

Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias

Transition From Primary to Secondary Education: Students' Experience and Teachers' and Families' Perception

Mercedes Ávila Francés, Sandra López Fernández, María del Carmen Sánchez Pérez y Leticia Paños Martínez¹

Resumen

Este trabajo analiza la transición de Educación Primaria a Secundaria desde el punto de vista de los y las preadolescentes y lo contrasta con el de familias y docentes de ambas etapas. Para ello, se utiliza una metodología cualitativa basada en cuestionarios abiertos y grupos de discusión. Los resultados ponen de manifiesto la ambivalencia con la que el alumnado vive la transición, así como sus principales preocupaciones, satisfacciones y dificultades, y cómo esta ambivalencia es captada por sus familiares. Se recoge también la distinta visión del proceso que tienen los docentes de ambas etapas, fruto de la distinta cultura docente de Primaria y Secundaria. Terminamos haciendo hincapié en la necesidad de otorgar un papel más relevante al estudiantado en la planificación del proceso, y para ello, recomendamos la implementación no solo de estructuras de apoyo, sino también de escucha activa.

Palabras clave

Transición Educación Primaria-Secundaria, aprendizaje centrado en el estudiante, experiencias del alumnado, cultura escolar.

Abstract

This study analyzes the transition from Primary to Secondary Education from preadolescents' perspective and compares it with that of families and Primary and Secondary teachers. For this, a qualitative methodology based on open questionnaires and discussion groups was used. The findings reveal the ambivalence experienced by students during this transition, highlighting their main concerns, satisfactions, and difficulties, and how this ambivalence is perceived by their families. Furthermore, it presents the different vision of the process that teachers from both stages held, because of the different teaching culture of Primary and Secondary Education. The paper concludes by emphasizing the importance of giving a more significant role to students in the planning process. In this regard, the study advocates for the implementation not only of support structures, but also mechanisms for active listening.

Keywords

Transition from Primary to Secondary school, Student Centered Learning, Student Experience, School Culture.

Cómo citar/Citation

Ávila Francés, Mercedes; López Fernández, Sandra; Sánchez Pérez, María del Carmen y Paños Martínez, Leticia (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>.

Recibido: 05-12-2023
Aceptado: 16-01-2024

¹ Mercedes Ávila Francés, Universidad de Castilla-La Mancha, mercedes.avila@uclm.es; Sandra López Fernández, Universidad de Castilla-La Mancha, sandra.lfernandez@uclm.es; María del Carmen Sánchez Pérez, Universidad de Castilla-La Mancha, mariacarmen.sanchez@uclm.es y Leticia Paños Martínez, Universidad de Castilla-La Mancha, leticia.panos@uclm.es.

1. Introducción

Esta investigación analiza cómo viven las y los preadolescentes su transición de Educación Primaria a Secundaria, contrastando su punto de vista con la percepción de las familias y los docentes de ambas etapas.

Se trata de un proceso de enorme relevancia, pues suma a las importantes transformaciones asociadas a cualquier transición educativa, un momento vital como la primera adolescencia. Actualmente es un campo de estudio poco desarrollado, predominando las investigaciones de ámbito internacional, como en Australia, Reino Unido, Estados Unidos, Países Bajos, Canadá, Noruega y Japón (Spernes, 2022) y siendo escasos los estudios en el contexto español (González-Rodríguez *et al.*, 2019).

En las sociedades actuales, la trayectoria escolar es una de las experiencias más determinantes en la vida de los individuos. Dada su obligatoriedad y alto grado de institucionalización, la educación ordena la experiencia de niños y adolescentes (Gómez *et al.*, 2021), por lo que las etapas en las que se estructura el sistema educativo acaban convirtiéndose en etapas vitales del alumnado.

En España, la transición de Primaria a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) afecta a todo el alumnado, dado el carácter obligatorio de ambas etapas, y ocurre entre los 11 y 12 años, si no se ha perdido o repetido ningún curso. Se trata de un momento del desarrollo evolutivo que viene acompañado de enormes incertidumbres e inseguridades, donde los factores institucionales se juxtaponen con los biológicos, psicológicos, sociales y culturales, actuando de forma interdependiente, interactiva y acumulativa (Newman, 2020).

El análisis de las transiciones educativas debe prestar atención no solo a los elementos estructurales, sino también a la forma en que el alumnado experimenta esas estructuras (Tarabini, 2020), pues las vivencias y la subjetividad de la experiencia escolar del alumnado tienen gran importancia en las decisiones educativas que toman los jóvenes (García y Sánchez-Gelabert, 2020).

Este estudio sitúa al alumnado en el centro, dándole voz y reconociendo su agencia, pues, pese a ser los protagonistas y principales afectados en la transición, pocas veces son consultados (Martínez, 2018). Comprender las preocupaciones y expectativas que experimentan puede ser un factor clave para una transición exitosa (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021). Para ello, debemos tener en cuenta que el apoyo que perciben de docentes (Tarabini *et al.*, 2020) y familiares tiene un gran impacto en cómo se adaptan al nuevo contexto escolar, pues un entorno psicosocial seguro promueve el compromiso y la motivación estudiantil (Strand, 2020). Por el contrario, si el alumnado vive este cambio con incertidumbre y ansiedad, repercutirá en su rendimiento académico y bienestar (Longaretti, 2020; Moore *et al.*, 2021; West *et al.*, 2010). Los errores y aciertos en la transición marcan la trayectoria del alumnado, pudiendo afectar negativamente, especialmente al que se encuentra en situación de vulnerabilidad (Gómez *et al.*, 2021).

Por otra parte, las culturas de enseñanza de las diferentes etapas educativas influyen en la conformación de los imaginarios de los jóvenes, sobre todo en relación con el éxito y fracaso escolar (Gómez *et al.*, 2021; Monarca *et al.*, 2012). Muchos han sido los estudios que demuestran la importancia de las expectativas y etiquetas profesoras (Río Ruiz, 2015), así como de las imágenes que proyectan los docentes (y también las familias, como otros significativos) en la formación del autoconcepto académico de los y las preadolescentes (Tarabini, 2020). Se reafirma en la conveniencia de indagar en los discursos de aquellos actores, principalmente docentes y familiares, que son una referencia para los estudiantes, tal y como se

propone en diversos trabajos (Gómez *et al.*, 2021). Así, si las ideas o teorías de las personas docentes sobre la inteligencia o la capacidad del alumnado se institucionalizan, a través de diferentes prácticas y dispositivos pedagógicos, impactarán en la construcción de sentido de los y las estudiantes (Tarabini *et al.*, 2020); lo mismo ocurrirá con sus ideas sobre la transición de Primaria a Secundaria.

Finalmente, en su clásico estudio, Gimeno Sacristán (1997) advertía que la transición, más que una experiencia puntual o un salto repentino, es un proceso que precisa ser contemplado con perspectiva temporal, por lo que habría que estudiar lo que ocurre antes, durante y después. Esto supone poner el foco en las dos etapas educativas en cuestión, Primaria y Secundaria, como se hace en este estudio.

2. Metodología

La investigación utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, para explorar los discursos del alumnado, familias y docentes sobre el proceso de transición. Se trata de un estudio longitudinal, observacional y prospectivo, dividido en dos fases. La primera, realizada en el curso académico 2020/2021, se desarrolló en colegios de Educación Primaria. La segunda fase se llevó a cabo en el siguiente curso académico, 2021/2022, cuando los alumnos que promocionaron de 6.º de Primaria cursaban 1.º de ESO. El trabajo de campo se llevó a cabo, por tanto, con el mismo alumnado, primero en colegios y luego en institutos (Tabla I). Para cada colegio de Primaria se seleccionó, en base a la información facilitada por la administración educativa, el instituto al que mayoritariamente transitó su alumnado, lo que se suele llamar «instituto de referencia».

Tabla I. Alumnado participante en las dinámicas por centro educativo

| COLEGIOS | ALUMNADO PARTICIPANTE | | INSTITUTOS | ALUMNADO PARTICIPANTE | |
|----------------|-----------------------|-----------|----------------|-----------------------|-----------|
| | Chicas | Chicos | | Chicas | Chicos |
| Colegio 1 | 3 | 3 | Instituto 1 | 1 | 3 |
| Colegio 2 | 4 | 4 | Instituto 2 | 1 | 5 |
| Colegio 3 | 6 | 7 | Instituto 3 | 4 | 7 |
| Colegio 4 | 7 | 9 | Instituto 4 | 0 | 3 |
| Colegio 5 | 9 | 7 | Instituto 5 | 7 | 6 |
| Colegio 6 | 5 | 8 | Instituto 6 | 7 | 5 |
| Total | 34 | 38 | Total | 20 | 29 |
| Totales | 72 | | Totales | 49 | |

Fuente: elaboración propia de la Tabla XIX.

2.1. Centros participantes

La muestra, por tanto, estuvo compuesta por seis colegios de Primaria y seis institutos de Secundaria de Castilla-La Mancha, todos de titularidad pública, ubicados en distintas localidades, con diferentes tamaños de población y en tres provincias distintas. Los colegios comparten la característica de pertenecer a la red de centros Comunidades de Aprendizaje de Castilla-La Mancha que, en esta región, son catalogados como centros de difícil desempeño (Resolución de 29/11/2021, de la Dirección General de Inclusión Educativa y Programas, en la que se publica la relación de centros comunidad de aprendizaje de Castilla-La Mancha). Se trata, por tanto, de una muestra intencional, cuyo propósito es reforzar la voz de los colectivos vulnerables, más expuestos en la transición (Calvo y Manteca, 2016; West *et al.*, 2010).

2. 2. Recopilación de datos

El trabajo de campo de ambas fases se inició con reuniones con los equipos de dirección y orientación de los centros educativos, informando acerca de la estrategia de recopilación de datos.

Durante la primera fase, en cada colegio se realizaron tres actuaciones: una dinámica con el alumnado de 6.º de Primaria, vinculada con la cumplimentación de un cuestionario abierto; un grupo de discusión con sus familias, reclutadas por la dirección del centro, previas indicaciones de las investigadoras, y un grupo de discusión de docentes (tutores/as de 6.º, miembros del equipo directivo y del equipo de orientación).

Durante la segunda fase, en los institutos, se realizaron dos actuaciones: otra dinámica con el alumnado transitado del colegio de la fase anterior y un grupo de discusión con tutores/as de 1.º de ESO, jefatura de estudios e integrantes del equipo de orientación.

Las dinámicas con el alumnado se basaron en cuestionarios abiertos, pues, por un lado, permiten recopilar información de manera espontánea (González-Rodríguez *et al.*, 2019) —algo muy importante cuando participan preadolescentes— y, por otro, aseguran una mejor captación de los elementos latentes que subyacen en las opiniones de los participantes (Venegas, 2014). Se trataba de crear un ambiente distendido, que generara confianza entre el alumnado participante y las investigadoras. Los cuestionarios eran muy gráficos y visuales, para facilitar su comprensión y cumplimentación. Se reunió a los estudiantes en un aula, donde las investigadoras presentaron el estudio y el cuestionario. Los estudiantes completaron el cuestionario por escrito de forma individual, con asistencia de las investigadoras cuando tenían dudas o dificultades para avanzar.

2. 3. Análisis de los datos

Las dinámicas y los grupos focales se grabaron, con el consentimiento de los participantes y sus familias, para su posterior escucha y transcripción. Para el análisis de la información se realizó un Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Ordenador (CAQDA), utilizando el programa ATLAS-ti. La herramienta permitió codificar y categorizar, con el fin de realizar un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022). Se siguieron las etapas: (1) familiarización, con una lectura de todas las transcripciones, utilizando los memorandos del programa para extraer ideas generales; (2) codificación de los fragmentos más relevantes, utilizando *open coding*; (3) agrupación de las ideas centrales que generaron los temas iniciales; (4) revisión y comprobación por parte de otra de las investigadoras de la consistencia de esos temas y, por último, (5) selección de los fragmentos para la redacción del informe final (Braun & Clarke, 2008). Por razones de seguridad y privacidad, los entrevistados y los grupos focales fueron codificados, salvaguardando el anonimato, respetando los principios de la declaración de Helsinki.

3. Resultados

3. 1. Sentimientos de los preadolescentes en 6.º de Primaria: ambivalencia (nervios e ilusión)

Se solicitó a los estudiantes que mencionaran cuatro palabras o expresiones que les vinieran a la mente al pensar en el instituto. Las respuestas se dividieron en dos categorías: las relacionadas con un estado de ánimo y las que reflejaban sus preocupaciones o percepciones.

Las primeras muestran la ambivalencia con la que el alumnado vive la transición, encontrando tanto estados de ánimo positivos (alegría, diversión, emoción, felicidad e ilusión) como negativos (nervios, miedo, pereza, tristeza, vergüenza, confusión), predominando los primeros (60%) sobre los segundos (40%).

Las respuestas que no estaban relacionadas con el estado de ánimo revelaban sus preocupaciones o percepciones del instituto. Las cuestiones académicas fueron las más mencionadas, como la necesidad de estudiar más, la mayor dificultad, la carga de trabajo, el profesorado, las nuevas asignaturas y las clases. En segundo lugar, estaban las expresiones relacionadas con la posibilidad de hacer nuevas amistades. Los pensamientos vinculados con el cambio, crecer y madurar, asociados a oportunidades y experiencias, estarían en tercer lugar. También hay alusiones a la cafetería, el uso del móvil y las salidas, elementos que tienen mucha importancia en su imaginario.

La segunda parte del cuestionario constaba de cuatro preguntas abiertas. En la primera se les pedía que indicasen lo que les gustaría saber del instituto. Las respuestas se han agrupado en las categorías (cuestiones) que se muestran en la Tabla II.

Tabla II. Cuestiones del instituto sobre las que les gustaría tener información y número de citas

| CUESTIONES | CITAS |
|---|------------|
| Cuestiones relativas a la dificultad académica, tareas y exámenes | 22 |
| Los agrupamientos ("con quién voy a ir", cuántos alumnos habrá) | 18 |
| Profesorado (cómo es el profesorado, si hay tutoría) | 18 |
| Las clases (tamaño, duración, desarrollo, cambios de clase, número de asignaturas...) | 10 |
| Los exámenes (si son difíciles, si hay varios el mismo día, etc.) | 8 |
| El patio, los recreos (si se puede jugar al fútbol, si te juntas con todos) | 6 |
| El móvil (si te dejan usarlo) | 5 |
| El material (libros, cuadernos, ordenadores, etc.) | 5 |
| Viajes, salidas, fiestas y otras actividades | 5 |
| Relaciones de amistad | 5 |
| La metodología docente | 4 |
| Clases o asignaturas concretas | 3 |
| La convivencia (si te tratan mal o bien, apoyo) | 3 |
| Estados de ánimo, como incertidumbre, nervios, cambio | 3 |
| La cantina (y máquinas expendedoras) | 2 |
| No tengo dudas/ no me interesa | 2 |
| Otros (personas LGTBI, nueva gente, primer día) | 3 |
| Total | 122 |

Fuente: elaboración propia.

El aspecto académico (dificultad, exámenes, tareas, profesorado, organización de las clases, metodología) y el relacional (con quién iré a clase, relaciones de amistad) vuelven a acaparar el mayor número de respuestas.

A continuación, se les solicitó que expresaran qué esperaban del instituto. Las respuestas se agruparon en las categorías recogidas en la Tabla III.

Tabla III. Qué esperan del instituto: categorías de respuesta y número y porcentaje de citas

| CUESTIONES | CITAS | % |
|--|------------|------------|
| Hacer nuevos amigos, conocer gente nueva | 28 | 26 |
| Poder estar con compañeros/amigos/conocidos | 22 | 20 |
| Buen trato/que no me hagan <i>bullying</i> /gente amable | 14 | 13 |
| Aprender/aprobar | 11 | 10 |
| Profesorado | 6 | 6 |
| Dificultad, complejidad | 5 | 5 |
| Nuevos espacios (cantina), actividades, horarios | 5 | 5 |
| Que vaya bien, portarme bien | 4 | 4 |
| Exámenes, tarea, asignaturas nuevas | 3 | 3 |
| Que sea divertido | 3 | 3 |
| Cambio, adaptación | 3 | 3 |
| Ser uno mismo | 3 | 3 |
| Otros: peluquería | 1 | 1 |
| Total | 108 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, las respuestas relacionadas con las relaciones sociales (hacer nuevos amigos y estar con sus compañeros) y la convivencia (ser bien tratado) acumulan el mayor porcentaje de respuesta. Los aspectos académicos (estudio, carga de trabajo y profesorado) serían la segunda categoría de expectativas. Del profesorado esperan «tener una buena relación con ellos», «que no sean demasiado duros», «que no manden tanta tarea», «que sean buenos», «que expliquen las cosas bien» y «que nos atiendan en condiciones». En el resto, reiteran respuestas anteriores, como el cambio, los nuevos espacios y actividades, la diversión, etc.

Las cuestiones que más les preocupaban del instituto se han agrupado en las categorías que muestra la Tabla IV.

Tabla IV. Qué les preocupa del instituto: categorías de respuesta y número y porcentaje de citas

| CUESTIONES | CITAS | % |
|--|------------|------------|
| Que me separen de mis compañeros/amigos. Soledad. | 23 | 22 |
| Que sea difícil, carga de trabajo | 18 | 17 |
| Mal trato, malas relaciones, insultos, expulsiones | 15 | 15 |
| Fracaso/suspender/repetir/no entender | 12 | 12 |
| Exámenes | 8 | 8 |
| Profesorado | 6 | 6 |
| Cambios, madrugar, metodología | 6 | 6 |
| Responsabilidad, pasarlo bien, relaciones sociales | 5 | 5 |
| Primer día, complejo por ser los pequeños, incertidumbre, agobio | 4 | 4 |
| Pérdida: colegio, no ser lo que quiere | 3 | 3 |
| Nada | 3 | 3 |
| Total | 103 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

La sensación de soledad y la preocupación por separarse de sus compañeros y compañeras son motivos de preocupación generalizada, alcanzando esta categoría, junto con la relacionada con la convivencia y relaciones sociales, cerca del 40% de las manifestaciones expresadas.

De nuevo, el segundo grupo de preocupaciones se centra en el ámbito académico, especialmente en la dificultad que pueda implicar la nueva etapa (17%). El miedo al fracaso alcanza el 12% de las frecuencias, quedando en esta ocasión con menos peso los exámenes y el profesorado, con un 14% de respuestas conjuntamente.

Es destacable la importancia que adquiere la preocupación por el acoso verbal, burlas o maltrato, una categoría que apenas había aparecido en preguntas anteriores. También se mencionan por primera vez las «expulsiones» y los «partes» (disciplinarios). Los cambios, la forma de enfrentar el primer día y el hecho de ser los más jóvenes del instituto también se indican como preocupaciones. Hay que señalar, por último, que una pequeña parte del alumnado expresa no sentirse preocupado por nada.

Finalmente, cabe destacar que, en un análisis por género, no se han encontrado diferencias significativas en las cuestiones analizadas en la dinámica de Primaria.

3.2. Sentimientos de los preadolescentes en 1.º de ESO: «no es para tanto»

El 63,3% del alumnado afirmó que la información que le proporcionaron en el colegio sobre el instituto fue valiosa, frente a un 36,7% que indica no haberle sido útil. El argumento más frecuente de los primeros fue «porque nos ayudaron a no tener miedo», mientras que los segundos se limitaron a expresiones del tipo «lo que me dijeron no me sirvió». Por otro lado, el 44,9% expresó que la nueva etapa en Secundaria es tal y como se esperaban. Sin embargo, el 22,4% lo imaginaba mejor y el 26,5% peor, como se muestra en la Tabla V. Aquí, las diferencias de género son notables. La mayoría de los chicos (65%) declara que lo imaginaban así; del resto, son más los que lo imaginaban mejor (20%) que los que lo imaginaban peor (10%). En el caso de las chicas, no predomina ninguna opción: un tercio lo imaginaba así, un tercio lo imaginaba peor y otro tercio, mejor.

Tabla V. Esta nueva etapa de Secundaria, ¿está siendo como te imaginabas?

| | FRECUENCIA | | | % | | |
|--------------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| | Total | Chicas | Chicos | Total | Chicas | Chicos |
| Lo imaginaba así | 22 | 9 | 13 | 44,9 | 31 | 65 |
| Lo imaginaba mejor | 11 | 9 | 2 | 22,4 | 31 | 10 |
| Lo imaginaba peor | 13 | 9 | 4 | 26,5 | 31 | 20 |
| No responde | 3 | 2 | 1 | 6,1 | 7 | 5 |
| Total | 49 | 29 | 20 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Los motivos de por qué se lo imaginaban peor, en el caso de las chicas, fueron principalmente tres: «creía que me iba a costar socializar con otros compañeros», «creía que nos iban a tratar mal» y «pensaba que iba a ser muy difícil». En el caso de los chicos, «porque creía que iba a haber muchas peleas» y «porque los profesores del colegio nos meten miedo».

Respecto a los motivos de por qué se lo imaginaban mejor, las chicas argumentaban que pensaban que sería más sencillo, más divertido, que harían nuevas amistades más fácilmente o que habría viajes u otras actividades. En el caso de los chicos, porque creían que «las clases iban a ser diferentes».

El nivel de exigencia académica (exámenes, estudio, tareas...) es la mayor dificultad de adaptación que señalan, tanto los chicos como las chicas (véase Tabla VI). En el caso de las chicas, el horario y la forma de trabajar en el aula son otros de los factores de dificultad más citados, mientras que en el caso de los chicos es el trato con el profesorado. También se aprecia una diferencia de género en la relación con los compañeros, siendo más difícil para las chicas que para los chicos.

Tabla VI. ¿En qué aspectos te está costando más adaptarte?

| | TOTAL | CHICAS | CHICOS |
|--|-------|--------|--------|
| Nivel de exigencia (exámenes, estudio, tareas) | 63,3% | 34,7% | 28,6% |
| Los horarios | 34,7% | 26,5% | 8,2% |
| La forma de trabajar en el aula | 32,7% | 24,5% | 8,2% |
| El trato con el profesorado | 24,5% | 12,2% | 12,2% |
| La relación con tus compañeros | 22,4% | 18,4% | 4,1% |
| Número de asignaturas | 18,4% | 10,2% | 8,2% |
| La disciplina (partes, expulsiones) | 14,3% | 6,1% | 8,2% |
| La relación con el tutor/a | 14,3% | 10,2% | 4,1% |
| Los espacios | 14,3% | 6,1% | 8,2% |

Fuente: elaboración propia.

El 93,9% (57,1% de chicas y 36,8% de chicos) afirmaba echar de menos su etapa en el colegio, frente al 6,1% que respondió negativamente.

Lo que más echaban de menos era, por este orden: 1) los profesores: «la explicación de los profesores, porque ponían más empeño para que aprendiéramos mejor»; 2) los compañeros: «estar con todos mis compañeros en clase»; 3) las actividades en grupo que hacían en el colegio: «hacer actividades con otros grupos»; y 4) el menor nivel de exigencia: «no hacer tantas cosas, exámenes y tareas»; «lo fácil que eran los exámenes»; «cuando en los exámenes sacaba todo 10 y 9».

El cuestionario de 1.º de ESO terminaba pidiendo que escribieran un mensaje para el alumnado de 6.º de Primaria de su colegio, con el fin de ofrecerles consejos para afrontar el cambio al instituto. Un total de 42 alumnos (26 chicas y 16 chicos), redactaron este mensaje, quedando 7 en blanco. Muchos de los mensajes comenzaban diciendo: «no os preocupéis, no tengáis miedo» o expresiones similares. También son significativos los mensajes que comienzan advirtiendo de que el instituto: «no es tan malo como lo pintan». En la Tabla VII se resumen las citas realizadas, agrupadas por categorías y género.

Tabla VII. Mensaje para los compañeros de 6.º: número de citas por categorías y género

| CATEGORÍAS | TOTAL | CHICAS | CHICOS |
|--|------------|-----------|-----------|
| Comentarios sobre el estudio y los exámenes | 28 | 14 | 14 |
| Comentarios relacionados con la convivencia (peleas, <i>bullying</i>) | 17 | 11 | 6 |
| Conoceréis gente, haréis amigos | 16 | 10 | 6 |
| Es más divertido, bueno, mejor | 12 | 6 | 6 |
| No hay mucho cambio | 8 | 6 | 2 |
| Comentarios sobre los profesores | 8 | 6 | 2 |
| Echaréis de menos la escuela | 7 | 7 | 0 |
| Comentarios sobre espacios, material, edificio | 6 | 3 | 3 |
| Comentarios sobre actividades que se realizan en el instituto | 4 | 2 | 2 |
| Comentario sobre el horario | 3 | 1 | 2 |
| Otros | 5 | 4 | 1 |
| Total | 114 | 70 | 44 |

Fuente: elaboración propia.

El tipo de comentarios más numerosos fueron los relacionados con la parte académica (estudio y exámenes). Todos coinciden en que el instituto es más difícil que el colegio; para algunos, mucho más («es bastante más difícil que el colegio», «hay mucha tarea y demasiados exámenes»); para otros, superable. Quienes sostienen que pueden superarse las dificultades, añaden consejos como: «no tengáis miedo, que es fácil, solo tenéis que estudiar»; «tienes que hacer las tareas todos los días y prestar atención en clase, así te enterarás de todo y aprobarás»; «organízate, ya que serán temas más difíciles».

En algunos de estos mensajes se reconoce el papel de la tutoría y los profesores para ayudar en el estudio: «las tutorías son muy importantes porque te enseñan trucos para estudiar, comportarse en clase y aprender», «dirección te puede ayudar a como planearte los estudios».

Por otro lado, los comentarios sobre las nuevas amistades o «conocer gente nueva», junto con los relativos a la convivencia, fueron los más aludidos en segundo lugar, confirmando las relaciones sociales como una de sus grandes preocupaciones. De nuevo se ofrecen mensajes tranquilizadores, del tipo: «no os pongáis nerviosos, porque enseguida vais a hacer amigos».

Muchos de los mensajes desmitifican la idea de que los problemas de convivencia, como peleas, *bullying* o abusos, sean algo cotidiano: «que no tengan miedo a los grandes, porque no hacen nada»; «hay gente amable y mala, pero siempre hay gente amable»; «no siempre te pegan». Si bien no significa que no perciban conflictos: «no digáis quien fuma»; «¡intenta no meterte en conflictos ni peleas»; «mucho cuidado con las malas compañías»; «sed vosotros mismos y si se meten con vosotros, decídselo a los profesores; no tengáis miedo».

En estos mensajes del alumnado de 1.º de ESO también se percibe la ambivalencia de la transición. Unos comentan que el instituto es mejor y más divertido que el colegio («es más divertido», «lo vas a pasar genial») y otros, que van a echar de menos la escuela («disfrutad de la escuela, la vais a echar de menos»; «que disfruten del colegio, que cuando pasas a la ESO te das cuenta de que es mejor el colegio»); pero los primeros son más numerosos que los segundos. Precisamente es aquí donde se produce una de las mayores diferencias de género: todos los comentarios relacionados con echar de menos la

escuela, corresponden a chicas, mientras que no hay ningún comentario de este tipo por parte de los chicos.

El profesorado es otro de los temas comentados, sobre todo por las chicas, lo que pone de manifiesto que es otra de las preocupaciones y otro de los mitos del instituto. La ambivalencia vuelve a ser el rasgo dominante: «los profesores son muy buenos y, en su mayoría, se preocupan por los alumnos»; «hay profesores muy buenos y otros no tanto»; «los profesores son bastantes simpáticos y amables»; «no os hagáis los gallitos con los profesores, porque os van a poner un parte. Si llegas a tres partes, te vas a casa».

3.3. Percepción de las familias y docentes

En los discursos de las familias, se constata que experimentan una gran preocupación al enfrentar la transición a la Educación Secundaria, especialmente cuando se trata del primer hijo o hija que la realiza. Hemos observado que, cuando los preadolescentes la viven como algo emocionante, transmiten esa emoción a sus familias. De la misma manera, cuando en las familias prevalece el miedo, los niños la afrontan más atemorizados.

La mayoría de las familias participantes en el estudio coincidían en que las y los menores no están todavía preparados para ese cambio: «les faltan los dos años más, que se hacían antes en los colegios», en alusión a la estructura del sistema educativo de la Ley General de Educación, (vigente desde 1970 hasta 1990), cuando toda la educación básica se cursaba en los colegios, siendo a los 14 años cuando pasaban a la Educación Secundaria y, por tanto, al instituto o a la Formación Profesional.

Las familias intuyen el carácter selectivo de la transición; de ahí su miedo, que expresan con frases como: «que no se caigan, que no se pierdan».

Perciben la ambivalencia que viven los preadolescentes. Dicen que sus hijos «están nerviosos», pero que a la vez «tienen ganas de cambiar». Consideran que las principales preocupaciones de sus hijos e hijas ante ese cambio son: tener que hacer nuevos amigos; la soledad; ser los menores del centro educativo; no poder enfrentar las nuevas obligaciones como estudiantes; el incumplimiento de las normas y los partes, así como el profesorado.

Como hemos visto anteriormente, esas son, efectivamente, las preocupaciones expresadas por los y las menores. Podemos afirmar, por tanto, que las familias de los y las estudiantes preadolescentes toman en cuenta y sienten sintonía con sus preocupaciones. Sin embargo, no siempre cuentan con herramientas necesarias para ayudarles a superar la ansiedad y el miedo que les genera la transición (Lucey y Reay, 2000; Moore *et al.*, 2021).

Respecto al profesorado de Primaria, el paso al instituto también genera gran preocupación. Consideran que «es un paso muy grande» en el que «hay mucho alumno que se pierde». Recordemos que la mayoría de los colegios de la muestra se caracterizan por la presencia de alumnado en situación de vulnerabilidad. Un director de colegio lo expresaba de la siguiente manera: «el sistema no está preparado; no tiene respuesta para el alumnado de bajo nivel (...). El sistema está preparado para eso, para que este tipo de alumnado abandone y fracase (...) Para este tipo de alumnado tendría que haber otro planteamiento».

Los docentes de Primaria asumen que una proporción de su alumnado tendrá dificultades al pasar a la Educación Secundaria, y estas dificultades afectarán especialmente a los estudiantes más vulnerables. Identifican dos factores que consideran cruciales para explicar el mayor fracaso escolar en la Educación Secundaria: la atención a la diversidad y la relación con las familias. El profesorado de Primaria considera que los colegios garantizan esos elementos mejor que los institutos.

La mayoría de los docentes fueron muy críticos con el proceso de transición. Una de las expresiones que mejor lo ilustra es: «hay que dar una vuelta a todo», pronunciada por una jefa de estudios de Primaria.

Los y las docentes de Primaria piensan que preadolescentes y familias comparten las mismas preocupaciones ante la transición: «la mayoría de las preocupaciones que transmiten los niños y las familias, son las mismas, porque me imagino que eso es lo que escuchan, lo que hablan ellos en casa».

Asimismo, vuelven a resaltar la ambivalencia con la que los estudiantes abordan la transición. Cuando se les pregunta por los sentimientos del alumnado, hablan de ilusión y preocupación, a veces también de miedo. Respecto a las relaciones sociales, captan tanto la inquietud que les produce no saber si van a ir con sus compañeros de clase de Primaria como las ganas de conocer «gente de otros ambientes».

Además de las relaciones sociales, que consideran la principal preocupación de su alumnado, destacan estas otras: la dificultad académica, los profesores «chungos» (en palabras de una orientadora y jefa de estudios) y la convivencia, refiriéndose a las peleas, los abusos y «que se metan con ellos», al ser los menores del instituto. Para el profesorado de Primaria, todas estas preocupaciones giran en torno a una, que las engloba: la incertidumbre. De hecho, esta palabra es recurrente en el discurso de los docentes de Primaria y en las familias, mientras que no fue pronunciada ni una sola vez en los grupos focales de docentes de Secundaria.

El profesorado de Primaria es consciente de que circulan mitos e imágenes estereotipadas de los institutos y bromean sobre ello: «se hacen unas películas tremendas», comentaba un director de colegio.

Por último, el profesorado de Secundaria destaca como una de sus principales preocupaciones el hecho de que el alumnado que llega a 1.º de ESO muestra, cada vez más, comportamientos infantiles e inmaduros. Critican la conducta preadolescente, por inapropiada para el desarrollo de las clases, y creen que actúan así porque «se ven menos controlados». Para una buena parte, más que el cambio de etapa, «el problema es la edad». Perciben que, en general, «tienen ganas de venir al instituto».

Las principales preocupaciones que el profesorado de Secundaria percibe en el alumnado transitado de Primaria se agrupan en dos categorías. Por un lado, las relaciones sociales; principalmente, no ir con sus amigos y compañeros de Primaria, no ser aceptado o estar solo; por otro, suspender. Según el profesorado de ESO, esta preocupación inquieta sobre todo a los que no suspenden en Primaria. Reconocen que el que «se despista» en el periodo de adaptación y suspende alguna, se queda muy afectado, pudiendo tener consecuencias en el autoconcepto académico.

Creen que les cuesta adaptarse al menos uno o dos meses y que, mientras unos lo hacen sin problemas, para otros resulta más complicado. En general, perciben que es necesario un mayor ritmo de trabajo y una mejor organización para una adaptación exitosa. Piensan que muchos de los problemas

que se dan en Secundaria «se arrastran de Primaria». Expresiones del tipo: «el que es bueno en Primaria es bueno en Secundaria» o: «lo que ocurre en el colegio se mantiene en el instituto», se repiten en todos los institutos de la muestra. Cabe afirmar que el colectivo da por supuesto que en el instituto no se pueden cambiar los hábitos adquiridos, que no se puede influir en los alumnos en este sentido; como si en Secundaria solo se continuase la trayectoria iniciada en Primaria y el único cambio que se puede producir es a peor: «el bueno puede seguir siendo bueno, pero se puede torcer. Yo, en el instituto, he visto gente torcerse a peor, pero ya a mejor, ese caso no lo veo».

4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación constata la ambivalencia que se experimenta en la transición, una característica común a todo rito de paso. El cambio produce nervios, e incluso miedo, pero, como señaló Gimeno Sacristán (1997), no solo se percibe como una fuente de problemas, sino, también, como una oportunidad de crecimiento y progreso, pues supone una elevación del estatus.

Podemos clasificar todas las preocupaciones relacionadas con la transición en dos grandes categorías: las relaciones sociales y los aspectos académicos. Tanto las expectativas y los miedos al final de Primaria, como las satisfacciones o frustraciones al inicio de la Secundaria, pueden enmarcarse en una de estas dos categorías. Respecto a la primera (relaciones sociales), el miedo a la soledad y a no ser aceptado es la principal preocupación cuando están a punto de transitar en Primaria. De la misma manera, las nuevas amistades son la principal fuente de satisfacción en Secundaria, y hemos constatado que las familias y los docentes de ambas etapas son conscientes. En este sentido, otros estudios coinciden con lo descrito en nuestra investigación, planteando que las principales preocupaciones de los estudiantes están relacionadas con la amistad (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021; Moore *et al.*, 2021). Por tanto, los mecanismos de agrupamiento del alumnado en 1.º de ESO y la forma en que se estructuran los patios y los recreos, son muy importantes para la transición. Los institutos debieran tener una política sobre ello y darla a conocer detalladamente al alumnado y a sus familias en Primaria, antes de transitar. Ello contribuiría a reducir la incertidumbre y aportar seguridad, lo que repercutiría no solo en el bienestar, sino también en el rendimiento académico (Longaretti, 2020; Moore *et al.*, 2021; West *et al.*, 2010).

Muchos docentes critican que las y los preadolescentes están más pendientes de las relaciones sociales que de los aspectos académicos (Topping, 2011), lo que también constata nuestro estudio. Sin embargo, es lógico, si tenemos en cuenta que están obligados a pasar gran parte de su tiempo vital en el centro educativo (REDE, 2020): el alumnado «vive» en la escuela, mientras que el profesorado, principalmente, «trabaja» en ella.

Aunque las relaciones sociales en el instituto son su primera preocupación en Primaria, las cuestiones académicas son la principal dificultad de adaptación en Secundaria. Como han señalado numerosos autores (Jacovkis *et al.*, 2020; Monarca *et al.*, 2013; Tarabini *et al.*, 2020), las transiciones educativas llevan aparejadas un grado de selectividad. Implican una discontinuidad, un cambio o ruptura que, aunque en la mayoría de los individuos supone subir un escalón en la larga carrera académica, en otros se traduce en el inicio de la desconexión o del desenganche escolar (Fernández Enguita, 2011; López *et al.*, 2022) y para un tercer grupo, agudiza la desconexión iniciada en Primaria, acercándolos al abandono. La cuestión es si esa selectividad es inevitable o no. Desde luego, hay que actuar, para evitar que la transición se convierta en un proceso selectivo o para contrarrestar dicho efecto. La transición puede ser inevitable, pero

la forma en que se estructura y los efectos que acarrea, no (Ávila *et al.*, 2022; González-Rodríguez *et al.*, 2019b; Verdeja, 2022).

Uno de los principales factores de discontinuidad es la distinta cultura de enseñanza y aprendizaje en Primaria y Secundaria (Monarca *et al.*, 2013). Muchos docentes de Secundaria consideran que la actitud de los preadolescentes no es la adecuada para la dinámica de sus clases, sin ser conscientes de que se puede dar la vuelta al argumento: la metodología (o dinámica de las clases) que se sigue en los primeros cursos de ESO puede no ser la más adecuada para las características del alumnado recién llegado. Nuestra crítica se alinea con Tarabini (2015), que sostiene que el interés del alumnado en aquello que le ofrece la escuela se presenta como una cuestión sujeta meramente a la voluntad personal; se da por supuesto que los contenidos y metodologías del instituto son los correctos y que, por tanto, debe ser el alumno quien se adapte a ellos, presentándose exclusivamente como una cuestión de querer o no querer.

La relación alumnado-profesorado es otro factor clave, que depende de diversos factores. Destacaremos dos: las características de las prácticas docentes (Monarca *et al.*, 2013) y el número de alumnos por clase y profesor, la tan mencionada ratio. En Secundaria, el discurso docente suele centrarse en la ratio (Adamson y Darling-Hammond, 2012; Aguilar *et al.*, 2020), pero si queremos un cambio profundo en esa relación, habrá que reflexionar también sobre las prácticas docentes.

Llama la atención que el número de asignaturas, uno de los factores de dificultad más señalados por los docentes (Ávila *et al.*, 2022; Monarca *et al.*, 2013) no es un aspecto al que el alumnado otorgue mucha relevancia en nuestro estudio.

Por último, el profesorado de primero de ESO piensa que muchos de los problemas que se dan en Secundaria «se arrastran de Primaria». Esta narrativa tiene sentido: recordemos que la transición, para algunos alumnos y alumnas, supone una profundización en la desconexión escolar que se inició en Primaria, empujándoles al abandono. Pero esto no exime a los institutos de su responsabilidad de facilitar la transición y su objetivo de búsqueda del éxito escolar para todos y todas en la educación básica (Iglesia Brea, 2016; Muntadas Pekkola, 2019; Pàmies *et al.*, 2015; Soler Penadés, 2015). Todo lo contrario.

Para el abordaje de la transición, proponemos, por tanto, poner al alumnado en el centro, dándole protagonismo y haciéndole formar parte de la solución. Crear para ello estructuras de escucha y de acompañamiento que garanticen una participación significativa, en línea con la actual investigación sobre infancia (Gaitán y Rodríguez, 2022). Ir más allá del sistema que se limita a dar información puntual de forma unilateral, en las que el alumnado solo escucha a los adultos (Pacheco de Bonrostro, 2021; Montañez y Trancón, 2014; Sebastián Fabuel, 2015). También debe hacerse con perspectiva de género, pues el paso a Secundaria es crucial en la construcción del género (Díaz de Greñu y Anguita, 2018; Ortega-Sánchez y Olmos, 2019; Ricoy y Sánchez-Martínez, 2016; San Román Gago *et al.*, 2012), como también se evidencia en nuestros resultados.

Referencias bibliográficas

Adamson, Frank y Darling-Hammond, Linda (2012): “Funding Disparities and the Inequitable Distribution of Teachers: Evaluating Sources and Solutions”. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (37), 1-46. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n37.2012>.

- Aguilar Jurado, Miguel Ángel; Gil Madrona, Pedro y Ortega Dato, Juan Francisco (2020): “Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de raza gitana”. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (2), 345-358. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.396131>.
- Ávila Francés, Mercedes; Sánchez Pérez, María Carmen y Bueno Baquero, Andrea (2022): “Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 147-164. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.441441>.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2008): “Using Thematic Analysis in Psychology”. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2022): “Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis”. *Qualitative Psychology*, 9 (1), 3-26. DOI: <https://doi.org/10.1037/qap0000196>.
- Calvo Salvador, Adelina y Manteca Cayón, Felipe (2016). “Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria”. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía y Anguita Martínez, Rocío (2018): “Análisis del liderazgo femenino en dos institutos de secundaria de Castilla y León desde la perspectiva del alumnado”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 135-151. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3264>.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa; Vasalampi, Kati y Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021): “Students’ Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7), 1252-1265. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.
- Fernández Enguita, Mariano (2011): “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 4 (3), 255-269.
- Gaitán Muñoz Lourdes y Rodríguez Pascual Iván (2022): “Presentación. La Sociología de la infancia revisitada: logros y retos después de dos décadas”. *Política y Sociedad*, 59 (3), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.5209/poso.85368>.
- García Gràcia, Maribel y Sánchez-Gelabert, Albert (2020): “La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar”. *Papers*, 105 (2), 235-257. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata
- Gómez Vera, Gabriela; Rivas Mueña, Marlene y Lobos Guerrero, Constanza (2021): “Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58 (1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.1>.
- González-Rodríguez, Diego; Vieira, María-José y Vidal, Javier (2019): “Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo”. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71 (2), 85-108. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>.

- Iglesias Brea, Ainhoa (2016): “Democracia y Educación en el siglo XXI.” en Coral González Barberá (dir. Congr.) y María Castro Morera (dir. Congr.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Árbol académico.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020): “Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona”. *Papers*, 105 (2), 279-302. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>.
- Longaretti, Lynette (2020): “Perceptions and Experiences of Belonging During the Transition from Primary to Secondary School”. *Australian Journal of Teacher Education*, 45 (1), 31-46. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>.
- López Gil, Mónica; Amores Fernández, Francisco Javier y Vázquez Recio, Rosa María (2022): “El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros”. *Revista Complutense de Educación*, 33 (4), 657-666. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.76477>.
- Lucey, Helen y Reay, Diane (2000). “Identities in Transition: Anxiety and Excitement in the Move to Secondary School”. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/713688522>.
- Martínez Sierra, Silvia (2018): “Investigaciones sobre la transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen”. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 136-152.
- Monarca, Héctor; Rappoport Redondo, Soledad y Sandoval Mena, Marta (2013): “La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria”. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 192-206.
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Fernández González, Antonio (2012): “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 49-62.
- Montañez Mesas, Marta Pilar y Trancón Lagunas, M^a Montserrat (2014): “Cuaderno de acompañamiento para el alumno acogido al programa PASE: cómo integrar al alumnado extranjero en enseñanza secundaria”. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 155-164.
- Moore, Graham; Angel, Lianna; Brown, Rachel; van Godwin, Jordan; Hallingberg, Britt y Rice, Frances (2021): “Socio-Economic Status, Mental Health Difficulties and Feelings about Transition to Secondary School among 10-11 Year Olds in Wales: Multi-Level Analysis of a Cross Sectional Survey”. *Child Indicators Research*, 14 (4), 1597-1615. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09815-2>.
- Muntadas Pekkola, Max (2019). *De camino hacia el éxito escolar a partir de las buenas prácticas educativas en enseñanza secundaria obligatoria. Inmersión etnográfica en Finlandia*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació.
- Newman, David M. (2018). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. Editorial: SAGE Publications.
- Ortega-Sánchez, Delfín y Olmos Vila, Rafael (2019): “Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria”. *Clio: History and History Teaching*, 45, 83-98.

- Pacheco de Bonrostro, Elena (2021): “El paso de Primaria a Secundaria: un acompañamiento desde la acción tutorial”. *Cuadernos de Pedagogía*, 517, 93-99.
- Pàmies Rovira, J.; Bertrán Tarrés, M. y Castejón, A. (2015): “Factores de éxito de centros educativos en entornos desfavorecidos”. *Investigar con y para la sociedad*, (1), 433-441.
- REDE (2020): “Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado” en Mariano Fernández-Enguita (coord.): *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*. Madrid: NELE-REDE. Universidad Complutense.
- Ricoy Lorenzo, María-Carmen y Sánchez-Martínez, Cristina (2016): “Preferencias académicas y laborales en la adolescencia: Una perspectiva de género”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42 (2), 299-313. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200017>.
- Río Ruiz, Manuel Ángel (2015): “Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8 (3), 312-320.
- San Román Gago, Sonsoles; Frutos Balibrea, Lola y Pascual Barrio, Belén (2012): “Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos”. *RASE. Revista de Sociología de La Educación*, 5 (3), 424-440.
- Sebastián Fabuel, Vicent (2015): “Una reflexión sobre las transiciones educativas: de Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento?”. *Edetania*, 48, 159-184.
- Soler Penadés, Víctor (2015): “Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática”. *Quaderns de Ciències Socials*, 31, 33-55.
- Spernes, Kari (2022): “The Transition Between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues”. *Research Papers in Education*, 37 (3), 303-320. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>.
- Strand, Gro Marte (2020): “Supporting the Transition to Secondary School: The Voices of Lower Secondary Leaders and Teachers”. *Educational Research*, 62 (2), 129-145. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>.
- Tarabini, Aina (2015): “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (3), 349-360.
- Tarabini, Aina (2020): “Entender las experiencias de transición educativa”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 484-486. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268>.
- Tarabini, Aina; Castejón, Alba y Curran, Marta (2020): “Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional”. *Papers*, 105 (2), 211-234. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>.
- Topping, Keith (2011): “Primary - Secondary Transition: Differences Between Teachers’ and Children’s Perceptions”. *Improving Schools*, 14 (3), 268-285. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>.

- Venegas, Mar (2014): “Investigar las relaciones afectivosexuales: el diseño de un cuestionario abierto”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 183-212. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.28.12126>.
- Verdeja Muñiz, María (2022): “Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad”. *Pulso. Revista de Educación*, (45), 123-140. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5287>.
- West, Patrick; Sweeting, Helen y Young, Robert (2010): “Transition Matters: Pupils’ Experiences of the Primary - Secondary School Transition in the West of Scotland and Consequences for Well-Being and Attainment”. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>.

Notas biográficas

Mercedes Ávila Francés es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, profesora contratada doctora en la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, adscrita al Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética y miembro del grupo de investigación EDUTRASOC (Educación, Trabajo y Sociedad) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha dirigido más de 10 proyectos de innovación educativa en dicha universidad, algunos de ellos premiados o con mención de calidad, varios de ellos con participación de centros educativos no universitarios. Actualmente se focaliza en las transiciones educativas, principalmente en la de Educación Primaria a Secundaria.

Sandra López Fernández es licenciada en Sociología por la Universidad de Alicante. Actualmente profesora asociada en el Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Es miembro del Grupo de Investigación Educación, Género, Trabajo y Sociedad en Castilla-La Mancha (EDUTRASOC-CLM) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación preferentes son la Sociología del Trabajo, la Sociología de las Organizaciones y la Sociología de la Educación. Recientemente finalizada Estancia de Investigación en la Universidade de Lisboa - ISEG —Lisbon School of Economics & Management en el grupo de investigación SOCIUS— Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Se encuentra escribiendo su tesis doctoral investigando el sector residencial para personas mayores en Castilla La Mancha. Entre sus últimas publicaciones al hilo de la investigación educativa cabe destacar: «Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar».

María del Carmen Sánchez Pérez es profesora Titular de Sociología en la Universidad de Castilla-La Mancha. Se incorpora a la docencia universitaria en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca y actualmente imparte docencia de grado y master en la Facultad de Educación de Albacete. Es miembro del equipo de investigación EDUTRASOC y de la Subred Universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Castilla-La Mancha (SUCA-CLM). Su trayectoria investigadora se ha orientado al ámbito del bienestar social, cambio social, cambio educativo e innovación docente, con especial interés en la realidad de Castilla-La Mancha.

La transferencia de los resultados de investigación se ha venido realizando a través de publicaciones científicas y contratos de I+D+i con entidades públicas.

Leticia Paños Martínez es Graduada en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Tecnología Educativa: *E-learning* y Gestión del Conocimiento (Universidad de Lleida). Contratada por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) a través del «Programa Investigo», en el Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la UCLM. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Género, Trabajo y Sociedad en Castilla-La Mancha (EDUTRASOC-CLM) y colaboradora del Grupo LabinTIC de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus áreas de investigación preferentes incluyen la Sociología de la Educación y la Competencia Digital, centrándose actualmente en la transición educativa y la competencia digital del alumnado.