

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cateri Soler García

Universidad de Málaga

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

Marcos Alfonso Payá Gómez

Universidad de Málaga

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, es solo una parte del proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades denominado *Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y Consecuencias pedagógicas* (PID2019-109994RA-100), que en esta ocasión pretende mostrar la relación entre los principios pedagógicos que sustentan los procesos de tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria Obligatoria (ESO) y la acción que los posibilita.

Diversos estudios (Ashton, 2008; Calvo, A & Manteca, F., 2016; Chambers & Coffey, 2019; Gimeno Sacristán, 1998, 1996; González-Rodríguez et. al., 2019; Mackenzie, 2012; Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A., 2012; Monarca, H., & Rincón, J., 2010; Salvador, A. C., y Cayón, F. M., 2015) en diferentes contextos y países sobre los procesos de tránsito educativo entre la educación primaria y secundaria comparten la presencia de barreras y desafíos que en muchas ocasiones lo dificultan, lo que implica que a una parte del alumnado se le dificulte esta experiencia.

En esta experiencia de cambio que vive el alumnado pueden estar incidiendo diferentes factores o variables contextuales (familiares, centro educativo, social) y personales. Los procesos de tránsito son complejos y multidimensionales, donde intervienen la dimensión psicológica (desarrollo madurativo, social y de la personalidad, el bienestar, la identidad y autoestima del alumnado entre otros), la sociológica (clase social, género, grupos minoritarios, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento), la pedagógica (currículum, profesorado y modelos educativos

innovadores), la organizativa (dirección, liderazgo, organización de tiempos y espacios) y la política (políticas educativas inclusivas y para la justicia social) (González-Rodríguez, D. et al., 2019; Hargreaves, 1996; Evangelou, M. et al., 2008; West, et. al., 2008; Benner, 2011). Ello requiere una forma de actuación coordinada y cooperativa entre los diversos componentes de la comunidad educativa y las administraciones implicadas para mejorar y facilitar la transición escolar.

Ejemplos concretos de algunas de estas variables que inciden en estos procesos puede ser que por norma general el alumnado del primer curso de la secundaria obligatoria son los más jóvenes del nuevo centro donde antes eran veteranos, en un momento en que las relaciones sociales son una referencia fundamental en la constitución de la identidad adolescente. En este sentido se ha comprobado que contar con compañeras y compañeros durante la transición alivia el estrés de tener que forjar nuevas relaciones.

Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, los estudios sobre la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (Antúnez, 2005; Gimeno Sacristán, 1998; Monarca, et. al., 2012; Monarca & Rincón, 2010; Salvador & Cayón, 2015; Mackenzie, et. al., 2012) como otro de los desafíos a los que se enfrenta el alumnado en este proceso es la presión curricular en su incorporación a la nueva etapa. Otro elemento en este mismo sentido es que, debido al trabajo derivado al hogar (deberes), los alumnos han cambiado sus hábitos y tienen menos margen de “tiempo libre” del que tenían anteriormente. Un fenómeno, tal como lo conocemos, que corre el riesgo de perpetuar las desigualdades estructurales en la medida en que no todo el alumnado cuenta con las mismas posibilidades en su hogar para dar respuesta a este tipo de exigencias (Gimeno Sacristán, 1996).

Este tipo de discontinuidades son rupturas para las que el alumnado no está preparado y que suele experimentar en forma de sobresalto, inquietud y desconcierto, pudiendo afectar a la calidad de sus aprendizajes, sus relaciones sociales y sus expectativas personales, e incluso a los resultados educativos (Ashton, 2008; Chambers & Coffey, 2019) y trayectorias como la repetición de curso y/o al abandono escolar.

Según el último informe sobre el estado del sistema educativo (2022), en el curso 2015/2016 la tasa de repetición de los alumnos que no promocionó en alguno de los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria española es del 4,1% (5% en el primer año, 4,4% en el segundo año 3,8%, en el tercer año, 3,1% en el cuarto año).

Sorprendentemente, las tasas de repetición en primer curso de educación secundaria son las más altas de todas las comunidades y ciudades autónomas (con la única excepción de Cataluña). Una condición que refleja que la transición a la escuela secundaria a menudo se asocia con una disminución en el "rendimiento académico" del alumnado.

De igual forma, Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere Gómez (2010) señalan que abandono escolar es un proceso complejo que puede comenzar en la educación primaria y acentuarse a medida que el alumnado ingresa a la ESO. Una situación que debe llevarnos a cuestionar críticamente estos procesos de transición a la educación secundaria y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, así como en el bienestar social y emocional de los estudiantes en etapas sensibles de su desarrollo. Es importante reflexionar sobre estas discontinuidades para evitar caer en los relatos que eluden las cuestiones estructurales para culpar de sus “éxitos” y “fracasos” a individuos aislados.

La Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre) reconoce que los principios por las que se rige se sustentan en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la inclusión educativa y en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Además, se explicita aquellos que deben regir la educación en los diferentes niveles: garantizar la comunicación, la competencia digital, la creatividad, el espíritu científico, la igualdad de género, la educación para la paz, el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, incluida la afectivo sexual, la autonomía, la reflexión, la colaboración, la promoción de alternativas metodológicas que posibiliten el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, concretamente en los procesos de tránsito de Educación Primaria a ESO, Chambers y Coffey (2019) proponen asociar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) al desarrollo de programas de transición teniendo en cuenta los siguientes tres principios fundamentales: múltiples medios de participación, múltiples medios de representación de la información de los procesos de tránsito y múltiples medios de acción y expresión. Sin embargo, las investigaciones sobre los principios pedagógicos que deben sustentar los procesos de tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria son todavía escasos.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos

Conocer cuáles son los principios pedagógicos y la relación entre estos y la acción que los posibilita dentro de los procesos de tránsito educativo de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria.

2.2 Objetivos específicos

a. Conocer los principios pedagógicos que intervienen en los procesos de tránsito entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en España.

b. Conocer y analizar los principios pedagógicos que sustentan los procesos de tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en 4 casos en Málaga

c. Identificar y analizar las posibles relaciones y dificultades que se dan entre los principios pedagógicos y las prácticas que los posibilitan.

3. METODOLOGÍA

El estudio de caso es el método de investigación más consistente con los objetivos de la investigación. En síntesis, el Estudio de Casos en el campo de la investigación educativa sugieren de la necesidad de profundizar en la comprensión de una realidad específica compleja, como ocurre con los fenómenos de transición educativa en el interior de los sistemas escolares, comprendiendo las múltiples perspectivas de los involucrados, descifrar la trama de los hechos ocurridos, considerar las complejidades de relaciones, significados y condiciones que inciden en la práctica educativa en las escuelas y, lo más importante, si los procesos de tránsito educativo cuentan con los principios pedagógicos necesarios, y la suficiencia en las acciones que lo posibiliten. En este sentido, es donde el estudio de caso resulta la opción metodológica más adecuada (Angulo & Redón, 2017; Simons, 2011; Stake, 1998, 2013; Taylor & Bogdan, 1986).

La investigación se realizó en 4 Centros Públicos de Educación Primaria (CEIP) y 4 centros Públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Málaga, España. Se utilizaron diversas estrategias de recogida de información propias de la investigación cualitativa, como entrevistas (alumnado, profesorado, orientadoras/es, integrantes de equipos directivos y familiares), grupos focales (alumnado y familia), observaciones en los centros educativos, fotografías y análisis de documentos de centros (8 proyectos educativos de centro, dos programas de

tránsito, documento de filosofía del proyecto de centro). Para el análisis de los resultados se ha realizado una triangulación de estrategias; en todo el proceso de análisis se ha utilizado el programa informático NVivo.

2.RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los centros que conforman los Estudios de Caso hacen referencia en sus proyectos educativos a principios pedagógicos conforme a la normativa establecida y que regularán los procesos de enseñanza aprendizaje en cada centro, por ejemplo, en el CEIP 2:

- Los derechos de la infancia como principios rectores del sistema educativo.
- La igualdad de género a través de la coeducación para fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto por la diversidad afectivo sexual.
- La educación para el desarrollo sostenible, incorporando los conocimientos, capacidades y valores que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, incluyendo la educación para la paz, la educación intercultural y la educación para la transición ecológica.
- El cambio o mundo digital. (p. 31)

En los Programas de Tránsito Específico de la Educación Primaria a Secundaria se establece el acompañamiento en este proceso como principio básico, sin embargo no se hacen explícitos los principios en los que se sustentan y sí los objetivos que se plantean, la planificación de actividades, que implican visitas del alumnado de ambos centros, actividades conjuntas a lo largo del año, encuentros con las familias, reuniones entre los equipos docentes de los centros de primaria y secundaria antes, durante y posterior al tránsito. Por ejemplo, los objetivos planteados por el CEIP 1, nos puede dar una idea de los principios en los que se sustenta el tránsito:

- Conocer los principales cambios evolutivos que el alumnado va a experimentar y sus posibles consecuencias
- Dotar de estrategias que generen autoconfianza y capacidad de resolución de conflictos o búsqueda de ayuda.
- Posibilitar el acceso al nuevo Centro educativo en el que van a continuar sus estudios y los cambios académicos y sociales que se van a producir.
- Intercambiar información y documentación general sobre el alumnado con el equipo docente del IES Vicente Espinel.

- Coordinación con el profesorado para favorecer la continuidad de los procesos de enseñanza, y los programas de aprendizaje del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- Compartir estrategias metodológicas y recursos didácticos. (p.10)

El profesorado del IES 4 sueña una escuela abierta al entorno a través del diálogo, que forme a las personas para que sean autónomas y competentes, una escuela multicultural, saludable psíquica y emocionalmente, abierta a la formación, inicial y permanente del profesorado, respetuosa con la cultura de la adolescencia y la juventud, que permite aprender a ser y a servir a la comunidad (Documento Filosofía Proyecto)

Podemos apreciar que cada centro recoge y en algunos casos lleva a la acción esos principios genéricos según su contexto específico y su idiosincrasia, como nos comenta un maestro del CEIP 3 “dentro de lo que es el tránsito, existen unos criterios generales que pueden depender un poco del funcionamiento de los centros y el que sea más operativo.” (Entrevista a maestro, CEIP3, diciembre de 2021) o hacen una interpretación propia de esos principios, que quizás diste mucho de estos. Por ejemplo en todos estos documentos se recoge el respeto a la diversidad, e incluso en alguno se hace referencia al DUA, sin embargo encontramos incoherencias en este sentido:

Maestro Sí, se suele necesitar aula específica. Es decir, si están muy afectados, cuando vemos que ellos lo que requieren es una intervención asistencial, cuando van al centro público X

Entrevistador: ¿Pero este es centro específico?

Maestro: Este es un centro específico, estos son los casos más graves ¿no? cuando hacen falta sesiones de fisioterapia o supervisión médica porque toman mucha medicación. Porque claro este tipo de problemas tiene mucha patología asociada. Lo de menos que tengan una crisis epiléptica ¿vale? pero hay algunos que tienen poca esperanza de vida. (Entrevista a maestro, CEIP3, diciembre de 2021)

Las entrevistas y grupos focales con el alumnado que ha transitado muestran cierta discrepancia entre la práctica y los principios pedagógicos que deben sustentar los procesos de cambio, y confirman discontinuidades y rupturas que revelan otros estudios como las asociadas al currículum, los deberes, la evaluación, el planteamiento del contenido y del profesorado que lo imparte:

Alumna: También para algunas personas la responsabilidad ha cambiado, porque antes no nos mandaban tantos deberes y ahora los mandan todos los días. A veces no, pero hay que estudiar, porque en el ... [CEIP 1] hacíamos muy pocos exámenes, por ejemplo, teníamos examen de inglés una vez al año o cosas así.

...

Alumno: Que los profesores en el colegio eran multiuso.

Entrevistadora: ¿Multiuso? ¿Eso qué significa?

Alumno: Por ejemplo, el profe [...] era nuestro tutor, nos daba Matemáticas, Naturales, Sociales, Lengua, un montón de cosas. La profe de inglés nos daba inglés y Música. Los profes eran multiusos y nos daban muchas asignaturas a la vez... Bueno, y aquí es como que cada cosa tiene su propio profesor. (Entrevista grupal alumnado 1ro ESO, 10 enero 2023, IES 1)

Podemos apreciar también discontinuidades en la metodología cuando el centro de primaria puede considerarse alternativo.

Alumna: Además, allí hacíamos proyectos directamente en la clase, con colores, plastilina, y los hacíamos directamente ahí en la clase.

Entrevistadora: ¿Lo hacían individual o en grupo?

Alumna: En grupo. Creo que en tercero o en cuarto, que nos grabó nuestro profe, hicimos también algo sobre la basura del planeta, y me gustó muchísimo. Entrevista grupal alumnado 1ro ESO, 10 de enero de 2023, IES 1)

Otras rupturas pueden darse en la organización de los espacios de enseñanza aprendizaje, en las relaciones sociales que se establecen, en las actividades que implican diversión, creatividad o aprendizaje a través del juego. No se encontraron referencias prácticas al principio de sostenibilidad y consumo responsable, a excepción de uno de los centros de primaria considerado ecoescuela. Todos los centros presentan proyectos asociados a la igualdad de género y a la educación para la paz. Luego, se aprecian diferencias en cuanto a las metodologías en dependencia no solo del nivel educativo sino del tipo de centro, es decir, entre uno considerado más tradicional y otro más alternativo.

Podemos concluir que todos los centros educativos incluyen en la documentación que los rigen los principios pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje que recoge la normativa, por ejemplo, aquellos que hemos expuesto en un inicio que se recogen en la LOMLOE, sin embargo, no parecen plantearse explícitamente en los documentos referentes al tránsito, al que dedican predominantemente un espacio de diseño de cómo se llevará a cabo. En cuanto a la

relación entre estos principios pedagógicos y la acción que los posibilita durante los procesos de tránsito educativo de la educación primaria a la ESO están determinados en unos casos por las transformaciones que se producen de un nivel de enseñanza a otro y en otros casos está condicionado por los tipos de centros implicados en el tránsito, tradicional o alternativo.

3.REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F., & Redon, S. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, (142), 7-11.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23, 176–182.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23, 299-328.
- Calvo, A & Manteca, F. (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*, 2016, 14(1), 49-64. Doi: 10.15366/reice2016.14.1.003
- Chambers, D & Coffey, A (2019). Guidelines for designing middle- school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, Vol. 22(1) 29–42. SAGE.
- Consejo Escolar del Estado (2022) Informe sobre el estado de la educación 2022. Curso 2020-2021. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades: Secretaria General Técnica.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 30 de diciembre de 2020, núm. 340, p. 122868- 122953.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children, Schools & Families Research Report No. DCSF-RR019. London: DCSF.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (48), 16-20.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 85- 108, 71 (2)

- Hargreaves, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*. Morata.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298-314.
- Mena Martínez, I., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365e, 119-145.
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Monarca, H., & Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía*, 401, 28-31.
- Salvador, A. C., y Cayón, F. M. (2015). 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).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y I. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa Editorial.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2008). Transition matters: pupil's expectations of the primary secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 1-29.