

El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares

Hector a Monarca

Resumen:

El presente artículo presenta el conocimiento construido a partir de una reciente investigación desarrollada en España, diseñada desde un enfoque «multi método», sobre el impacto que la transición entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria obligatoria tiene en las trayectorias escolares de los estudiantes. Para ello se han contemplado técnicas de investigación y sujetos diversos: a) un cuestionario semiestructurado a 366 alumnos y alumnas del primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria, b) el análisis de documentos, concretamente de las actas de evaluación ordinaria, a partir de las cuales se realizó el seguimiento de la evolución de las calificaciones obtenidas de 277 de estudiantes a lo largo de un curso escolar completo, c) un cuestionario semiestructurado a 44 profesores, d) entrevistas en profundidad a 27 profesores y, d) se han analizado registros de entrevistas realizadas a 18 madres y padres de alumnos. Las principales conclusiones, coincidentes con investigaciones previas, muestran que, para un porcentaje relativamente significativo de estudiantes, la transición entre las etapas mencionadas puede suponer un problema relevante.

Palabras clave:

transiciones verticales; enseñanza secundaria obligatoria; trayectorias escolares; fracaso escolar; abandono escolar.

The impact of the first year of compulsory secondary education on the configuration of school trajectories

Abstract: The present article introduces the knowledge constructed from a recent study designed from a multimethod approach and carried out in Spain on the impact that school transition from primary to compulsory secondary education has on students' trajectories. With this purpose several techniques and subjects had been considered: a) a semi-structured questionnaire to 366 students of the first year of compulsory secondary education, b) a semi-structured questionnaire to 44 teachers, c) document analyses, specifically of ordinary evaluation record books, from which the evolution of the grades obtained by 277 students throughout the whole school cycle has been followed, c) in depth interviews to 18 parents. The main conclusions, in line with previous studies, show that, to a relatively significant percentage of students, transition from the stages mentioned above can mean a relevant problem.

Keywords: vertical transition; compulsory secondary education; schooling trajectories; school failure; dropout.

O impacto do primeiro ano do ensino secundário obrigatório na configuração das trajetórias escolares

Resumo: Este artigo apresenta o conhecimento construído a partir de uma recente investigação realizada em Espanha, desenhada com um enfoque multimétodo, a partir do impacto que a transição entre o ensino primário e o ensino secundário obrigatório tem nas trajetórias escolares dos estudantes. Com este objetivo foram utilizados diferentes sujeitos e técnicas de investigação: a) um questionário semiestruturado a 366 alunos do primeiro ano do ensino secundário obrigatório, b) análise de documentos, nomeadamente as atas de avaliação regular, a partir das quais se realizou o estudo da evolução das classificações obtidas por 277 estudantes ao longo de um ano letivo completo, c) um questionário semiestruturado a 44 professores, d) entrevistas em profundidade a 27 professores e f) foram analisados registos de entrevistas realizadas a 18 mães e pais destes alunos. As principais conclusões, coincidentes com as investigações anteriores, mostram que, para uma percentagem relativamente significativa de estudantes, a transição entre as etapas mencionadas pode ser um problema relevante.

Palavras-chave: transições verticais; ensino secundário obrigatório; trajetórias escolares; insucesso escolar; abandono escolar.

L'impact de la première année d'enseignement secondaire obligatoire dans la configuration des parcours scolaire

Résumé: Cet article présente la connaissance construite à partir d'une recherche récente effectuée en Espagne, conçue depuis une approche « multi méthode », sur l'impact qui a la transition entre l'enseignement primaire et secondaire sur les parcours scolaires des étudiants. Pour ce faire, on a utilisé des techniques de recherche et des sujets différents : a) un questionnaire semi-structuré passé à 366 écoliers et écolières de première année de l'enseignement secondaire obligatoire, b) l'analyse de documents, notamment des compte-rendus de l'évaluation ordinaire, à partir desquels on a fait le suivi de l'évolution des classifications obtenues par 277 étudiants au cours de toute l'année scolaire, c) un questionnaire semi-structuré adressé à 44 professeurs, d) des entretiens en profondeur réalisés à 27 professeurs et d) des registres d'entretiens réalisés à 18 parents d'élèves ont été aussi analysés. Les conclusions principales, qui coïncident avec les recherches précédentes, montrent que, pour un pourcentage d'étudiants relativement significatif, la transition entre les étapes mentionnées peut s'avérer être un problème important.

Mots-clés: transitions verticales; enseignement secondaire obligatoire; parcours scolaires; échec scolaire; abandon scolaire.

Introducción

Nos encontramos en un momento en el que las demandas sociales, la estructura del sistema educativo y las trayectorias escolares reales que los datos evidencian, a pesar de los avances y logros conseguidos, siguen reflejando las contradicciones de un sistema educativo que no logra dar respuesta de forma aceptable a las propias intenciones que explícitamente se le asignan. Hay tres hechos que intensifican las demandas y presiones sobre los centros escolares y los docentes: a) se amplía la exigencia de permanencia para acceder a la formación básica que el contexto actual demanda, b) se asume, cada vez con más insistencia, la necesidad de ampliar considerablemente el número de estudiantes que acceden y finalizan estudios postobligatorio, y c) se prioriza cada vez con más fuerza e insistencia la educación a los largo de toda la vida. A pesar de ello, los resultados del sistema educativo con respecto al primer aspecto mencionado, la finalización de la educación básica, que en España comprende la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, de los 12 a los 16 años, sigue reflejando un funcionamiento desigual, donde un 28,5% de los estudiantes no finaliza los estudios en el momento legalmente establecido (Instituto de Evaluación, 2011). Hecho que condiciona las otras demandas.

Esta situación, como reflejo de unas trayectorias escolares inconclusas, se va configurando a lo largo de un proceso en el que podemos identificar momentos o situaciones de vulnerabilización (Loyo y Calvo, 2009), dentro de los cuales es posible ubicar a las transiciones escolares, en este caso concreto, la que tiene lugar entre la enseñanza primaria y la secundaria, una transición que, en España, fragmenta la educación básica.

Es cierto que las transiciones no tienen que ser vistas como un problema (Gimeno, 1997; Galton, Morrison y Pell, 2000; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010), muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser este, suponen oportunidades para su crecimiento y para ampliar los contextos de su existencia. Sin embargo, tanto las estadísticas actuales como la bibliografía sobre la temática permiten afirmar que las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo una oportunidad distinta para cada uno de ellos.

En este sentido, esta investigación asume como supuesto de partida que las características de la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria ocupan un lugar clave en la configuración de trayectorias escolares de éxito o fracaso escolar, entendidos estos últimos como categorías socialmente construidas (Perrenoud, 2008). En cualquier caso, de acuerdo con

la contundencia de los datos, esta transición puede ser vista como ajuste que el sistema ejerce sobre los sujetos, un ajuste selectivo encubierto, en el que interviene, entre otros factores, la presión que ejercen las expectativas idealmente formuladas, explícitas e implícitas, sobre las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2010). Este impacto se aprecia, en no pocos casos, a modo de refuerzo de los procesos de desafiliación (Castel, 2004), desligadura (Autés, 2004), o desenganche (Fernández, 2011); especialmente para aquellos cuyas trayectorias escolares adquieren rasgos devaluados con respecto a las competencias que las nuevas culturas institucionales demandan o priorizan y a las expectativas antes mencionadas.

La transición aquí estudiada es clave en la vida de los sujetos, teniendo en cuenta que dentro de la educación básica obligatoria no debiera existir una fragmentación que pudiera condicionar las posibilidades de éxito escolar. La transición tiene lugar por la forma en que se organiza el sistema educativo, por su historia y tradición, por los rasgos que caracterizan cada etapa, los cuales se reflejan y afectan de maneras específicas a los estudiantes. En este caso, el presente artículo ofrece los resultados de una investigación diseñada desde un enfoque «multi-método» sobre el impacto que la transición, entre la enseñanza primaria y la secundaria, tiene las trayectorias escolares de los estudiantes.

Antecedentes

Existe un amplio número de investigaciones realizadas tanto en el contexto español como a nivel internacional sobre el fracaso escolar en relación al funcionamiento del sistema educativo que han aportado evidencias para comprender la configuración de las trayectorias escolares (Gimeno, 1997; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Fernández, 2011). Dentro de estas evidencias, resulta importante resaltar aquellas que hacen alusión a la estructura jerárquica y fragmentada del actual sistema educativo, al valor de las certificaciones, a los ritmos, tiempos y secuencias que definen la homogeneidad de una enseñanza que encuentra importantes dificultades para atender a la diversidad, entre otras. Por su parte, las investigaciones específicas realizadas en España sobre la transición entre educación primaria y secundaria son verdaderamente escasas. Dentro de ellas podemos mencionar la realizada por Gimeno (1997), sin embargo, y aunque ofrece una importante revisión teórica sobre la temática, la misma fue desarrollada en un contexto educativo distinto al actual. En cualquier caso, y a pesar de este aspecto, algunos de los aportes que este trabajo ofrecen siguen siendo válidos y útiles para comprender las transiciones educativas.

En este sentido, este autor identifica cuatro tipos de aproximaciones a la temática de las transiciones educativas: a) aquellas investigaciones que se centran en los efectos que estas transiciones tienen en los sujetos, b) estudios etnográficos que pretenden descubrir los cambios que hay entre culturas educativas en la transición, c) investigaciones que se centran en la continuidad-discontinuidad curricular, analizada fundamentalmente desde el punto de vista de los contenidos, y d) investigaciones de carácter estructural que indagan en la transición y los procesos selectivos vinculados a ellos.

Más allá de la escasa producción sobre el tema en España, contamos con abundantes aportes de investigaciones realizadas en otros contextos, en donde la temática se viene estudiando desde hace varias décadas. Estas investigaciones han tenido diversas orientaciones y se han centrado en aspectos distintos. Dentro de éstas, es necesario mencionar la importante revisión realizada por Galton, Morrison y Pell (2000); la misma, aunque se ha realizado hace ya dos décadas, sigue siendo un referente para abordar y comprender las transiciones educativas.

Dentro de esta revisión, los autores recién mencionados sostienen que las primeras investigaciones en este campo han procurado, sin acuerdos concluyentes, determinar cuál era la mejor edad para pasar a la enseñanza secundaria. Este grupo de investigaciones se centraron en la relación entre inteligencia y rendimiento académico en el último año de primaria y en el primero de secundaria. Las evidencias encontradas en las mismas no mostraron correlaciones relevantes en este aspecto (Galton, Morrison y Pell, 2000); sin embargo, sí encontraron otra serie de factores que tenían correlación con el rendimiento: las expectativas de los estudiantes, la madurez social, el nivel socioeconómico y la participación de los padres. En esta misma investigación se llegó a la conclusión de que aquellas escuelas de enseñanza secundaria que intentaban mantener un clima y una cultura similar a la de la escuela primaria e introducían los cambios de forma gradual, tenían un marcado efecto positivo en el progreso académico. En la misma línea, un grupo importante de investigaciones recientes ha puesto el acento en las iniciativas que, tanto los centros de primaria como los de secundaria, pueden realizar para favorecer el proceso de transición entre ambas etapas (Akos, 2010; Galton, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010; Pietarinen, Soini y Pyhältö, 2010)

Desde un enfoque distinto, Murdoch (1966, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000), concluyó que los aspectos sociales y emocionales son claves en la transición entre la escuela primaria y secundaria. De la misma manera, un amplio conjunto de investigaciones se han centrado en la motivación, la autoestima y

el autoconcepto (Adeyemo, 2010; Castro, *et. al.*, 2010; Jindal-Snape y Miller, 2010). Al igual que en la investigación de Murdoch, en estas últimas se muestra que, estos factores, aunque en un primero momento puedan verse afectados, posteriormente suele darse una mejoría en la mayoría de los estudiantes.

Galton, Morrison y Pell (2000), sostienen que gran parte de las investigaciones realizadas alertan sobre un problema, pero no logran explicar por qué ciertos alumnos se ven perjudicados por el cambio de etapa. En este sentido, para abordar este aspecto, ofrecen los hallazgos del estudio ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), centrado en el currículo. El foco estaba puesto en la relación entre lo que hacían los maestros y la forma en que los alumnos respondían a las demandas que en el marco del desarrollo curricular estos les hacían. Se realizó un seguimiento, tanto de maestros como de estudiantes, en los últimos dos años de la escuela primaria y a lo largo del primer año de la escuela secundaria. La investigación mostró que existían importantes discontinuidades tanto a nivel de contenidos como de metodología.

El estudio ORACLE evidenció que los profesores de enseñanza secundaria apenas tenían en cuenta lo que habían hecho los estudiantes en primaria, empujando muchas veces de cero la enseñanza de ciertos contenidos, algo que también puede constatararse en la investigación centrada en la continuidad curricular realizada por Gorwood (1991). Su estudio sugiere que esta situación explica la pérdida de atención y de interés por parte de ciertos estudiantes, como así también el hecho de que muchos de ellos se acomodaran a esta exigencia, desarrollando una estrategia de acomodamiento denominada «easy riding», que consiste en aparentar que se está trabajando cuando en realidad se está haciendo lo mínimo indispensable; derivando así en un clima de bajas expectativas. Galton, Morrison y Pell (2000) relacionan este hecho con otro, explican que en el marco de este mismo estudio ORACLE, se les administró a los estudiantes, al finalizar el primer año de enseñanza secundaria, el mismo examen que se le había pasado al finalizar la escuela primaria. Lo sorprendente fue que el 40% de los estudiantes obtuvo peores calificaciones en este último examen. Este hecho fue confirmado en una revisión posterior del estudio, en la que Croll (1983) verificó que en los exámenes estándares de matemáticas, lengua y comprensión lectora al final del primer año de enseñanza secundaria, entre el 40% y el 50% de los estudiantes no mostraba progreso alguno con respecto a su desempeño al finalizar la escuela primaria. En una réplica posterior del estudio ORACLE se ofrece nueva evidencia sobre la interrupción del progreso de los alumnos en los momentos que hay un cambio de nivel o etapa educativa (Galton, Morrison y Pell, 2000).

En otras líneas de investigación sobre el tema, Measor y Woods (1984) concluyeron, entre otros aspectos, que el rendimiento de los estudiantes en las diferentes materias se encuentra ligado al tipo de vínculo o relación que establecen con sus profesores. Este aspecto fue también resaltado en otras investigaciones (Beynon 1985, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000). Por su parte, Monarca y Rincón (2010) insisten en la importancia que tiene la dimensión relacional en los resultados escolares, aspecto estrechamente relacionado con la organización escolar, la ratio y la cantidad de docentes que hay en la etapa secundaria.

La forma de relacionarse de los profesores se vincula también con la forma que estos tienen de trabajar. Sobre este aspecto en concreto, Galton, Morrison y Pell (2000) ofrecen evidencias que demuestran que existen importantes discontinuidades, algo que puede verse reflejado en: la forma que tiene cada profesor de abordar su materia, la continuidad del currículo y la armonización de los enfoques adoptados por los profesores. Lo mismo se refleja en la investigación de Monarca y Rincón (2010), quienes se refieren a la dimensión metodológica, específicamente al estilo expositivo dominante en la enseñanza secundaria. En ambos casos se insiste en que las características del sistema educativo muchas veces son un obstáculo para los esfuerzos de los profesores por promover la continuidad.

Finalmente, dentro de la revisión de este tipo de investigaciones que abordan la temática, se han evidenciado otro tipo de correlaciones importantes entre ambientes de aprendizaje, motivación y relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes (Castro *et. al.*, 2010; PREAL, 2011), coincidiendo con evidencias aportadas por investigaciones previas.

Método

Esta investigación, se ha desarrollado desde un enfoque «multi-método», de corte cualitativo, en tanto comparte los supuestos epistemológicos y metodológicos de la etnografía. En este sentido, se entiende que tanto el conocimiento como la realidad son una construcción enmarcada en los procesos culturales de la sociedad que los contiene. De la misma manera, se entiende que los sujetos son portadores de la cultura y de los discursos sociales que en ella circulan. Eso significa que a través del análisis de sus discursos (lo dicho) y acciones (lo hecho), podemos conocer los significados sociales construidos. Por esta razón, esta investigación ha optado por esta vía de acceso al conocimiento de la realidad, la que los sujetos: estudiantes, profesores, madres y padres ofrecen a

partir de sus experiencias, concepciones, ideas y vivencias en torno a la transición entre la Educación Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Objetivo

El objetivo de la investigación fue valorar el impacto que el primer año de ESO tiene en la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes. Este impacto se ha valorado a partir de la identificación de los condicionantes y facilitadores del éxito o fracaso escolar en el primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria. Por su parte, estos condicionantes o facilitadores se han organizado en dos grandes dimensiones: a) aquellos que, vinculados con los estilos docentes, suponían una discontinuidad o continuidad del proceso de configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes, y b) aquellos que suponían una discontinuidad o continuidad, expresada en términos de facilidad, oportunidad, dificultad o imposibilidad, desde el punto de vista de los estudiantes, para responder a las demandas realizadas por los docentes.

Muestra

La muestra se ha conformado de la siguiente manera:

- 366 alumnas y alumnos del primer curso de enseñanza secundaria obligatoria de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria ubicados en localidades distintas de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- 44 profesoras y profesores de enseñanza secundaria obligatoria, a los que se les ha administrado un cuestionario. A 27 de ellos se les ha realizado una entrevista en profundidad.
- 18 padres y madres

Dimensiones y variables

Todos los instrumentos se han diseñado a partir de una serie de dimensiones y variables definidas en investigaciones previas que se han transformado o bien en preguntas o bien en ejes de indagación en el caso de las entrevistas. Las dimensiones se han definido a partir de los aportes realizados por Doyle (1986) en su modelo ecológico para el análisis del aula, definiendo dos grandes dimensiones: a) estructura de tareas académicas y b) estructura social de participación. Dentro de estas dimensiones se han definido una serie de variables a partir de diversos aportes teóricos, principalmente asociados a las características de los estudiantes y de los profesores (Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010), que podemos ver reflejadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables contempladas en el cuestionario.

| Dimensión | Variables |
|------------------------------------|--|
| Estructura de tareas académicas | <ul style="list-style-type: none"> • Forma de explicar de los profesores. • Métodos empleados en la enseñanza. • Seguimiento, evaluación y ayuda para el aprendizaje. • Comprensión de las explicaciones de los profesores. • Técnicas y hábitos de estudio para enfrentar las exigencias académicas y escolares. • Ayuda de los padres y madres en las tareas. • Conocimientos previos. • Forma de trabajo en clase. • Tareas escolares para casa. |
| Estructura social de participación | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración y seguimiento de los aspectos personales. • Estilo relacional de los profesores con los alumnos. • Estilo relacional entre los compañeros. • Estilos vinculados al manejo de la disciplina. • Clima de la clase. |

Técnicas

Las principales técnicas empleadas en la investigación fueron las siguientes:

- a) Cuestionario semiestructurado a estudiantes (Anexo I) y profesores (Anexo II). Diseñados ambos en dos apartados, uno con preguntas abiertas, con un espacio acotado para responder en el caso de los estudiantes, y un apartado cerrado, en el que debían escoger opciones.
- b) Entrevistas a profesores y padres. De tipo principalmente abiertas, tomando como referentes las dimensiones y variables mencionadas anteriormente.
- c) Análisis de documentos. Las dos técnicas antes mencionadas se han complementado con el análisis de documentos, concretamente las actas de evaluación ordinaria. A partir de este análisis se realizó un seguimiento de las trayectorias escolares de 277 alumnos de la muestra total durante todo el curso escolar. El indicador empleado para el seguimiento fue el número de materias suspensas, teniendo en cuenta que las mismas son las que determinan las posibilidades de promoción o no al siguiente curso.

Resultados

La información recogida a lo largo de la investigación se presentará a partir de las voces de los informantes: estudiantes, profesores y madres-padres, organizándola, a su vez, en torno a las dimensiones y variables contempladas,

poniendo el acento, de acuerdo al objetivo fijado, en el impacto que la transición tiene en la configuración de las trayectorias escolares, valorado a partir de la identificación de continuidades, discontinuidades o rupturas entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, y de los concionantes y facilitadores en relación al éxito o fracaso escolar.

Las voces de los estudiantes

Uno de los aspectos a destacar de lo dicho por los alumnos es el que se refiere a los estilos docentes. Aquí el estilo docente abarca todo lo relacionado con la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación. En este sentido, los estudiantes otorgan una gran relevancia a las formas que los docentes emplean para que los alumnos construyan sus conocimientos y competencias. En esta línea, y en coincidencia con otras investigaciones realizadas con anterioridad (Gorwood, 1991; Gimeno, 1997), el 66% de los que han respondido el cuestionario considera que existe una diferencia notable entre los profesores de primaria y de secundaria. El 60% de ellos valora positivamente que los profesores de primaria se acomoden con mayor frecuencia al ritmo de aprendizaje de los alumnos que los de secundaria. También creen que los profesores de primaria combinan las explicaciones con trabajos, mucho más que en secundaria, además consideran que son más creativos. También valoran muy positivamente que en primaria los docentes admitían casi siempre preguntas sobre dudas y solicitar reiteraciones en las explicaciones. Sin embargo, también hay que destacar que para un 34% de los estudiantes no existen diferencias en este aspecto entre los profesores de primaria y de secundaria, o no las perciben de forma significativa. Por otra parte, un 6% considera que en este aspecto son mejores los profesores de ESO, alegando que se explica con más profundidad y de forma más adulta.

Con respecto a la metodología empleada, todos los estudiantes coinciden en que en secundaria es casi siempre de tipo expositiva, mientras que en primaria, se combinan con mucha frecuencia las explicaciones orales con trabajos y actividades diversas. El estilo predominantemente expositivo de los profesores de secundaria tiene un primer impacto negativo en casi todos los estudiantes; sin embargo, en cerca del 30% este impacto negativo se traduce en un «desenganche», reflejado en los resultados de las evaluaciones.

Con respecto a la relación con el profesorado, un 51% de los estudiantes considera que era mejor en primaria: «había más cercanía, más atención, más confianza, más seguimiento». Este es un aspecto clave, también mencionado en investigaciones anteriores (Galton, Morrison y Pell, 2000). Sin embargo, otro

46% considera que la relación es más o menos igual; y un 3% considera que es mejor en secundaria, ya que la relación es más adulta. La cercanía está muy relacionada con otro elemento mencionado por Anderson, *et. al.*, (2000), la gran cantidad de profesores que tienen en primero de la ESO, al cual hacen referencia un 30% de los que respondieron el cuestionario. De acuerdo con los resultados de investigaciones previas mencionadas con anterioridad, si realmente los resultados escolares están relacionados con la calidad de las interacciones con los docentes, como también sugieren Monarca y Rincón (2010) y Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010), encontramos aquí un importante ámbito explicativo.

En cuanto a las tareas escolares que se dan para casa, el 34% de los alumnos considera que hay más tareas en secundaria y que éstas son más difíciles, también hacen mención a que muchas veces esto supone estudiar más que hacer algo, aspecto que parece resultarles más novedoso y difícil. Por otra parte, el 12% opina que tenían más tareas en primaria, pero más estudio en ESO. Finalmente, también un 12% considera que no hay diferencia en este aspecto entre primaria y secundaria. Con respecto a la ayuda que ofrecen los padres, en contra de lo que muchas veces se cree, un 52% de los alumnos sostiene que la ayuda es igual en primaria y secundaria. Un 12% sostiene que recibían más ayuda en primaria, y un 15% opina que recibe más ayuda en secundaria. Algunos han indicado que sus padres no les pueden ayudar porque no tienen los conocimientos para hacerlo. Un aspecto especialmente importante que han puesto en evidencia algunos alumnos (6%), es la dificultad de sus padres para poder ayudarles, debido a las propias trayectorias escolares de los mismos o a los horarios de trabajo que ellos tienen.

Gran parte de los factores mencionados por los estudiantes como discontinuidades entre primaria y secundaria pueden ser interpretados desde el concepto de «pensamiento didáctico» (Monarca, 2012), los cuales hacen referencia a los conocimientos y competencias necesarias para comprender y desplegar acciones educativas.

Las voces de los profesores

En los relatos de los profesores se aprecia una importante coincidencia en que tienen algún tipo de dificultad con los alumnos de 1º ESO. De la misma manera, el 70% cree que existe una diferencia importante entre este curso y 6º de primaria. A la hora de explicar las dificultades que observan en los estudiantes de 1º ESO, encontramos tres grandes grupos de respuestas: a) aquellas que ubican esta dificultad en los estudiantes, b) aquella que ubican esta dificultad en ellos mismos como profesionales y, c) aquellas que combinan ambos aspectos.

Con respecto a las dificultades que observan en los alumnos y alumnas de 1º ESO, las respuestas se han concentrado en los siguientes aspectos no excluyentes: un 63% ha dicho que no estudian; un 60% ha hecho referencia al mal comportamiento, aunque definido en términos de dispersión y poca atención o distracciones frecuentes, más que a un comportamiento disruptivo; un 48% ha dicho que no tienen el nivel para hacer lo que se les pide; un 44% considera que los estudiantes no tienen motivación; finalmente, un 37% dice que los alumnos no hacen las tareas que se les pide.

Otro aspecto a destacar de los cuestionarios y entrevistas es que el 78% dice usar la exposición oral como método principal de enseñanza, un 33% dicen usar la exposición dialogada y el 41% usa con frecuencia el trabajo en pequeño grupo. En el relato de las entrevistas se aprecia que la mayoría de ellos sostienen que la exposición oral es prácticamente la única forma que conocen para enseñar, y un 15% reconoce que no sabe cómo adaptar los contenidos al nivel evolutivo de los estudiantes. De la misma manera, un 30% dice no saber cómo motivarles.

Las voces de los padres

Desde el punto de vista de los padres se aprecia una valoración importante a la nueva etapa educativa, la educación secundaria. En términos generales, las lecturas e interpretaciones que ofrecen los padres sobre la realidad escolar y la particular trayectoria escolar de sus hijos, reflejan una importante confianza a lo que hacen los docentes. Sin embargo, en sus discursos encontramos múltiples elementos que hacen referencia a discontinuidades con la etapa anterior. En este sentido, mencionan los siguientes aspectos:

a) Consideran que el ritmo que llevan los profesores de secundaria es muy difícil de seguir por parte de sus hijos, sin embargo, ven normal que así sea, llegando a cuestionar lo que han hecho en primaria, en tanto no los han preparado para este ritmo. La mayoría de los padres valoran este ritmo en términos de calidad, lo mismo sucede con la cantidad de tareas que llevan a casa, o la cantidad de páginas hechas de un libro, por ejemplo.

b) Con respecto a las tareas, aparece otra discontinuidad; aunque consideran que la cantidad de tareas es sinónimo de calidad, reconocen que, aunque quieran, en muchos casos ya no pueden ayudar a sus hijos, en muchos casos porque no saben cómo explicarles lo que tienen que hacer.

c) Finalmente, en el discurso de los padres se aprecia una última e importante discontinuidad, lo mismo que sus hijos, ellos perciben una dificultad de comunicación con los profesores. Si en primaria un mismo profesor les informaba

globalmente sobre cómo iba su hijo, en secundaria eso no sucede, en muchas ocasiones los padres no llegan a entender por qué le va mal a su hijo o en qué tiene que mejorar.

Conclusiones

En esta investigación se puede concluir que la transición entre educación primaria y educación secundaria tiene un impacto variable en las trayectorias escolares de los estudiantes. En coincidencia con investigaciones previas, es posible afirmar que, para la mayoría de los estudiantes, la transición que tiene lugar entre estas etapas educativas supone un «avance» desde el punto de vista de las representaciones sociales y educativas que giran en torno a la organización jerárquica del sistema educativo. Sin embargo, al menos para el 33% de los estudiantes que inicia primero de ESO la transición les supone un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares. En estos casos, el impacto se refleja en unas trayectorias «vulnerabilizadas» (Loyo y Calvo, 2009), en tanto producto de combinaciones de una serie de políticas y prácticas.

A pesar de que es posible identificar con claridad un conjunto de factores que condicionan o facilitan la transición de un nivel educativo a otro, un análisis holístico de la información recogida, permite hacer una lectura sistémica, es decir, ubicando el fenómeno de la transición en relación al sistema escolar, al sistema social y a los contextos específicos donde encontramos a los centros escolares y las familias de los estudiantes. Desde esta lectura sistémica, y de acuerdo a la información obtenida, el primer año de la enseñanza secundaria obligatoria funciona, en ocasiones, como un proceso selectivo encubierto. En un contexto donde el derecho a la educación queda enmarcado en la obligatoriedad, los viejos mecanismos selectivos de la escuela tradicional siguen operando de forma subyacente.

Por otra parte, desde un enfoque cultural, es posible afirmar que cada una de las etapas educativas entre las que se da la transición, más allá de formar parte legalmente de la educación básica, configuran sus propias culturas escolares (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Esto queda reflejado en las voces de los estudiantes, de los profesores, y de las madres-padres, aunque no siempre con los mismos sentidos. Así, por ejemplo, y en coincidencia con otras investigaciones, se aprecian discontinuidades en los estilos docentes (Galton, Morrison y Pell, 2000; Gimeno, 1997), en la regulación del comportamiento (Castro *et. al.*, 2010), y en el currículo (Gimeno, 1997). Discontinuidades que refuerzan un proceso de ajuste de acuerdo con las trayectorias ideales (Terigi,

2010), de manera que aquellas trayectorias reales que se distancian más significativamente de éstas terminan aún más distanciadas y otras nuevas trayectorias comienzan a hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. In D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (33-47). New York: Routledge.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- 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.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-59). Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz, M. & Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-29.
- Croll, P. (1983). Transfer and pupil performance. In M. Galton & J. Willcocks (Eds.), *Moving from the primary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan Publishing Com.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales Nº 29*. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa".
- 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.
- Galton, M., Morrison, I. & Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gorwood, B. (1991). Primary-secondary transfer after the national curriculum. *School Organisation*, 11 (3), 18-25.
- Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Jindal-Snape, D. & Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. In D. Jindal-Snape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (11-32). New York: Routledge.
- Loyo, A. & Calvo, B. (2009). *Centros de transformación educativa. México D.F.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Measor, L. & Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Monarca, H. (2012). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-115.
- Monarca, H. & Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyältö, K. (2010). Learning and Well-Being in Transition: How to Promote Pupils' Active Learning Agency. In D. Jindal-Snape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (143-158). New York: Routledge.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & 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.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2011). Hallazgos recientes: factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes. *Serie Políticas*, 13, nº 37.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educar: saberes alterados* (99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.

Héctor Monarca

Doctor en educación. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del
Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales".
Experiencia en el diseño y desarrollo de proyectos sociales y educativos
a nivel gubernamental y no gubernamental en Argentina y España.
hector.monarca@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Carretera de Colmenar Viejo, km. 15,3
28049. Cantoblanco-Madrid
España

Data de submissão: Janeiro 2013
Data de avaliação: Abril 2013
Data de publicação: Dezembro 2014