿Cómo cree que se sentirá y qué piensa que le podrá pasar?

• **TU TIEMPO DE ESTUDIO Y TRABAJO PERSONAL**

e.1- Completa el siguiente cuadro teniendo presente el número de horas que aproximadamente dedicas cada **semana** a las siguientes actividades.

	T I E M P O					
	ACTUAL			EN EL INSTITUTO		
	<u>Horas Actuales que dedica</u>	<u>Adecuado</u>	<u>No Adecuado</u>	<u>Menos</u>	<u>Igual</u>	<u>Más</u>
Clases						
Estudios (deberes)						
Ver T.V.						
Actividades Extraescolares						
Leer						

AMBIENTE FAMILIAR

g.1- ¿En qué medida cree que usted podrá ayudar a su hijo/a, el próximo curso en la orientación y seguimiento de sus estudios?

Muy poca ayuda (1)	Poca ayuda (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucha ayuda (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------	--------------------

¿Por qué cree que será así?.....
.....

g.2- ¿En qué grado usted confía que los estudios de Secundaria le irán bien a su hijo/a?

Muy poca confianza (1)	Poca confianza (2)	Normal (3)	Bastante confianza (4)	Mucha confianza (5)
---------------------------	-----------------------	---------------	---------------------------	------------------------

¿Por qué piensan así?.....
.....

g.3- ¿En qué medida cree usted que su hijo/a se adaptará pronto a los nuevos compañeros del instituto?

Muy poco pronto (1)	Poca pronto (2)	Normal (3)	Bastante pronto (4)	Muy pronto (5)
------------------------	--------------------	---------------	------------------------	-------------------

¿Por qué cree que será así?.....
.....
.....
.....

g.4- ¿En qué medida está usted preocupado por los problemas que pueda tener su hijo/a en el instituto?

Muy poco preocupado (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Muy preocupado (5)
----------------------------	-------------	--------------	-----------------	-----------------------

¿Qué tipo de problema?.....
.....
.....

g.5- ¿Cree usted que en casa su hijo /a dispone de las facilidades (lugar para estudio, ordenador etc.) para el estudio que necesita para hacer su trabajo?

Muy poca disponibilidad (1)	Poca (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucha disponibilidad (5)
--------------------------------	-------------	---------------	-----------------	-----------------------------

g.6- ¿Ha tenido usted experiencia anterior de tener un hijo/a en la ESO?

Si es que SI, valore como le fue el paso de Primaria a Secundaria.

Muy negativa (1)	Poco negativa (2)	Medio (3)	Bastante positiva. (4)	Muy positiva (5)
---------------------	----------------------	--------------	---------------------------	---------------------

• **¿CÓMO SE SIENTE?**

e.1- ¿En qué grado se siente usted nervioso/a (inquieto/a o preocupado/a) por el cambio de centro que va a hacer su hijo/a?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

¿Por qué?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

e.2- ¿Ha notado en algún momento en su hijo falta de concentración en los estudios, nervios o algo de preocupación por el cambio de centro que va a hacer ?

¿Si ha contestado que SI, explique cuáles pueden ser las dificultades?.....
.....
.....
.....
.....

e.3- ¿Cree usted que su hijo se adaptará bien con los nuevos compañeros que conocerá, o sea se relacionará y comunicará de manera positiva con ellos?

Si es que NO, ¿dónde estarán las dificultades?.....

.....
.....
.....
.....

e.4-¿En este momento usted observa que su hijo/a está motivado de hacer el cambio al instituto, o sea tiene ganas y está contento por hacer el cambio?
Si es que NO, ¿dónde estarán las dificultades?.....

.....
.....
.....

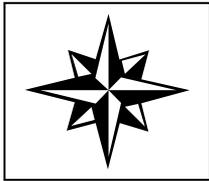
e.5 Si desea comentar algo relacionado con la parte personal de su hijo, que le preocupe, y que anteriormente no se haya comentado, a continuación lo puede explicar.

.....
.....
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**Anexo-7: Cuestionario-Semiestructurado TUTORA de PRIMARIA
(6º curso)**

LOS ALUMNOS ANTE EL PASO DE PRIMARIA A SECUNDARIA



Curso académico 2001-2002

Fecha:

Cuestionario–Entrevista de la profesora Ernestina Conde del sexto curso de la Educación Primaria:

• SOBRE EL PROFESORADO DEL IES

a.1- ¿Crees que los profesores del instituto serán exigentes en los trabajos escolares que presenten los alumnos/as?

Muy poco exigentes (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muy exigentes (5)
---------------------------	-------------	---------------	-----------------	----------------------

a.2- ¿Crees que habrá diferencias entre los profesores del instituto y los del centro de Primaria, en relación al seguimiento y apoyo del alumno en las tareas escolares?

Muy pocas (1)	Pocas (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Muchas (5)
------------------	--------------	---------------	-----------------	---------------

¿Cuáles pueden ser estas diferencias?.....

a.3- ¿Crees usted que el profesorado del instituto es más “duro” ante el cumplimiento de las normas de disciplina?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

a.4- ¿Crees que habrá diferencias en la comunicación y relación con los alumnos entre los profesores de Secundaria y los profesores del centro de Primaria?

Muy pocas difere. (1)	Pocas difere. (2)	Normal (3)	Bastante difere. (4)	Muchas difere. (5)
--------------------------	----------------------	---------------	-------------------------	-----------------------

¿Explique por qué cree usted que será así?.....

.....

.....

.....

a.5- ¿Crees que el profesorado del instituto cuando evalúan o ponen las notas tiene en cuenta el esfuerzo que los alumnos han realizado ante las materias a estudiar?

Muy poco (1)	Poco (2)	Medio (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	--------------	-----------------	--------------

a.6- ¿Crees que la manera de enseñar de los profesores del instituto será diferente a los de Primaria?

Muy poco diferente (1)	Poco diferente (2)	Igual (3)	Bastante diferente (4)	Muy diferente (5)
---------------------------	-----------------------	--------------	---------------------------	----------------------

¿En qué cosas crees que están las diferencias?

.....

.....

.....

.....

.....

a.7- ¿Piensas que la actitud o modo de tratar a los alumnos los profesores de Secundaria será diferente a la de los Profesores del centro de Primaria?

Muy poco dife. (1)	Poco dife. (2)	Igual (3)	Bastante dife. (4)	Muy dife. (5)
-----------------------	-------------------	--------------	-----------------------	------------------

¿En qué crees que estarán las diferencias?.....

.....

.....

.....

• **AMBIENTE EDUCATIVO**

b.1- ¿Crees que se adaptarán o se sentirán bien acogidos los alumnos en general por los profesores de los nuevos centros de Secundaria?

Si ha contestado que NO explique ¿dónde crees que pueden estar las dificultades?

.....

.....

.....

b.2- ¿Crees que es importante que haya buena comunicación o relación entre los padres de los alumnos / as y profesores / tutor del instituto?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

¿Por qué?

.....

.....

.....

b.3- ¿Crees que es importante que haya comunicación y coordinación entre los profesores de Primaria y los de Secundaria?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

¿Por qué?

.....

.....

.....

b.4- ¿Crees que los alumnos cuando estén en el IES, pueden tener problemas relacionados con el tabaco, alcohol, pastillas, otras drogas...?

Muy pocos prob. (1)	Pocos (2)	Normal (3)	Bastantes (4)	Muchos proble. (5)
------------------------	--------------	---------------	------------------	-----------------------

¿Qué tipo de problemas?.....

.....

.....

• **LA ELECCIÓN DEL INSTITUTO**

c.1- ¿Crees que la apariencia externa del edificio del instituto a la hora de elegirlo ha sido importante para los alumnos?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Igual (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	--------------	-------------------------	--------------------

c.3- ¿En la elección del nuevo centro crees que es importante para los alumnos el que tenga buenas instalaciones como: gimnasio, aula de informática, aula de tecnología, clases amplias, biblioteca y comedor?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

c.4- ¿Al elegir el instituto crees que es importante para el alumnado que estuviera lo más cerca de casa?

c.5- ¿Al elegir el centro donde hacer la Secundaria los alumnos, crees que es o ha sido importante para ellos que fuera algún amigo o amiga?

Muy poco import. (1)	Poco import. (2)	Normal (3)	Bastante import. (4)	Muy import. (5)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------------	--------------------

c.6- ¿En qué medida ha podido influenciar en la elección del centro lo que en el pueblo se dice de cada uno de los institutos?

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

¿Por qué cree que es así?.....

.....

• **AMBIENTE FAMILIAR**

d.1- ¿En qué medida crees que la familia podrá ayudar a:.....
el próximo curso en la orientación y seguimiento de sus estudios?

Muy poca ayuda (1)	Poca ayuda (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucha ayuda (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------	--------------------

¿Por qué cree que será así?

d.3- ¿En qué grado crees que su familia confía que los estudios de Secundaria le irán bien?

Muy poca confianza (1)	Poca confianza (2)	Normal (3)	Bastante confianza (4)	Mucha confianza (5)
---------------------------	-----------------------	---------------	---------------------------	------------------------

¿Por qué crees que pueden pensar así?

.....

.....

.....

d.4- ¿En qué medida crees que su familia le facilitará la adaptación a los nuevos compañeros/as del instituto?

Muy poco pronto (1)	Poca pronto (2)	Normal (3)	Bastante pronto (4)	Muy pronto (5)
------------------------	--------------------	---------------	------------------------	-------------------

¿Por qué cree que será así?.....

.....

.....

.....

d.5- ¿Cómo crees que es el clima familiar de.....? (orden, organización. Tiempo de dedicación.)

d.6-¿Crees que esta situación le va a favorecer en los estudios de la ESO?

¿Por qué?

.....

.....

d.7-¿Cómo crees que valoran los padres de:los estudios que hasta ahora ha realizado?

.....

.....

.....

d.9- ¿Hay algún otro punto referente a la familia de este alumno/a que quieras comentar?

• LOS ESTUDIOS

e.1- ¿Crees que en los estudios de la ESO el alumnos/a:..... va a sacar las mismas notas que en Primaria?

A continuación te presentamos un cuadro con las diferentes materias del último curso de Primaria y el primer curso de la ESO.

Señale con una la calificación que crees que obtendrá el alumno/a al final de cada curso.

MATERIAS	Final 6º curso				Final de 1º ESO			
	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno	Necesitará Mejorar	Progresará	Bastante Bueno	Muy Bueno
<i>Lengua</i>								
<i>Matemáticas</i>								
<i>Sociales</i>								
<i>Naturales</i>								
<i>Idioma</i>								
<i>Educación Física</i>								

e.2- De las materias donde has señalado que Necesitará Mejorar, ¿Cómo crees que el alumno podría solventar esta dificultad?

.....

.....

.....

e.3- ¿Crees que el alumno/a será capaz de sacar adelante los estudios de 1º de ESO?

Muy poco capaz (1)	Poco capaz (2)	Normal (3)	Bastante capaz (4)	Muy capaz (5)
-----------------------	-------------------	---------------	-----------------------	------------------

En el caso que no se sienta capaz de sacar adelante los estudios, ¿A qué crees que podría deberse?

.....

.....

.....

e.4- ¿En qué grado confías que los estudios de Secundaria le irán bien a:

.....?

Muy poca confianza (1)	Poca confianza (2)	Normal (3)	Bastante confianza (4)	Mucha confianza (5)
---------------------------	-----------------------	---------------	---------------------------	------------------------

¿Por qué crees que será así?.....

.....

e.5- ¿Cómo afronta:el proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea cómo se maneja en la clase?

(Ejemplo: si necesita que le estimules, le des seguridad, si él genera su propias defensa ante un situación difícil, etc.)

(Ejemplo: si cuando algo le cuesta se siente mal y no hace nada por solucionarlo)

(Ejemplo: si cuando le haces recapacitar y le llamas la atención reacciona y se pone a trabajar)

En general

¿Por qué crees que actúa de esta manera?

.....

.....

.....

¿Cómo afronta el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en materias concretas que tenga alguna dificultad?

(Enumerara cómo le van las diferentes materias, y si tiene alguna dificultad comentar cómo lo afronta)

Lengua:.....

Matemáticas:.....

Idiomas:.....

Sociales:.....

Naturales:.....

Educación Física.....

• TIEMPO DE ESTUDIO Y TRABAJO PERSONAL

f.1- ¿Qué imagen tienes deen relación a la realización de trabajos escolares, tiempo de dedicación y orden?

.....

.....

f.2- ¿Crees que el curso que viene en el IES, seguirá igual o piensas que habrá algún cambio?

.....

.....

¿Por qué crees que será así?

.....
.....

f.3- ¿Qué otros puntos quisieras comentar sobre este apartado?

.....
.....

• Adaptación i Relación

Ahora vamos a hablar sobre el tema de la adaptación y relación con los futuros compañeros del IES de este alumno/a

Con toda seguridad	Casi seguro	Dudo	Será difícil	Será muy difícil
-----------------------	-------------	------	--------------	---------------------

g.1-

¿Crees que.....tendrá y se hará de nuevos amigos en el IES?

¿Por qué crees que será así?.....
.....

g.2- ¿Crees que se sentirá bien y a gusto en la nueva clase del IES?

¿Por qué crees que será así?
.....
.....

g.3- ¿Crees que mantendrá los amigos de siempre , o sea los que tenga de la clase de Primaria?

¿Por qué crees que será así?
.....
.....

g.4- ¿Crees que a.....el conocer nuevos compañeros/as le va a ir bien?

¿Por qué crees que será así?
.....
.....

g.5.- ¿Crees que para:es importante la amistad o tener buena relación con los amigos para sentirse bien?

¿Por qué crees que es así?

.....
.....

g.6.- ¿Qué otros puntos relacionado con este tema te gustaría comentar sobre este alumno/a?

.....
.....

• **¿CÓMO SE SIENTE?**

h.1- ¿En qué grado te sientes preocupada por el cambio de centro que va a hacer

Muy poco (1)	Poco (2)	Normal (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
-----------------	-------------	---------------	-----------------	--------------

¿Por qué?

.....
.....

h.2-¿Has notado en algún momento en este alumno/a falta de concentración en los estudios, nervios o algo de preocupación por el cambio de centro que va a hacer?

¿Si ha contestado que SI, explique cuáles pueden ser las dificultades?.....

.....
.....

h.3-¿Has observado que..... está motivado/a de hacer el cambio al instituto o sea tiene ganas y está contento por hacer el cambio?

¿Por qué?.....

.....
.....

h.4 ¿Que otros puntos relacionados con este apartado quisieras comentar en este momento?

Anexo-8: 1ª Entrevista- Semi-estructura individual para el ALUMNO

Persona entrevistada:

Centro escolar:

Fecha:

Hora:

Lugar donde se realiza:

Tiempo empleado:

Guía A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado un tiempo desde que empezaste los nuevos estudios en el Instituto donde vas, y pienso que me puedes explicar cómo te está yendo todo, tanto de estudios, como de nuevos amigos, profesores etc.

Ahora te voy a hacer una serie de cuestiones o preguntas relacionadas con los temas que siempre hemos comentado en sexto curso y que tú conoces muy bien que son: respecto al profesorado, respecto a tus estudios, a los amigos y a tu familia.

No tienes que estar preocupado, porque sé que tienes muchas cosas que decirme y ahora es el momento de hacerlo ¡vale!

Vamos a hablar sobre el profesorado del Instituto, de tu tutor/a y de los profesores de las otras materias

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

a) Sobre el profesorado

Háblame del profesorado:

a.2- ¿Cómo son los profesores del IES en relación a los trabajos o deberes que presentas?

¿Cómo quieren ellos que presentes los trabajos?

¿Crees que son exigentes en hacer una buena presentación de los trabajos como también en la fecha que te piden de plazo para entregarlos?

a.3- ¿Los profesoras de ahora crees que son diferentes a los del colegio de primaria? ¿díme y cuáles pueden ser las diferencias?

a.4- Y los profesores a la hora de poner algún castigo ¿cómo son?

a.5- ¿Los profesores que tienes cómo se comunican y relacionan contigo?

a.6- ¿A la hora de evaluarte el profesor qué crees que tiene en cuenta?

-¿por qué crees que es así?

a.7 - ¿Cómo es la manera de enseñar de tus profesores?

- ¿Qué diferencias has notado entre los profesores de tu instituto y el centro donde hacías la primaria?

- ¿A qué crees que es debido estas diferencias si las hay?

a.8 - Y la manera de tratarte tus profesores, ¿cómo es?

- ¿has notado muchas diferencias de tu centro anterior?

a.9- ¿Quieres comentar algo sobre el nuevo profesorado de tu IES?

¡Adelante ahora es el momento!

b) Ambiente educativo

Ahora vamos a hablar sobre el ambiente que hay en el Instituto

b.1 - ¿Cómo te sientes en este nuevo ambiente de profesores? ¿Por qué?

- ¿Crees que te has adaptado bien?

- Si has tenido alguna dificultad ¿explica que te ha pasado?

b.2 - ¿Tú crees que hay buena relación entre tus profesores y tus padres?

- ¿por qué?

b.3 - ¿Has tenido algún tipo de problema relacionado con el tabaco, alcohol o pastillas?

- ¿Si es que si explica qué te ha pasado?

c) La elección del Instituto

c.1 - ¿Estás contento con el instituto que has elegido?

¿Por qué?

DIMENSIÓN PERSONAL

d) Los estudios

Bien ahora me vas a comentar cómo te van los estudios:

d.1 - ¿Cómo te van los estudios? ¿Por qué?

¿Vas sacando las mismas notas que cuando estabas en primaria?

¿A qué crees que es debido?

- Vamos a comentar las diferentes materias ¿vale?

-De la materia de lengua ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de matemáticas ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de naturales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de sociales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de Ed. Física ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de Tecnología ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de música ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

d.2 - ¿De las materias que hemos comentado, ¿hay alguna que necesites alguna ayuda especial?

¿Qué tipo de ayuda?

d.3 - ¿Te ves con capacidad de sacar los estudios de 1º de la ESO?

¿Por qué?

d.4- ¿Quieres comentar algo sobre las diferentes materias que está realizando en el IES?

e) El tiempo de dedicación al estudio y a tu trabajo personal

- El tiempo de dedicación a los trabajos escolares, estudios, ¿Crees que es diferente al dedicado en sexto de primaria? ¿Por qué?

- ¿Cuántas horas dedicas más o menos a la semana?

- Y el tiempo para las horas de clase. ¿Es diferente también? ¿Por qué?

- ¿Cuántas horas dedicas semanalmente?

Y ahora dime una cosa:

- El tiempo que dedicas a la televisión, ¿qué ¿te queda tiempo?

- ¿Cuánto tiempo puedes dedicar a la semana?

- ¿Después del instituto haces alguna actividad? ¿Cuál y cuánto tiempo dedicas a la semana?

-¿Te queda tiempo para leer? ¿Cuánto dedicas a la semana?

f) Las relaciones sociales

Ahora vamos a hablar de los amigos y compañeros del instituto.

f.1 - Háblame de los amigos y amigas del instituto ¿tienes muchos amigos en el instituto?

f.2 -¿Cómo te sientes con ellos? ¿Por qué te sientes así?

f.3 - Y con los amigos del colegio qué tal, ¿os seguís viendo o no tanto? ¿A qué crees que es debido?

f.4 - Y con los nuevos compañeros de tu clase qué tal, ¿cómo va la relación?

- ¿Cómo te sientes dentro de tu clase?

- ¿Crees que podrás entablar algún tipo de relación amistosa?

¿Por qué crees que será así?

f.5 - ¿Quieres comentar alguna cosa referente a los amigos y compañeros que no hayas dicho antes?

g) Situación emocional

Ahora vamos a comentar cómo te sientes después de haber hecho el cambio de centro, de amigos, de profesores y de estudios.

g.1- ¿Cómo estas ahora que llevas un mes y unos días en el nuevo centro? ¿Cómo te sientes?

g.2- ¿Es como te esperabas o quizás no? ¿Por qué?

g.3- ¿Hay algo que te pueda preocupar después de conocer el nuevo ambiente? Si es que si, ¿explícame que es?

g.5 - Si quieres comentar algo sobre este tema puedes hacerlo ¿vale?

DIMENSIÓN FAMILIAR

h) Ambiente familiar

Bien este es el último tema que vamos a tratar, relacionado con tu familia.

h.1 - Y tú ¿cómo ves a tus padres? Después que ya llevas un poco de tiempo en el instituto. ¿Por qué crees que es así?

h.2 - ¿Ellos te pueden ayudar en los estudios? ¿Por qué es así?

h.3 - ¿Es importante para ti la ayuda que te puedan ofrecer tus padres? ¿Por qué?

h.4 - ¿Crees que tus padres confían que te podrás sacar el 1º de la ESO? ¿Por qué?

h.5 - Si quieres comentar algo sobre este tema, ahora lo puedes hacer.

Anexo-9: 2n entrevista Semi-estructura Individual para el Alumno

Guía a seguir en la 2n entrevista

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado algo más de tiempo desde que empezaste el instituto, pienso que podemos hablar de cómo te va yendo todo o si ha habido algún cambio o si todo sigue igual. Sabes que los temas que vamos a revisar son los que tú conoces: los profesores, los estudios, los compañeros y amigos, el ambiente, la familia....

Recuerda, no te dejes nada que te haya sorprendido, agradado o molestado ¡de acuerdo!

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

SOBRE EL PROFESORADO

1- ¿Qué tal cómo te va yendo en general con el profesor?

2-¿Tienes la misma opinión de ellos que cuando nos vimos?

¿Por qué?

3- Y los deberes qué tal ¿cómo los llevas?

4- Y los trabajos?

5-Sigues apreciando diferencias en las exigencias de deberes, trabajos?

6-Manera de planificar el profesorado, los trabajos que tiene que presentar el alumno.

7- Actitud o trato hacia el alumno.

¿Por qué crees que actúan así?

8- Seguimiento y apoyo del profesorado. ¿Qué me dices ahora que ya ha pasado un tiempo sobre el seguimiento que hace el profesor de tu trabajo?

9-Y sobre el apoyo y orientación de tu trabajo, qué puede hacer el profesor.

10-Disciplina del profesor (castigos)

11 -Comunicación y relación ¿ha habido algún cambio?

¿Qué has notado? ¿por qué?

- 12- Valoración del esfuerzo del alumno
- 13- Saber o conocer los aspectos que se valoran
 - ¿Te lo explicó el profesor?
- 14- Manera de enseñar del profesorado/
 - recursos para ayudar a entender/
 - libros de texto
- 15- Comentar cosas de otros profesores
- 16- Cantidad de profesores y cambio de aulas
- Otros...

SE HARÁN PREGUNTAS VALORATIVAS y DE OPINIÓN

b) Ambiente educativo

Ahora vamos a revisar cómo estás o te encuentras en este nuevo ambiente

- 1- ¿Ha habido algún cambio en cómo **te sientes** en este nuevo ambiente de profesores, alumnos y centro?
- ¿Por qué crees que te pasa esto?
- ¿Cuáles pueden ser los motivos?
- 2- Cómo te va la adaptación
- 4- Si has tenido alguna dificultad ¿explica qué te ha pasado?
- O motivos que pueden dificultar la adaptación.
- 5- ¿O algún tipo de problema relacionado con el tabaco, alcohol o pastillas?
- ¿Si es que sí, explica que te ha pasado?
- 6- ¿Cómo te va en el patio/ en otras clases/ biblioteca/ bar etc.?
- 7 – Tipo de comunicación entre otros alumnos de otras clases
- 8- Ambiente de clase:
 - Dificultades como va todo
 - Manera de resolver las dificultades (tutoría otros.

c) La elección del Instituto

- ¿Estás satisfecho o contento con el instituto que has elegido?
- ¿Por qué?

DIMENSIÓN PERSONAL

d) Los estudios

Bien ahora me vas a comentar cómo te van los estudios

- 1-¿Cómo te van yendo ahora que ya tienes **la primera evaluación hecha**?
- ¿Por qué?
- 2-¿las notas que has sacado son las que más o menos me comentaste?
- ¿Qué ha pasado?
- 3- Vamos a comentar las diferentes materias ¿vale?
- De la materia de lengua ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de matemáticas ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de naturales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de sociales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

- De la materia de Ed. Física ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de Tecnología ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de música ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?
- De la materia de idioma
- De CV...

4- ¿De las materias que hemos comentado, de la que te cuesta, cómo lo estás mejorando y qué haces para que todo vaya bien?

5-¿Qué tipo de ayuda has tenido en el centro y de tus padres?

Y ¿TÚ?

5bis- Causas que han afectado el rendimiento

6- ¿te ves con **capacidad** de sacar los estudios de 1º de la ESO?

¿Por qué?

7- Tú ¿conocías la forma de evaluar que tiene cada profesor?

- Tipo de examen
- Tiempo
- Tipo de preguntas etc.
- Cómo contabiliza

8- Opinión sobre cómo le irá la próxima evaluación.

9- ¿Quieres comentar algo sobre las diferentes materias que está realizando en el IES?

e) El tiempo de dedicación al estudio y a tu trabajo personal

- **El tiempo de dedicación** a los trabajos escolares, estudios, ¿crees que es diferente al dedicado en sexto de primaria? ¿Por qué?

- ¿Cuántas **horas** dedicas más o menos a la semana?

Y ahora dime una cosa:

- El tiempo que dedicas a la **televisión**, qué ¿te queda tiempo?

- ¿Cuánto tiempo puedes dedicar a la semana?

- ¿Mantener o no mantener la **actividad extraescolar**?

¿Cuál es el motivo?

-El tiempo de lectura cómo va ¿Cuánto dedicas a la semana?

f) Las relaciones sociales

Ahora revisar el tema de los amigos y compañeros del instituto.

- Háblame cómo te va yendo con los **compañeros /as de clase** (quizás compañeros)

¿Tienes muchos amigos en el instituto?

-¿Cómo **te vas sintiendo** con ellos? ¿Por qué te sientes así?

- Y con los amigos del colegio qué tal, ¿**os seguís viendo** o no tanto? ¿A qué crees que es debido?

- ¿Los hechas de menos?

- Y con los compañeros de tu clase qué tal, ¿**cómo va la relación**?

- ¿como te sientes dentro de tu clase?

- ¿cómo es la relación que tenéis, de amistad, de conocidos etc.?

¿Por qué crees que será así?

¿Te sientes sólo o te has sentido?

-Algún problema o dificultad.

g) Situación emocional

Ahora vamos a comentar como te sientes tú después de haber hecho el cambio de centro, de amigos, de profesores y de estudios.

g.1 - Bueno a ver tú ¿cómo estas ahora que llevas varios meses en el nuevo centro? ¿Cómo te sientes?

g.2 - ¿Es como tu te esperabas o quizás no? ¿Por qué?

g.3 - ¿Hay algo que te pueda preocupar después llevar ya varios meses? , si es que sí, ¿Explícame que es?

g.5 - Si quieres comentar algo sobre este tema puedes hacerlo ¿vale?

DIMENSIÓN FAMILIAR

h) Ambiente familiar

Bien este es el último tema que vamos a tratar.

Vamos a ver en relación a tu familia:

.1- Y tú ¿como ves a tus padres? Ahora que ya llevas varios meses en el instituto. ¿Por qué crees que es así?

.2- Ellos te pueden ayudar en los estudios?

¿Como lo hacen?

- ¿Tú crees que hay buena relación entre tus profesores y tus padres?

- ¿por qué?

.3- ¿Es importante para ti la ayuda que te puedan ofrecer tus padres? ¿por qué?

.4- ¿Crees que tus padres confían que te podrás sacar el 1º de la ESO? ¿por qué?

.5- Han tenido alguna reunión los padres con el tutor

Anexo- 10: 3ª entrevista Semi-estructura Individual para el ALUMNO

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado algo más de tiempo desde que nos vimos la última vez y desde que estás en el instituto, pienso que podemos hablar de cómo te va yendo todo o si ha habido algún cambio o si todo sigue igual.

Sabes que los temas que vamos a revisar son los que tú conoces; los profesores, los estudios, los compañeros y amigos, el ambiente, la familia....

Recuerda no te dejes nada que te haya sorprendido, agradado o molestado ¡de acuerdo!

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

A) El profesorado

1- ¿Que tal como te va yendo en general con el profesor?

2-¿tienes la misma opinión de ellos que cuando nos vimos?

¿Por qué ?

3- Y los deberes que tal ¿como los llevas?

4- Y los trabajos ?

5-Sigues apreciando diferencias en las exigencias de deberes, trabajos?

6-Manera de planificar el profesorado, los trabajos que tiene que presentar el alumno.

7- Actitud o trato hacia el alumno. ¿por qué crees que actúan así?

8- Seguimiento y apoyo del profesorado. ¿Qué me dices ahora que ya ha pasado un tiempo sobre el seguimiento que hace el profesor de tu trabajo?

9-Y sobre el apoyo orientación tú trabajo, que puede hacer el profesor.

10-Disciplina del profesor (castigos)

11 -Comunicación y relación ¿ha habido algún cambio?

¿Qué has notado? ¿Por qué?

-12- Valoración del esfuerzo del alumno

13- Saber o conocer los aspectos que se valoran

¿Te lo explicó el profesor?

14- Manera de enseñar del profesorado/

- recursos para ayudar a entender/
- libros de texto

15- Comentar cosas de otros profesores

16- Cantidad de profesores y cambio de aulas

- Nivel de satisfacción con el profesorado (seguimiento, comunicación, trato)

Se harán preguntas valorativas i de opinión

b) Ambiente educativo

Ahora vamos revisar como estás o te encuentras en este nuevo l ambiente

1- ¿Ha habido algún cambio en cómo **te sientes** en este nuevo ambiente de profesores, alumnos y centro?

¿Por qué crees que es te pasa esto?

¿Cuales pueden ser los motivos?

2- como te va la adaptación

4- Si has tenido alguna dificultad ¿explica que te ha pasado?
o motivos que pueden dificultar la adaptación.

5- ¿o algún tipo de problema relacionado con el tabaco, alcohol o pastillas?

- ¿Si es que si explica que te ha pasado?

6- como te va el en el patio/ en otras clases/ biblioteca/ bar etc.

7 – Tipo de comunicación entre otros alumnos de otras clases

8- Ambiente de clase

- dificultades como va todo
- manera de resolver las dificultades (tutoría)

- Nivel de satisfacción con el nuevo centro (sus normas, el clima, la comunicación que establecen etc.

-Acontecimientos imprevistos....

. Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado

DIMENSIÓN PERSONAL

d) Los estudios

Bien ahora me vas a comentar cómo te van los estudios

1-¿Cómo te van yendo ahora que ya tienes la primera evaluación hecha?

¿Por qué?

2-¿las notas que has sacado son las que más o menos me comentaste?

¿Qué ha pasado?

3- Vamos a comentar las diferentes materias ¿vale?

-De la materia de lengua ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de matemáticas ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de naturales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de sociales ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de Ed. Física ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de Tecnología ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de música ¿cómo te va? ¿Qué notas vas sacando?

-De la materia de idioma

-De CV...

4- ¿De las materias que hemos comentado, de la que te cuesta cómo lo estás mejorando y qué haces para que todo vaya bien?

-Valorar las ayudas si las ha habido y pronóstico como cree que irán estas ayudas ya para la 3ª evaluación y el tiempo que queda.

- En el caso de tomar medidas, opinión sobre ¿como crees que irán estas medidas

Causas que han afectado el rendimiento

6- ¿te ves con **capacidad** de sacar los estudios de 1º de la ESO?

¿Por qué?

7- Tú ¿conocías la forma de evaluar que tiene cada profesor?

- Tipo de examen
- Tiempo
- Tipo de preguntas etc.
- Como contabiliza

8- Opinión sobre como le irá la próxima evaluación.

9- ¿Quieres comentar algo sobre las diferentes materias que está realizando en el IES?

e) El tiempo de dedicación al estudio y a tu trabajo personal

- **El tiempo de dedicación** a los trabajos escolares, estudios, ¿crees que es diferente al dedicado en sexto de primaria? ¿Por qué?

- ¿Cuántas **horas** dedicas más o menos a la semana?

Y ahora dime una cosa:

- El tiempo que dedicas a la **televisión**, qué ¿te queda tiempo?

- ¿Cuanto tiempo puedes dedicar a la semana?

- ¿Mantener o no mantener la **actividad extraescolar**?

¿Cuál es el motivo?

-El tiempo de lectura como va ¿Cuanto dedicas a la semana?

f) Las relaciones sociales

Ahora revisar el tema de los amigos y compañeros del instituto.

- Háblame cómo te va yendo de **compañeros /as de clase**(quizás compañeros)

¿Tienes muchos amigos en el instituto?

-¿Cómo **te vas sintiendo** con ellos? ¿Por qué te sientes así?

- Y con los amigos del colegio que tal, ¿**os seguís viendo** o no tanto? ¿ a qué crees que es debido?

- los hechas de menos?

- Y con los compañeros de tu clase que tal, ¿como **va la relación**?

- ¿como te sientes dentro de tu clase?

¿Por qué crees que será así?

¿Te sientes sólo o te has sentido?

-Algún problema o dificultad.

-Nivel de satisfacción sobre la relación que establece con los compañeros/as

g) Situación emocional

Ahora vamos a comentar como te sientes tú después de haber hecho el cambio de centro, de amigos, de profesores y de estudios.

g.1 - Bueno a ver tú ¿cómo estas ahora que llevas varios meses en el nuevo centro? ¿cómo te sientes ?

g.2 - sigue siendo lo que esperabas? ¿por qué?

g.3 - ¿Hay algo que te pueda preocupar después llevar ya varios meses? , si es que si, ¿explícame que es?

g.5 - Si quieres comentar algo sobre este tema puedes hacerlo ¿vale?

DIMENSIÓN FAMILIAR

h) Ambiente familiar

Bien este es el último tema que vamos a tratar.

Vamos a ver en relación a tu familia:

.1- Y tú ¿como ves a tus padres? Ahora que ya llevas varios meses en el instituto.

¿Por qué crees que es así?

.2- ¿Ellos te pueden ayudar en los estudios?

¿Como lo hacen?

- ¿Tú crees que hay buena relación entre tus profesores y tus padres?

- ¿por qué?

.3- ¿Es importante para ti la ayuda que te puedan ofrecer tus padres? ¿Por qué?

.4- ¿Crees que tus padres confían que te podrás sacar el 1º de la ESO? ¿Por qué?

.5- Han tenido alguna reunión los padres con el tutor

- Sobre las entrevistas realizadas con los padres (nivel de satisfacción con las entrevistas realizadas “cantidad” y” temas tratados”)

Anexo-11: 4ª entrevista Semiestructura Individual para el ALUMNO

1) CREAR CLIMA

Bueno ya has acabado el 1r curso de la ESO. Hemos hecho juntos un buen recorrido. Ahora vamos a revisar si desde que nos encontramos la última vez has tenido algún cambio en los temas que tú ya conoces y que hemos ido siguiendo

Recuerda no te dejes nada que te haya sorprendido, agradado o molestado ;de acuerdo;

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

a) sobre el profesorado

- 1- Finalmente ¿cómo ha ido con el profesorado?
 - 2- Actitud y trato
 - 3-Comunicación
 - 4- Manera de enseñar de las diferentes materias
 - 5-Seguimiento y ayuda
 - 6- Exigencias
- Cómo le ha ido todo finalmente (adaptación al nuevo profesorado)si ha habido cambios.
 - Expectativas para el año que viene en el 2n curso
 - Nivel de satisfacción sobre el profesorado que ha tenido

b) Ambiente educativo

- 1- Cómo te ha ido todo finalmente
(Adaptación al centro, a tu clase) (Sentirse bien y a gusto)
- 2- Alguna dificultad
- 3 -Nivel de satisfacción sobre lo que se ha observa respecto a la adaptación en el centro.

DIMENSIÓN PERSONAL

d) Los estudios

- 1- Notas en esta tercera evaluación
- 2-Opinión sobre 3ª evaluación
- 3- Vamos a comentar las diferentes materias ¿vale?
 - De la materia de lengua
 - De la materia de matemáticas
 - De la materia de naturales
 - De la materia de sociales
 - De la materia de Ed. Física
 - De la materia de Tecnología
 - De la materia de música
 - De la materia de idioma
 - De CV...

4--Valorar las ayudas (repaso, adaptación en curso etc.) Si las ha habido ¿cómo han sido los resultados?

5-Expectativas de seguir o no con estas ayudas para el 2n curso de ESO

6-Capacidad de sacar los estudios de 1º de la ESO ?

7- Valoración esfuerzo y dedicación (tiempo de estudio, planificación etc..)

8- Mantener la actitud

9- Conocer donde cuales han sido las dificultades

- En general como te ha ido el 1r curso de la ESO (valoración personal)

- Expectativas para el año que viene 2n curso

- Nivel de satisfacción sobre los resultados que ha tenido en relación al rendimiento académico en este 1r curso de la ESO.

f) Las relaciones sociales

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- Como te ha ido finalmente (adaptación y ajuste al grupo clase)

- Sentimientos que se percibe en esta relación. (colaborador, comparte, respeta, etc..)

- Hacer nuevas amistades y Tipo de relación que establece

- Expectativas positivas de conocer nuevas amistades el año que viene(chicos, chicas)

- Mantener amigos de antes

- Expectativas para el año que viene respecto al tema de las amistades

- Nivel de satisfacción sobre la relación que ha establecido con los compañeros/as

g) Situación emocional

Ahora vamos a comentar como estás finalmente a nivel emocional

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.

- Mostrar Interés y motivación

- Expectativas para el curso que viene

DIMENSIÓN FAMILIAR

h) Ambiente familiar

Bien este es el último tema que vamos a tratar.

Vamos a ver en relación a tu familia:

- Otro Seguimiento Contacto / comunicación con los padres (entrevistas, teléfono , agenda etc.)

- Tema tratado, acuerdos conjuntos, previsión .

- Valorar el modo de la ayuda y apoyo familiar en las tareas escolares del chico/a

- Valorar el nivel de confianza de tus padres

- Existencia de algún tipo de preocupación por parte de los padres.

- Expectativas para el año que viene (2n curso ESO) de la familia sobre la ayuda y implicación en la tareas escolares.

- Nivel de satisfacción de los padres respecto al tutor (ayuda, entrevistas, seguimiento etc.) (centro) etc.

Anexo 12: 1ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA

Pasos a seguir en la entrevista

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado un tiempo desde que empezó tu hija/o en el nuevo centro. Pienso que podemos comentar como les está yendo los nuevos estudios, los nuevos compañeros/as y también con los nuevos profesores.

Vamos a ir revisando los temas que en sexto curso ya habíamos comentado. Es muy importante que me vayas explicando lo que percibes, observas, comentas con tu hijo/a etc. sobre los temas antes mencionados (estudios, compañeros, profesores)

-Comentar sobre la privacidad de toda la información y de datos personales.

-También se pasará a los centros una vez acabada la Tesis las valoraciones finales de este estudio.

- Agradecimiento por la aportación desinteresada

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

SOBRE EL PROFESORADO

Vamos a hablar sobre si de lo que me comentaste en sexto curso sobre el profesorado puede haber habido cambios o no. Sabemos que todavía no ha pasado mucho tiempo, pero creo la percepción o sensación de cómo van las cosas, según ves tú a tu hijo/a, te puede ayudar a hablar sobre el tema.

Bien vamos a empezar,...que tal con los nuevos profesores que tiene tu hijo/a durante este primer curso de la ESO ?

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares
- dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina
- diferencias en la comunicación y relación con los alumnos
- en la manera de enseñar (modo de hacerlo)
- trato o actitud hacia los alumnos
- nº de profesores (cantidad)
- cambio de aulas
- otros aspectos a comentar

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente a un nivel general
- Medidas que se toman para una buena adaptación al centro
- Comunicación o relación que se establece con las familias

- . tipo o modo de contactar o comunicarse (entrevistas, reuniones, agenda, telf., etc.)
- . nº de entrevistas individuales o de reuniones de padres
- Comunicación y relación con profesores de Primaria
 - .Tipo o modo de contactar
- Riesgos en el nuevo ambiente a nivel general (tabaco, alcohol, pastillas etc.)
- **La elección del instituto**
- ¿Estas **contento** con el instituto que ha elegido su hijo/a?
- ¿Por qué?
- Otros comentarios.

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**
- Visión general de las expectativas sobre las notas del alumno
- Expectativas en las diferentes materias
 - Mates
 - Lengua Catalana
 - Lengua Castellana
 - Sociales
 - Natura
 - Tecnología
 - Idioma
 - EF
 - Música
 - Plástica
- Necesidad de planificar ayudas especiales en caso de Necesitar Mejorar
- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO
- Percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa).
 - Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?
- Imagen que tiene la familia sobre la elaboración y entrega de los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación en el centro
- Tiempo de dedicación al estudio
- Nº de horas al estudios fuera del centro
- Valoración de los estudios
- Tiempo de ocio o actividades extraescolares
- Otros
- **Relaciones Sociales**
- Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.
- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as
- Hacer nuevas amistades
- Percibir aislamiento

- Expectativas positivas al conocer nuevas amistades
- Dificultades relación entre compañeros
- Buena relación con los compañeros
- Tipo de relación que establece
- Valoración de la amistad
- Otros

- **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.
- Mostrar Interés y motivación
- Tranquilidad y control de la situación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Ayuda y apoyo familiar
- Nivel de preocupación de los padres
- Percibir Alguna situación de riesgo (tabaco, grupos de amigos complicados etc.)

Anexo 13: 2ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA
(familia que no tendrá tres entrevistas)

Pasos a seguir en la entrevista

1) CREAR CLIMA

Bueno ya han pasado unos cinco meses desde que empezó tu hija/o en el nuevo centro. Pienso que podemos revisar como les está yendo y si ha habido cambios o acontecimientos nuevos en los temas que ya conoces: los estudios, los compañeros/as y también con los profesores y si has tenido entrevista con el tutor/a pues también me comentas como ha ido.

RECORDAR:

- Comentar sobre la privacidad de toda la información y de datos personales.
- También se pasará a los centros una vez acabada la Tesis las valoraciones finales de este estudio.
- Agradecimiento por la aportación desinteresada

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

SOBRE EL PROFESORADO

Cambios que se han presentado:

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares
- dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina
- comunicación y relación con los alumnos
- en la manera de enseñar (modo de hacerlo)
- trato o actitud hacia tu hijo/a
- nº de profesores (cantidad)
- Nivel de satisfacción con el profesorado
- cambio de aulas
- Otros aspectos a comentar

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente a un nivel general
- Riesgos en el nuevo ambiente a nivel general (tabaco, alcohol, pastillas etc.)
- Otros ambientes (patio, biblioteca etc.)
- Distancia al centro
- Horario de secundaria
- Participar en actividades del centro.

- La elección del instituto

- ¿Estas **contento/a** con el instituto que ha elegido su hijo/a?
¿Por qué?

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**

- Notas en la primera evaluación

- Lengua Catalana
- Lengua Castellana
- Mates
- Sociales
- Natura
- Tecnología
- Idioma
- EF
- Música
- Plástica

- Necesidad de planificar ayudas especiales en caso de Necesitar Mejorar

- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO

- Percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa).

Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?

- Imagen que tiene la familia sobre la elaboración y entrega de los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación en el centro

- Tiempo de dedicación al estudio

- nº de horas al estudio fuera del centro

- Valoración de los estudios

- tiempo de ocio o actividades extraescolares

- Otros

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as. Ver como le va yendo.

- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as

- Hacer nuevas amistades

- Aislamiento

- Conocer nuevas amistades

- Dificultades relación entre compañeros

- Buena relación con los compañeros

- Tipo de relación que establece

- Valoración de la amistad

- Otros

- **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.

- Mostrar Interés y motivación

- Tranquilidad y control de la situación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Ayuda y apoyo familiar
- Modo de ayuda de los padres
 - . ¿En casa que hacen?
 - . ¿En casa que dicen?
- Nivel de preocupación de los padres
- Percibir alguna situación de riesgo (tabaco, grupos de amigos complicados etc.)
- Entrevista con la tutora/a.
 - . ¿Qué te pareció la entrevista?
 - . Tema que se trató en la entrevista
 - . Acuerdos a los que han llegado
- ¿Cómo vives la nueva situación de tu hijo/a?
- ¿Estás contenta con los profesores y el centro...?

Anexo-14: 3ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado algo más de tiempo des de que empezó tu hija/o en el nuevo centro y des de que hablamos la última vez.

Pienso que podemos revisar de nuevo como le va yendo todo y conocer si ha habido cambios o no. Recuerda que los aspectos que vamos a ir siguiendo son los que ya conoces (profesorado, ambiente, estudios, amistades etc.)

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

SOBRE EL PROFESORADO

Cambios que se han presentado:

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares
- dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina
- comunicación y relación con los alumnos
- en la manera de enseñar (modo de hacerlo)
- trato o actitud hacia tu hijo/a
- nº de profesores (cantidad)
- Nivel de satisfacción con el profesorado (seguimiento, comunicación, trato)

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al ambiente del centro (normas, clima etc.)
- Riesgos en el nuevo ambiente a nivel general (tabaco, alcohol, pastillas etc.)
- Otros ambientes (patio, biblioteca etc.)
- Participar en actividades del centro.
- Nivel de satisfacción con el nuevo centro (sus normas, el clima, la comunicación que establecen etc..
- Acontecimientos imprevistos....
- . Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**

- Notas en la segunda evaluación
 - Lengua Catalana
 - Lengua Castellana
 - Mates

- Sociales
- Naturales
- Tecnología
- Idioma
- EF
- Música
- Plástica

-Valorar las ayudas si las ha habido y pronóstico como cree que irán estas ayudas ya para la 3ª evaluación y el tiempo que queda.

- En el caso de tomar medidas, opinión sobre ¿como cree que irán estas medidas

- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO

- Percepción del proceso de autoaprendizaje del chico/a (manejo en casa).

Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?

- Imagen que tiene la familia sobre la elaboración y entrega de los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación en el centro

-Tiempo de dedicación al estudio

-nº de horas al estudio y hacer deberes fuera del centro. / Tiempo de dedicación a deberes dentro del centro.

-Valoración de los estudios

-tiempo de ocio o actividades extraescolares

-Nivel de satisfacción de la familia sobre los resultados que va teniendo en relación al rendimiento académico

• **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as. Ver como le va yendo.

-Adaptación al grupo clase (compañeros/as)

- Hacer nuevas amistades

- Aislamiento

- Conocer nuevas amistades

- Dificultades relación entre compañeros

- Buena relación con los compañeros

-Tipo de relación que establece

-Encontrar a faltar antiguos compañeros de primaria.

-Valoración de la amistad

-Nivel de satisfacción sobre la relación que establece con los compañeros/as

• **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.

- Mostrar Interés y motivación

- Tranquilidad y control de la situación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Ayuda y apoyo familiar
- Modo de ayuda de los padres
 - . ¿En casa que hacen?
 - . ¿En casa que dicen?
- Nivel de preocupación de los padres
- Percibir alguna situación de riesgo (tabaco, grupos de amigos complicados etc.)
- Entrevista con la tutora/a.
 - . ¿Qué te pareció la entrevista?
 - . Tema que se trató en la entrevista
 - . Acuerdos a los que han llegado
 - . Próxima entrevista
- Nivel de satisfacción sobre la implicación de los padres en las tareas escolares, en las entrevistas etc.
- Nivel de satisfacción con el profesorado (seguimiento, comunicación, trato)
- Sobre las entrevistas (satisfacción con las entrevistas realizadas “cantidad” y “temas tratados”)

Anexo- 15: 4ª Entrevista Semiestructurada Individual para la FAMILIA

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ahora ya nos encontramos al final de este seguimiento y también al final del 1r curso de la ESO.

Vamos a revisar si ha habido algún cambio o acontecimiento nuevo, así como las diferentes valoraciones y expectativas para el curso que viene, en los diferentes apartados que ya conoces.

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

SOBRE EL PROFESORADO

Cambios que se han presentado:

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares
- dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina
- comunicación y relación con los alumnos
- en la manera de enseñar (modo de hacerlo)
- trato o actitud hacia tu hijo/a
- nº de profesores (cantidad)
- *Cómo le ha ido todo finalmente (adaptación al nuevo profesorado)*
- *Expectativas para el año que viene*
- *Nivel de satisfacción sobre lo que se ha observa respecto a la relación alumno/profesorado.*

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al ambiente del centro (normas, clima etc.)
- Riesgos en el nuevo ambiente a nivel general (tabaco, alcohol, pastillas etc.)
- Otros ambientes (patio, biblioteca etc.)
- Participar en actividades del centro.
- Nivel de satisfacción con el nuevo centro (sus normas, el clima, la comunicación que establecen etc.
- Acontecimientos imprevistos....
- *Cómo le ha ido todo finalmente (adaptación al nuevo profesorado)*
- *Nivel de satisfacción sobre lo que se ha observa respecto a la adaptación*

DIMENSIÓN PERSONAL

• Los estudios

- *Notas en esta tercera evaluación*
- *Opinión sobre 3ª evaluación*

- Lengua Catalana
- Lengua Castellana

- Idioma
- EF

- Mates
- Música
- Sociales
- CV
- Naturales
- Tecnología

4--Valorar las ayudas (repaso, adaptación en curso etc.) si las ha habido ¿cómo han sido los resultados?

5-Expectativas de seguir o no con estas ayudas para el 2n curso de ESO

6- **Capacidad** de sacar los estudios de 1º de la ESO?

7- Valoración esfuerzo y dedicación (tiempo de estudio, planificación etc.)

8- Mantener la actitud

9 – Conocer donde cuales han sido las dificultades

- *En general como te ha ido el 1r curso de la ESO (valoración personal)*

- *Expectativas para el año que viene 2n curso*

- *Nivel de satisfacción sobre los resultados que ha tenido en relación al rendimiento académico en este 1r curso de la ESO.*

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- *Como le ha ido finalmente (adaptación y ajuste al grupo clase)*

- Sentimientos que se percibe en esta relación. (Colaborador, comparte, respeta, etc..)

- Hacer nuevas amistades

- Expectativas positivas de conocer nuevas amistades (chicos, chicas)

- Mantener amigos de antes

-Tipo de relación que establece

-Comportamiento con los compañeros

- *Expectativas para el año que viene respecto al tema de las amistades*

- *Nivel de satisfacción sobre la relación que ha establecido con los compañeros/as*

g) Situación emocional

Ahora vamos a comentar como estás finalmente a nivel emocional

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.

- Mostrar Interés y motivación

- Expectativas para el curso que viene

DIMENSIÓN FAMILIAR

- Otro Seguimiento Contacto / comunicación con los padres (entrevistas, teléfono , agenda etc.)

- Tema tratado, acuerdos conjuntos, previsión.

- Valorar el modo de la ayuda y apoyo familiar en las tareas escolares del chico/a

- Valorar el nivel de confianza de tus padres

- Existencia de algún tipo de preocupación por parte de los padres.

- Expectativas para el año que viene (2n curso ESO) de la familia sobre la ayuda y implicación en la tareas escolares.

- Nivel de satisfacción de los padres respecto al tutor (ayuda, entrevistas, seguimiento etc.) (centro) etc.

Anexo- 16: 1ª Entrevista Semiestructurada Individual para el Profesor TUTOR/A

PERSONA ENTREVISTADA:

CENTRO ESCOLAR:

FECHA:

HORA:

LUGAR DONDE SE REALIZA:

TIEMPO INICIO ENTREVISTA:.....TIEMPO ENTREVISTA ACABA:.....

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ya ha pasado un tiempo des de que empezaron los alumnos en este centro. Pienso que podemos comentar como les está yendo los nuevos estudios, los nuevos compañeros/as y también con los nuevos profesores.

Primeramente vamos a comentar algunas preguntas de tipo general relacionado con el profesorado y el ambiente educativo.

Después en una segunda parte vamos a ir revisando los diferentes temas que en esta transición o cambio son importantes para el alumno/a: (los estudios, los amigos y compañeros, la familia)

-Comentar sobre la privacidad de toda la información y de datos personales.

-También se pasará a los centros una vez acabada la Tesis las valoraciones finales de este estudio.

-Agradecimiento por la aportación desinteresada

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

PREGUNTAS DE TIPO GENERAL

SOBRE EL PROFESORADO

Vamos a hablar sobre si puede haber diferencias entre los profesores de Primaria y Secundaria.

- Exigencia en los trabajos escolares que presentan los alumnos
- Seguimiento y apoyo hacia el alumno en las tareas escolares
- dureza ante el cumplimiento de las normas de disciplina
- diferencias en la comunicación y relación con los alumnos
- en la manera de enseñar (modo de hacerlo)
- trato o actitud hacia los alumnos
- Otros aspectos a comentar

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente a un nivel general
- Medidas que se toman para una buena adaptación al centro
- Comunicación o relación que se establece con las familias
 - . Tipo o modo de contactar o comunicarse (entrevistas, reuniones, agenda, Telf., etc.)
 - . n° de entrevistas individuales o de reuniones de padres
- Comunicación y relación con profesores de Primaria
 - . Tipo o modo de contactar
- Riesgos en el nuevo ambiente a nivel general (tabaco, alcohol, pastillas etc.)
- Otros comentarios.

2ª parte:

Nombre del alumno/a:

En esta parte se van a desarrollar unas preguntas referidas a los alumnos de los temas que antes se han mencionado: (los estudios, los amigos y compañeros, la familia)

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**

- Visión general de las expectativas sobre las notas del alumno
- Expectativas en las diferentes materias
 - Mates
 - Lengua Catalana
 - Lengua Castellana
 - Sociales
 - Natura
 - Tecnología
 - Idioma
 - EF
 - Música
- Necesidad de planificar ayudas especiales en caso de Necesitar Mejorar
- Percepción de la capacidad del alumno
- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO
- Percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno (manejo en la clase).
Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?

- Imagen que tiene la tutora sobre los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación etc.
- Tiempo de dedicación al estudio
- Valoración de los estudios

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as
- Hacer nuevas amistades
- Percibir aislamiento
- Expectativas positivas al conocer nuevas amistades
- Dificultades relación entre compañeros
- Buena relación con los compañeros
- Tipo de relación que establece
- Comportamiento con los compañeros
- Valoración de la amistad

- **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.
- Mostrar Interés y motivación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Ayuda y apoyo familiar
- Expectativas de confianza de los padres hacia los estudios
- Nivel de preocupación de los padres
- Valoración de los estudios por parte de los padres
- Miembro que orienta con más asiduidad al hijo/a

Anexo -17: 2ª Entrevista Semiestructurada Individual para el TUTOR/A.

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno después de unos cinco meses que llevan los alumnos del CEIP Pont de la Cadena en el instituto, pienso que podemos volver a revisar los puntos que habíamos comentado en la primera entrevista (los estudios, la relación con los compañeros y el profesorado y la familia) para conocer si ha habido algún cambio o no.

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

EL PROFESORADO

- . Relación y comunicación que establece el alumno con el profesorado
- . Trato y actitud con el profesorado
- . Algún castigo, partes, notas en la agenda etc.

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente, las normas, el clima de centro...
(Motivos que dificultan la adaptación)
- Riesgos en el nuevo ambiente (tabaco, etc.)
- Otros ambientes (patio, bar, biblioteca)
- Cómo se resuelven los conflictos cuando hay dificultades en la clase?
- Otros comentarios.
(Distancia al centro, horario de las clases...)

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**
- Notas en esta primera evaluación
 - Lengua Catalana
 - Lengua Castellana
 - Mates
 - Sociales
 - Naturales
 - Tecnología
 - Idioma
 - EF
 - Música
 - CV.
- Valorar las ayudas sin las ha habido.
- Percepción de la capacidad del alumno
- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO

- Opinión sobre la próxima evaluación
- Percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno (manejo en la clase).

Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?

- Imagen que tiene la tutora sobre los trabajos escolares , tiempo de dedicación, presentación, planificar su trabajo etc.
- Tiempo de dedicación al estudio
- Expectativas de mantener la misma actitud.
- Valoración de los estudios

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as de clase
(Si hay dificultades, explicar)
- Sentimientos que se percibe en esta relación. (colaborador, comparte, respeta, etc..)
- Hacer nuevas amistades hasta ahora
- Percibir aislamiento
- Expectativas positivas de conocer nuevas amistades (chicos, chicas)
- Encontrar a faltar antiguos compañeros
- Mantener amigos de antes
- Tipo de relación que establece
- Comportamiento con los compañeros
- Valoración de la amistad

- **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.
- Mostrar Interés y motivación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Contacto / comunicación con los padres.
- tema tratado, acuerdos conjuntos, previsión ...
- Ayuda y apoyo familiar
- Modo de ayuda
- ¿Qué le dicen? ¿Cómo planifican?
- Percepción sobre las expectativas de confianza de los padres hacia su hijo/a.
- Nivel de preocupación de los padres
- Percepción de si la opinión de los padres es importante para el chico.
- Valoración de los estudios por parte de los padres
- Miembro que orienta con más asiduidad al hijo/a

Anexo-18: 3ª Entrevista Semiestructurada Individual para el TUTOR/A

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ahora ya nos encontramos después de la segunda evaluación, vamos a ir haciendo seguimiento de los apartados que ya conoces (dimensión educativa, personal y familiar). Me gustaría saber si ha habido cambios o no, y si han habido acontecimientos importantes.

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

EL PROFESORADO

- . Relación y comunicación que establece el alumno con el profesorado
- . Trato y actitud con el profesorado
- . Algún castigo, partes, notas en la agenda etc.
- . Nivel de satisfacción sobre lo que se observa respecto a la relación alumno/profesorado.
- . Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado.

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente, las normas, el clima de centro...
(motivos que dificultan la adaptación)
- Riesgos en el nuevo ambiente (tabaco, etc.)
- Otros ambientes (patio, bar, biblioteca...)
- Cómo se resuelven los conflictos cuando hay dificultades en la clase?
- Otros comentarios.
(Distancia al centro, horario de las clases...)
- Acontecimientos imprevistos....
- . Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado.

DIMENSIÓN PERSONAL

- **Los estudios**
- Notas en esta segunda evaluación
 - Lengua Catalana
 - Lengua Castellana
 - Mates
 - Sociales
 - Naturales
 - Tecnología
 - Idioma
 - EF
 - Música
 - CV.

- Valorar las ayudas si las ha habido y pronóstico como cree que irán estas ayudas ya para la 3ª evaluación y el tiempo que queda.
- En el caso de tomar medidas, opinión sobre ¿como cree que irán estas medidas?

- Percepción de la capacidad del alumno
- Expectativas positivas sobre acabar los estudios de 1º de la ESO
- Opinión-pronóstico sobre 3ª evaluación

- Percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno (manejo en la clase).

Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?

- Imagen que tiene la tutora sobre los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación, planificar su trabajo etc.
- Tiempo de dedicación al estudio
- Expectativas de mantener la misma actitud.
- Valoración de los estudios
- Nivel de satisfacción sobre los resultados que va teniendo en relación al rendimiento académico.

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- Adaptación al nuevo grupo de compañeros/as de clase
(si hay dificultades, explicar)
- Sentimientos que se percibe en esta relación. (Colaborador, comparte, respeta, etc..)
- Hacer nuevas amistades hasta ahora
- Percibir aislamiento
- Expectativas positivas de conocer nuevas amistades (chicos , chicas)
- Encontrar a faltar antiguos compañeros
- Mantener amigos de antes
- Tipo de relación que establece
- Comportamiento con los compañeros
- Valoración de la amistad
- Nivel de satisfacción sobre la relación que establece con los compañeros/as

- **Estado Emocional**

- Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.
- Mostrar Interés y motivación

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- Contacto / comunicación con los padres.
- tema tratado, acuerdos conjuntos, previsión ...
- Ayuda y apoyo familiar
- Modo de ayuda
- ¿qué le dicen? ¿Cómo planifican?
- Percepción sobre las expectativas de confianza de los padres hacia su hijo/a.

- Nivel de preocupación de los padres
- Percepción de si la opinión de los padres es importante para el chico.
- Valoración de los estudios por parte de los padres
- Miembro que observa que orienta con más asiduidad al hijo/a
- Nivel de satisfacción sobre la implicación de los padres

Anexo-19: 4ª Entrevista Semiestructurada Individual para TUTOR/A

PASOS A SEGUIR EN LA ENTREVISTA

1) CREAR CLIMA

Bueno ahora ya nos encontramos al final de este seguimiento y también al final del 1r curso de la ESO.

Vamos a revisar si ha habido algún cambio o acontecimiento nuevo, así como las diferentes valoraciones y expectativas para el curso que viene, en los diferentes apartados que ya conoces.

DIMENSIÓN EDUCATIVA:

EL PROFESORADO

- . Relación y comunicación que establece el alumno con el profesorado
- . Trato y actitud con el profesorado
- . Algún castigo, partes, notas en la agenda etc.
- . Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado.

- *Cómo le ha ido todo finalmente (adaptación al nuevo profesorado)*
- *Expectativas para el año que viene*
- *Nivel de satisfacción sobre lo que se ha observa respecto a la relación alumno/profesorado.*

AMBIENTE EDUCATIVO

- Adaptación al nuevo ambiente, las normas, el clima de centro...
(Motivos que dificultan la adaptación)
- Riesgos en el nuevo ambiente (tabaco, etc.)
- Otros ambientes (patio, bar, biblioteca...)
- Cómo se resuelven los conflictos cuando hay dificultades en la clase?
- Otros comentarios.
(Distancia al centro, horario de las clases...)
- Acontecimientos imprevistos....
- . Si ha habido alguna situación difícil, como se ha arreglado.
- Cómo le ha ido todo finalmente (adaptación al nuevo profesorado)
- Nivel de satisfacción sobre lo que se ha observa respecto a la adaptación

DIMENSIÓN PERSONAL

• Los estudios

- *Notas en esta tercera evaluación*
- Opinión sobre 3ª evaluación*

- | | |
|--------------------|-------------|
| -Lengua Catalana | -Idioma |
| -Lengua Castellana | -EF |
| -Mates | -Música |
| -Sociales | -CV |
| -Naturales | -Tecnología |

- *Valorar las ayudas (repaso, adaptación en curso etc.) Si las ha habido ¿cómo han sido los resultados?*
- *Expectativas de seguir o no con estas ayudas para el 2n curso de ESO*
- Percepción de la capacidad del alumno
- Percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno (manejo en la clase).
Ejemplo: necesita que le estimules, le des seguridad, genera sus propias defensas ante una situación difícil) ¿por qué sucede así?
- *Imagen que tiene la tutora sobre los trabajos escolares, tiempo de dedicación, presentación, planificar su trabajo*
- *Tiempo de dedicación al estudio*
- *Expectativas de mantener la misma actitud.*
- *En general como le ha ido el 1r curso de la ESO*
- *Expectativas para el año que viene 2n curso*
- *Nivel de satisfacción sobre los resultados que ha tenido en relación al rendimiento académico en este 1r curso de la ESO.*

- **Relaciones Sociales**

Ahora vamos a comentar el tema de los amigos y compañeros/as.

- *Como le ha ido finalmente (adaptación y ajuste al grupo clase)*
- *Sentimientos que se percibe en esta relación. (Colaborador, comparte, respeta, etc..)*
- *Hacer nuevas amistades*
- *Expectativas positivas de conocer nuevas amistades (chicos, chicas)*
- *Mantener amigos de antes*
- *Tipo de relación que establece*
- *Comportamiento con los compañeros*
- *Expectativas para el año que viene respecto al tema de las amistades*
- *Nivel de satisfacción sobre la relación que ha establecido con los compañeros/as*

- **Estado Emocional**

- *Observar algún tipo de preocupación, nervios, etc.*
- *Mostrar Interés y motivación*

DIMENSIÓN FAMILIAR

- **Clima Familiar**

- *Seguimiento Contacto / comunicación con los padres (entrevistas, teléfono , agenda etc.)*
- *tema tratado, acuerdos conjuntos, previsión...*
- *Valorar el modo de la ayuda y apoyo familiar en las tareas escolares del chico/a*
- *Valorar el nivel de confianza de los padres hacia su hijo/a*
- *Existencia de algún tipo de preocupación por parte de los padres.*
- *Expectativas para el año que viene (2n curso ESO) de la familia sobre la ayuda y implicación en la tareas escolares.*
- *Nivel de satisfacción por parte del profesor, sobre la implicación de los padres*

Anexo-20: 1ª Situación DIARIO PERSONAL DEL ALUMNO

Hola amigo/a, recuerda que estaremos juntos en este nuevo cambio.

Cuento contigo para que me vayas explicando todas tus impresiones en esta nueva etapa.

ANOTA TODO
AQUELLO QUE
TE LLAME
LA ATENCIÓN



¿Qué cosas te han sorprendido esta primera semana?
y ¿cuales han sido tus impresiones respecto a...?



- 1- Tus nuevos compañeros de clase.
- 2- Sobre tus nuevos profesores del Instituto
- 3- Sobre el centro, sus instalaciones, sus clases etc...
- 4- Y tú ¿cómo te has sentido ante tanta novedad?
- 5- Otros comentarios



Día:.....Mes.....

1- Esta primera semana, respecto a los nuevos compañeros y compañeras de mi clase, me ha sorprendido (por ejemplo: como visten, su manera de hablar, el comportamiento en clase etc...)

- La impresión o sensación que tengo sobre los nuevos compañeros y compañeras de mi instituto es: (me encuentro a gusto con ellos, me dan confianza, me siento extraño y nervioso/a, etc..)



Día:.....Mes.....

2- Esta primera semana respecto a los nuevos profesores o profesoras que voy a tener este 1º de la ESO me ha sorprendido que (por ejemplo: que son muy amables, son jóvenes, les entiendo etc...)

.....

.....

.....

.....

.....

- La impresión o sensación que tengo sobre los nuevos profesores de mi clase es: (creo que será fácil ser su amigo/a, creo que me han caído bien, creo que me voy a sentir extraño/a etc..)

.....

.....

.....

.....

.....



Día:Mes:

2- Esta primera semana, sobre el centro, sus instalaciones y también sus clases, . me ha sorprendido que: (por ejemplo: todo está muy ordenado, me parece un centro demasiado grande, las clases son un poco pequeñas, e tc...)

- La impresión o sensación que tengo sobre el centro, sus instalaciones, las diferentes clases como la de informática, tecnología etc, es: (me siento un poco perdido en este centro tan grande, el no conocer todo me hace tener nervios, me encuentro muy a gusto, etc....)



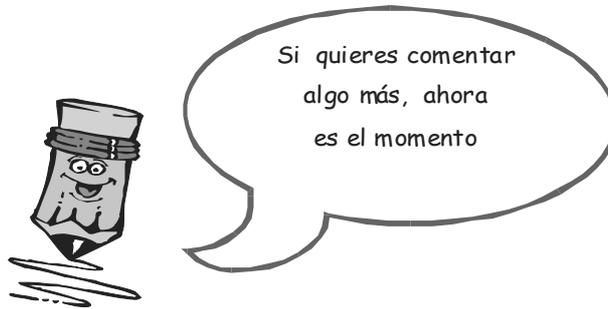
Día:.....Mes.....

4- Y con tanta novedad, yo me he sentido...

-Respecto a los nuevos compañeros y compañeras: (un poco nervioso/a, estoy muy contento porque..., etc..)

-Respecto a los nuevos profesores y profesoras que tengo: (me siento bien con ellos, estoy muy contento porque creo me ayudarán en los estudios, estoy un poco nervioso, no me dan confianza, etc..)

-Respecto al nuevo centro, sus clases, las instalaciones : (me siento bien, estoy muy a gusto en todas las clases, etc..)



Día:Mes:

5- Otros comentarios que quiero hacer sobre cosas que me han llamado la atención:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo -21: 2ª Situación DIARIO PERSONAL DEL ALUMNO

VAMOS A HACER RECAPITULACIÓN DE COMO TE VA TODO

Recuerda que lo que te presento es una síntesis de cómo te va yendo todo en el nuevo centro. Seguro que si miras para atrás recordarás cosas sorprendentes que te han pasado.



- 1- Con tus compañeros de la clase.
- 2- Con tus profesores de las diferentes materias
- 3- Sobre el ambiente de tu centro,
- 4- Y tú ¿cómo te sientes ahora que ha pasado un tiempo, ?
- 5- Otras cosas que quiero comentar.



Fecha.....

1- Ahora que llevo un tiempo en el instituto respecto a mis compañeros y compañeras de mi clase me gustaria explicar que: (me he hecho amigo de, es una clase donde todos nos ayudamos, mis compañeros me ayudan siempre etc...)

.....

.....

.....

.....

.....

- Después de un tiempo me he dado cuenta que con los compañeros de mi clase me siento : (muy bien con todos ellos, me transmiten confianza y tranquilidad, todavía no acabado de encontrarme bien con ellos etc....)

.....

.....

.....



LENGUA CATALANA

Fecha.....

1- A hora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de lengua catalana me gustaría explicar que: (algo que no entiendo cuando explica el profesor, que las actividades o deberes son fáciles o difíciles de hacer, etc..)

- Después de un tiempo en la clase de lengua catalana, me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y buen trato con el profesor, que todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor/a es que: (es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica muy bien, etc..)

NATURALES



Fecha.....

1- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de naturales me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, que las actividades o deberes son fáciles de hacer, que me gusta el laboratorio etc..)

- Después de un tiempo en la clase de naturales, me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc....)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, etc..)

EDUCACIÓN FÍSICA



Fecha.....

- Ahora que ya ha pasado un tiempo en la clase de Educación Física me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, las actividades que realizo me parecen algo complicadas, e tc..)

- Después de un tiempo haciendo Educación Física, me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, que me pongo nervioso cuando tengo que hacer algún ejercicio delante de los demás, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy divertido, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que no exige mucho, etc..)

TECNOLOGÍA



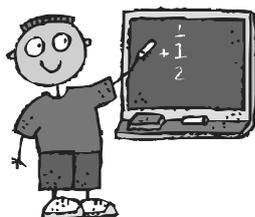
Fecha.....

1- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de Tecnología me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, las actividades son fáciles de hacer, etc..)

- Después de un tiempo en la clase de tecnología, me he dado cuenta que me siento: (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc....)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que su trato es muy agradable etc..)

MATEMÁTICAS



Fecha.....

- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de matemáticas, me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, me cuesta hacer los ejercicios, etc..)

- Después de un tiempo en la clase de matemáticas, me he dado cuenta que me siento: (muy a gusto con este profesor, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc....)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, etc..)

LENGUA CASTELLANA



Fecha.....

- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de lengua castellana me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, los ejercicios que hago son difíciles, etc..)

- Después de un tiempo trabajando lengua castellana me he dado cuenta que me siento :

(muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, que me pongo nervioso si me hace preguntas, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que se nota que nos quiere ayudar, etc..)



SOCIALES

Fecha.....

- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de sociales me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, los ejercicios que hago son difíciles, etc..)

.....

.....

.....

.....

.....

- Después de un tiempo haciendo sociales me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, que me pongo nervioso si me hace preguntas, etc...)

.....

.....

.....

.....

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que se nota que nos quiere ayudar, etc..)

.....

.....

.....

.....

IDIOMA



Fecha.....

- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de lengua inglesa me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, los ejercicios que hacemos escritos y orales son difíciles, etc...)

- Después de un tiempo haciendo Inglés me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, que me pongo nervioso si me hace preguntas, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que es divertida, etc..)



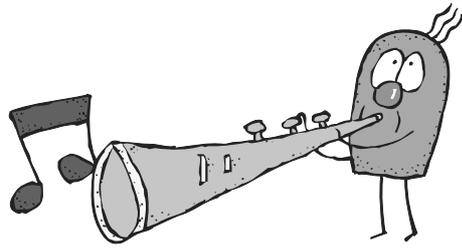
DIBUJO

Fecha.....

1- A hora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de dibujo me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando algo no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, las actividades que hacemos son fáciles, etc...)

- Después de un tiempo en la clase de dibujo, me he dado cuenta que me siento: (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que su trato es muy agradable etc..)



MÚSICA

Fecha.....

1- Ahora que ya ha pasado un tiempo, respecto a la clase de música me gustaría explicar que: (me atrevo a preguntar cuando no entiendo, cuando explica el profesor me cuesta entenderlo, las actividades que hacemos con son fáciles, etc..)

- Después de un tiempo en la clase de música, me he dado cuenta que me siento : (muy a gusto con este profesor/a, que tengo buena comunicación y trato con el profesor, todavía me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta, etc...)

También quisiera explicar que lo que más me gusta de este profesor es: (que es muy simpático, que tiene mucha paciencia, que explica todo muy bien, que su trato es muy agradable etc...)



Voy a recordar cómo estoy en el patio , en las clases ,
en el gimnasio, en mi nuevo centro!

Fecha.....

- Ahora que llevo un tiempo en el instituto, respecto al ambiente que hay en mi centro, por ejemplo: en el patio , en otras dase como la de tecnología, laboratorio, gimnasio etc... me gustaria explicar que : (en la clase de tecnología stamos más cómodos, en el patio juego también con lo mayores, en los pasillos os grandes molestan porque...etc...)

Después de un tiempo en este nuevo ambiente, me he dado cuenta que me siento: bien un poco solo/a en ele patio, que está todo bien señalado y no te pierdes, odavía perdido en un centro tan grande, a gusto y cómodo en mi centro, etc...)



Si quieres comentar algo más, que antes no se haya mencionado, no dudes en hacerlo

Fecha.....

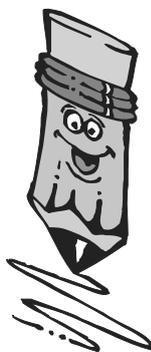
5- Otros comentarios que quiero hacer sobre cosas que me han llamado la atención, que me han sorprendido, etc...

Anexo-21: 3ª Situación –DIARIO PERSONAL DEL ALUMNO

Mi querido amigo/a ya estamos casi al final del camino de este 1er curso de la ESO y sabes que hemos recorrido juntos un buen trayecto.

Te doy las gracias por todos los detalles que has tenido conmigo porque me has explicado muchas experiencias tuyas.

Estoy seguro que todavía tienes más cosas que decirme, si desde la última vez han habido cambios o si han aparecido situaciones nuevas o si todo te va según lo previsto.



SOBRE MIS COMPAÑEROS/AS



Fecha.....

1- ¿Ha habido algún cambio o situación nueva sobre lo que me decías sobre tus nuevos compañeros/as, amigos/as que has conocido? ¿qué te ha pasado?

2-Si has tenido alguna situación problemática ¿cómo crees que te va a ir de aquí al final de curso?

SOBRE LOS PROFESORES

Fecha.....

1- Sobre lo que me habías comentado del profesorado de: como explica en las clases, de si tu lo entiendes todo, de si te parecen las clases aburridas o divertidas etc...¿ ha habido algún cambio o situación nueva? Explicame ¿cómo vas siguiendo?

2- Sobre como estás o te encuentras en las diferentes clases con los profesores que tienes ¿cómo te va ? ¿te sientes igual? . Si tuviste alguna situación problemática o si han aparecido otras ¿crees que la superarás? ¿por qué crees que será así?

3-¿Crees que seguirá esta situación así hasta final de curso? ¿explica por qué?

AMBIENTE EN MI CENTRO

Fecha.....

1- Ha habido algún cambio o situación nueva sobre lo que me decias de como estabas en tu centro, en el patio, en la biblioteca ,en tu clase etc... si es así explícame ¿que ha pasado?

2-¿Cómo crees que te irá de aquí al final de curso?

3-¿Has acertado en la elección de centro? ¿por qué?
