

Percepción de la transición primaria-secundaria en el profesorado de ambas etapas

Perception of the primary-secondary transition in the teachers of both stages

 **Mercedes Ávila Francés[†]**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

 **Sandra López Fernández**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

 **Leticia Paños Martínez**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen

Este artículo aborda la necesidad de ampliar los estudios comparativos de las percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria con respecto a la transición entre estas dos etapas educativas. La investigación se lleva a cabo mediante el método de grupos de discusión (un total de 12, con 58 participantes). Se analizan los discursos emitidos por los docentes en ambas etapas con el propósito de identificar similitudes y diferencias en sus perspectivas sobre el proceso de transición. Los resultados destacan que las discusiones se centran en las dificultades y facilidades experimentadas por los estudiantes al cambiar de nivel educativo. Estas cuestiones están influenciadas por tres categorías de factores: aspectos académicos, características del alumnado y aspectos familiares. Se resalta la importancia de la participación tanto del profesorado de primaria como de secundaria para facilitar de manera efectiva el tránsito de los estudiantes entre ambas etapas. El estudio subraya la necesidad de un esfuerzo conjunto para asegurar una transición exitosa de primaria a secundaria. Se destaca la importancia de una coordinación efectiva y menos burocrática entre los diferentes niveles educativos, dando un mayor protagonismo al profesorado y considerando las preocupaciones y necesidades del estudiantado y sus familias.

Abstract

This article addresses the need to expand comparative studies on the perceptions of primary and secondary school teachers regarding the transition between these two educational levels. The research is carried out using the method of focus groups (12 in total, with 58 participants). The discourses of teachers in both stages are analyzed in order to identify similarities and differences in their perspectives on the transition process. The results show that the discussions focus on the difficulties and opportunities that students experience when changing educational levels. These issues are influenced by three categories of factors: academic aspects, student characteristics, and family aspects. The importance of the involvement of both primary and secondary teachers is emphasized in order to effectively facilitate the transition of students between the two levels. The study emphasizes the need for joint efforts to ensure a successful transition from primary to secondary school. It emphasizes the importance of effective and less bureaucratic coordination between the different levels of education, giving a greater role to teachers and taking into account the concerns and needs of students and their families.

Palabras clave / Keywords

Articulación educativa, Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria (1er nivel), Papel del docente, Coordinación de la educación, Gestión educacional, Adaptación del estudiante, Administración de la educación.
Educational articulation, Primary education, Lower secondary education, Teacher role, Educational coordination, Educational management, Student adjustment, Educational administration.

[†] Autora de correspondencia: mercedes.avila@uclm.es

Revista Fuentes
2024, 26(2), 185-197
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24418>

Recibido: 2023-09-19
Revisado: 2023-09-21
Aceptado: 2023-12-27
First Online: 2024-02-15
Publicación Final: 2024-05-15



1. Introducción

El paso de educación primaria a secundaria es un proceso crítico en la trayectoria educativa de los estudiantes, pues tienen que afrontar cambios significativos en el entorno académico, el estilo de enseñanza, las relaciones con sus compañeros y con sus docentes (Hopwood et al., 2016; Monarca et al., 2013). La adaptación al cambio de las estructuras escolares debe hacerse, además, de manera muy rápida, conviene que se haga incluso lo antes posible (Lester & Cross, 2015). Por tanto, la gestión (o la ausencia de gestión) de la transición va a tener importantes implicaciones (Correia & Marques-Pinto, 2016).

En general, los estudios sobre esta transición son escasos (Rodríguez Montoya, 2016) y predominan los que se han realizado en contextos anglosajones, como evidencian las revisiones sistemáticas de Spernes (2020) y Jindal-Snape et al. (2020). En el contexto español escasean especialmente los estudios de carácter empírico, sobre todo los dirigidos a conocer la opinión de los agentes implicados (González-Rodríguez et al., 2019).

La forma en que el profesorado percibe y aborda esta transición tiene un impacto significativo en la experiencia educativa y el desarrollo académico del estudiantado (Strand, 2020; Tarabini et al., 2020). Las imágenes y las expectativas que proyectan los y las docentes, así como las etiquetas que crean, tienen una importancia decisiva en la formación del autoconcepto académico de los y las preadolescentes (Río Ruiz, 2015; Tarabini, 2020; Tarabini et al., 2020). De ahí la necesidad de analizar su discurso, pues las ideas o teorías que construye el profesorado sobre la inteligencia o la capacidad del alumnado son institucionalizadas a través de prácticas y dispositivos pedagógicos, que influyen en la construcción de sentido del alumnado (Gómez Vera et al., 2021; Tarabini et al., 2020).

La cultura académica de un nivel educativo está determinada por los valores, las creencias personales, los vínculos creados entre docentes-alumnado, las relaciones entre iguales, las prácticas pedagógicas y las estructuras organizativas específicas de ese nivel (Monarca et al., 2012; Jindal-Snape et al., 2019). En los primeros años, las familias configuran las expectativas académicas de sus hijos; sin embargo, en la educación básica, el profesorado se erige como el principal referente, especialmente en lo concerniente a la cultura escolar, asumiendo un papel central. En este contexto, las expectativas de los docentes ejercen una influencia significativa en el rendimiento y la experiencia escolar (Flores & Marini, 2019).

La cultura escolar, entendida como el conjunto de reglas implícitas que rigen de manera genérica la acción educativa y las rutinas organizativas de los centros, es diferente en primaria y secundaria. En España la educación básica comprende dos etapas, Primaria (de 6 a 12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (de 12 a 16 años), impartidas -en el sector público- en dos tipos de centros, colegios e institutos, y por docentes de dos cuerpos distintos, con distinta historia, formación, cultura y expectativas, lo que ha dado lugar a enfoques y planteamientos de la enseñanza distintos (Pérez Jiménez, 2021). A su vez, la propia ESO es la primera etapa de la enseñanza secundaria, cuya segunda etapa ya no es obligatoria, pero se imparte por el mismo profesorado y en los mismos centros. El encaje de la ESO en el sistema ha sido siempre conflictivo, pues, aunque forma parte de la educación básica, ha tendido a funcionar bajo parámetros de las antiguas enseñanzas medias (Pérez Jiménez, 2021).

En la educación primaria se enfatiza la formación integral del estudiante, la atención individualizada y el enfoque en el desarrollo de habilidades básicas, donde las tareas ocupan la mayor parte del tiempo del alumnado, siendo éstas muy estructuradas y guiadas (Ávila Francés & Sánchez Pérez, 2023). Esta etapa se basa en un sistema monodocente caracterizado por un seguimiento más directo del alumnado, donde la evaluación adquiere un menor peso y las prácticas pedagógicas están contextualizadas en su entorno, promoviendo el desarrollo holístico del alumnado mediante la flexibilidad curricular (Saiz Fernández, 2019). Asimismo, el profesorado lleva a cabo un mayor contacto con las familias para informarles sobre el progreso de los aprendizajes de cada niño y niña, creando vínculos de apego con su alumnado mediante de un clima positivo de aula (Saiz Fernández, 2019; Alonso Carmona, 2020).

En la educación secundaria se pone mayor énfasis en la especialización y el enfoque disciplinario, con profesores asignados a materias específicas generando subculturas de asignatura. Estas subculturas influyen en el comportamiento de los docentes, impactando en la manera de enseñar, la interacción en el aula, el enfoque disciplinario y la evaluación. En muchos casos, estas prácticas y valores se desvinculan de los contextos sociales cercanos a la escuela, lo que explica la relativa ineficacia de las reformas educativas y la resistencia a las innovaciones a nivel de centro (González Delgado, 2008). Ni unas ni otras logran romper una férrea cultura académica que gobierna las formas de hacer y pensar escolares, lo que tampoco quiere decir que el profesorado sea un colectivo unificado.

El paso de una etapa a otra aumenta las probabilidades de fracaso escolar, siendo una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa (López et al., 2022). Así, por ejemplo, la repetición de curso es especialmente grave en ESO, con una tasa de alumnado repetidor por curso de 9,4% (en Primaria es 2,5%) y una tasa de repetición acumulada en los cuatro cursos de 34,4% en 2018/19, siendo de las mayores de Europa, propiciando el abandono educativo temprano (Pérez Jiménez, 2021).

Ambas etapas suelen funcionar aisladamente y existe desinformación y desconocimiento generalizado por parte del profesorado de una y otra (Gómez Vera et al., 2021). En muchas ocasiones, las maestras y maestros de primaria se sienten cuestionados por el profesorado de secundaria, que se queja de que muchos problemas son arrastrados de la etapa anterior (Fabuel, 2015).

En este contexto, se identifican diversos factores que influyen en la transición educativa. Por un lado, se encuentran elementos facilitadores, como mantener la continuidad del currículo y fomentar una comunicación efectiva entre los centros y el profesorado de ambas etapas (Hopwood et al., 2016). Por otro lado, se deben tener en cuenta aspectos que pueden obstaculizar esta transición, como la pérdida del trato personal, el número de profesores, la variabilidad en las asignaturas, la utilización de diferentes metodologías y el tamaño del centro (Ávila Francés et al., 2022). En este sentido, la acción tutorial emerge como un componente crucial para la adaptación de los estudiantes (Bereziartua et al., 2017). Sin embargo, en muchas ocasiones, se ve relegada a un proceso burocrático. La falta de tiempo y la falta de reconocimiento en los centros (priorizan los aspectos académicos en detrimento de los formativos) limitan la función tutorial (Álvarez Justel, 2017). Hay que tener presente que los problemas que el alumnado experimenta en la transición afectan a su aprendizaje (Wong, 2015; Eskelä-Haapanen et al., 2021).

El propósito central de este estudio es analizar las percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la transición, pues, como se ha explicado, los abordajes de esta dependen de dichas percepciones. Se parte de la hipótesis de que las diferencias en la cultura académica del profesorado influyen en su percepción de la transición.

2. Metodología

Este es un estudio cualitativo que forma parte de una investigación más amplia sobre la transición de primaria a secundaria en la que participaron, además del profesorado, el alumnado y las familias. Dicha investigación se planteó en cuatro fases. La primera se realizó en el primer trimestre del curso 2020/2021 y consistió en dos reuniones con miembros de los equipos directivos y de orientación de los centros para presentarles la investigación y consensuar su diseño. La segunda se desarrolló durante el resto de ese curso académico (febrero-junio), celebrándose los grupos de discusión de educación primaria. La tercera se llevó a cabo en el siguiente año académico (enero-mayo) en los institutos en los que había ingresado mayoritariamente el alumnado de la primera fase. La última corresponde al análisis de los datos, se presenta en los resultados.

2.1. Participantes

El muestreo no probabilístico incluyó seis colegios de educación primaria y seis institutos de educación secundaria públicos de Castilla-La Mancha. Con el propósito de garantizar la continuidad de la muestra, se llevó a cabo un proceso de selección que constó de dos etapas: primero se seleccionaron los colegios de primaria según criterios de representatividad urbano-rural, tamaño de población, ordinario-difícil desempeño y diferentes provincias. Segundo, para cada escuela se eligió el instituto de referencia, al que la mayoría de los estudiantes generalmente transitan. La tabla 1 detalla la distribución de la muestra. Durante la recopilación de datos, se logró alcanzar la saturación de información, evidenciada por la repetición de información en los últimos grupos.

Tabla 1
Centros, ubicación y número de participantes

Colegios de Educación Primaria	Número de participantes	Perfiles	Institutos de Enseñanza Secundaria	Número de participantes	Perfiles	Provincia
GF1- Colegio 1	4	2 tutores 1 director 1 orientador	GF7-Instituto 1	4	1 jefa estudio 2 tutoras 1 orientador	Ciudad Real
GF2- Colegio 2	5	1 orientadora 1 directora 2 tutoras 1 tutor 1 director	GF8-Instituto 2	6	1 jefe estudio 1 jefa estudio 4 tutoras	Albacete
GF3- Colegio 3	4	2 tutores 1 orientadora 1 directora	GF9-Instituto 3	4	2 tutoras 2 tutores	Albacete
GF4- Colegio 4	4	2 tutoras 1 orientadora 1 orientador	GF10-Instituto 4	7	1 director 1 jefa estudio 3 tutoras 1 tutor	Albacete
CF5- Colegio 5	7	1 director 3 tutoras 2 tutores	GF11-Instituto 5	4	1 jefa estudio 4 tutoras 1 orientadoras	Ciudad Real
CF6- Colegio 6	5	1 director 1 orientador 3 tutoras	GF12-Instituto 6	4	2 profesoras 1 profesor 1 orientador	Toledo

2.2. Recogida de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante grupos de discusión, técnica que permite la interacción entre los participantes, facilitando la exploración de diferentes puntos de vista, la generación de ideas y la emergencia de aspectos latentes o subyacentes en las opiniones y experiencias de los participantes (Venegas, 2014; Krueger & Casey, 2015). Durante el trabajo de campo se realizaron los grupos de discusión de los colegios de primaria y en la segunda los de los institutos de secundaria. Los primeros estuvieron conformados por maestras/os tutoras/es de sexto y miembros del equipo directivo y de orientación, y los segundos por profesoras/es tutoras/es de primero de ESO, jefas/es de estudio y orientadoras/es (los perfiles se muestran en la tabla 1). Se obtuvo el consentimiento de los participantes de los grupos para grabar y transcribir las sesiones, garantizando el anonimato, y no hubo incidencias reseñables durante su celebración. Las preguntas planteadas se consensuaron en las reuniones iniciales del grupo de investigación en base a la revisión de literatura, vienen recogidas en la Tabla 2. La duración de los grupos osciló entre los 45-80 minutos, generando más de siete horas y media de grabación de audio. La investigación obtuvo la resolución favorable del Comité Ético de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha.

2.3. Análisis

Se realizó un análisis de contenido utilizando ATLAS-ti, con siete códigos iniciales basados en las cuestiones planteadas en los grupos de discusión, derivadas, a su vez, de la revisión de la literatura sobre el tema: visión general de la transición, dificultades, facilidades, medidas, preocupaciones de los alumnos, preocupaciones de las familias y resultados académicos. Se llevó a cabo, por tanto, una codificación deductiva, con el fin de verificar supuestos a priori y proposiciones universales (Bartolomé, 1997). Como se expondrá en los resultados, las citas correspondientes a las dificultades y las facilidades fueron las más numerosas. De esta forma, se agruparon en tres categorías en función de su origen: factores académicos, factores relativos al alumnado y factores relativos a las familias.

Tabla 2
Cuestiones en los grupos de discusión y códigos establecidos

Cuestiones planteadas (guion de los grupos de discusión) y códigos inicialmente fijados (codificación deductiva)	Códigos fijados tras el primer análisis (codificación inductiva)
PRESENTACIÓN	
1. ¿Cuál es vuestra visión general de la transición?	2.1. Factores académicos
2. ¿Qué dificultades se encuentran los alumnos?	2.2. Factores relativos a los alumnos
	2.3. Factores relativos a las familias
3. ¿Qué elementos facilitadores se dan o podrían darse?	3.1. Factores académicos.
	3.2. Factores relativos a los alumnos
	3.3. Factores relativos a las familias
4. ¿Qué medidas existen para facilitar el proceso?	
5. ¿Cuáles crees que son las preocupaciones de los alumnos?	
6. ¿Y de las familias?	
7. ¿Cómo crees que influye esta transición en los resultados académicos?	
CIERRE/DESPEDIDA	

3. Resultados

3.1. Cuestiones más comentadas

En el discurso docente sobre la transición, las dificultades del alumnado son las cuestiones que más se comentan, 42,2% de todas las citas (ver Tabla 3). Las segundas, a gran distancia, fueron las facilidades (19,8%). Desagregando por etapas, vemos que, en secundaria, las citas relacionadas con las medidas son más frecuentes que las de las facilidades, mientras que en el caso de primaria es al revés. Y es que tanto del discurso docente como de la normativa que regula la transición, se desprende que las actuaciones para facilitar la continuidad se atribuyen más a la etapa receptora, secundaria. En los resultados académicos también se aprecia diferencia. Este elemento está mucho más presente en el discurso de secundaria (70,8% de las citas) que en el de primaria (29,2% de las citas).

Tabla 3
Número de citas por cuestiones planteadas y etapa de los docentes.

	Docentes de Primaria			Docentes de secundaria			Total		
	Núm.	% columna	% fila	Núm.	% columna	% fila	Núm.	% columna	% fila
Visión general de la transición	11	4,6	47,8	12	5,1	52,2	23	4,8	100
Dificultades	97	40,3	48,0	105	44,1	52,0	202	42,2	100
Facilidades	63	26,1	66,3	32	13,4	33,7	95	19,8	100
Medidas	34	14,1	45,3	41	17,2	54,7	75	15,7	100
Preocupaciones alumnos	19	7,9	50,0	19	8,0	50,0	38	7,9	100
Preocupaciones familias	10	4,1	45,4	12	5,1	54,6	22	4,6	100
Resultados académicos	7	2,9	29,2	17	7,1	70,8	24	5,0	100
TOTAL	241	100	50,3	238	100	49,7	479	100	100

3.2. Visión general de la transición

La visión general de la transición por parte del profesorado de primaria se caracteriza por la “preocupación”, pues consideran que “hay mucho alumnado que se pierde” (f=6): “El proceso de transición al instituto me...pues..., pues me crea preocupación (...), pues porque se pierdan” (C3P1). Creen que habría que introducir cambios en el sistema de transición que corresponderían a los institutos, orientados a garantizar la atención a la diversidad, pues este factor lo consideran clave y una de las grandes diferencias entre las dos etapas: “Se debería dar una respuesta...pues... muy adaptada al contexto” (C2P3).

En la visión general de la transición del profesorado de secundaria predomina la queja sobre la inmadurez y el infantilismo del alumnado que transita: (f=7): “cada vez vienen más inmaduros, más infantiles” (C10P1), así como la idea de que “muchos de los problemas se arrastran de primaria” (C7P6) (f=5).

3.3. Dificultades y facilidades

El discurso docente sobre la transición se enfocó principalmente en las dificultades y las facilidades. Estos factores han sido agrupados en tres subcategorías: factores académicos, factores relativos al alumnado y factores relativos a las familias. Los factores académicos, relacionados con la organización escolar, fueron los más frecuentes.

3.3.1. Factores académicos

Enumeramos primero las dificultades de origen académico expuestas por el profesorado de ambas etapas, seguidas de las facilidades. Los factores académicos que dificultan la transición en los que se coincidieron fueron:

- Menor peso de la tutoría en secundaria (f=13): los tutores pasan menos tiempo con el alumnado: “tienen para cada materia un profesor (...) Nosotros, de educación física, tenemos dos sesiones a la semana, más la tutoría tres. Entonces, en verdad, estás con ellos tres horas a la semana solo” (C9P1).
- Diferente metodología en cada materia de un mismo curso, pues cada profesor tiene su propia metodología (f=12): “Aquí tienen cuatro profesores distintos en un curso y ahí a lo mejor son ocho, es diferente. Entonces son demasiadas metodologías diferentes” (C5P4).
- Mayor exigencia académica y mayor carga de trabajo (f=9): “El ritmo de trabajo es completamente diferente (...) En Primaria con que atiendan un poquito en clase y un poquito en casa, les vale, pero, ya en 1º de la ESO, no” (C12P3).
- El horario (f=8): “los tenemos metidos en un aula sin salir durante todas las horas hasta el recreo” (C12P4).
- Mayor tamaño y complejidad de los institutos (f=7) “Yo opino que no solamente es un cambio de etapa educativa, sino que ellos pasan a una estructura..., es decir, ellos conocen perfectamente el funcionamiento y organización del cole, y pasan a una estructura mucho más compleja, no solamente la organización...Es mayor número de profesores, mayor número de asignaturas...”, (C5P4).

Los factores académicos que dificultan la transición comentados exclusivamente por el profesorado de primaria fueron:

- Rigidez en la aplicación de las normas en el instituto (f=6): “Allí, ante cualquier cosita de conducta, ellos aplican rápidamente las normas del centro. Aquí somos mucho más tolerantes, mucho más. Pero por eso, porque sabemos un poco...” (C4P6).
- Falta de formación o sensibilidad pedagógica en algunos profesores de secundaria (f=6): “Hay gente que viene de carreras..., como pueden de ser de ciencias, ingenierías, matemáticas..., sin salida profesional... y han optado por opositar como docente..., pero no saben lo que es un niño (...). Llego uno de esos profesores, suelta la clase magistral y se larga” (C4P6).
- Falta de datos en primaria sobre el desempeño académico de su alumnado en secundaria (f=5): “A partir de la evaluación inicial, ya no disponemos de más datos. Entonces no sabemos... esos chicos... qué ha pasado, en qué tienen más dificultades, no sabemos qué pasa con ellos después, no sabemos

si hay mejoría o si no, si siguen teniendo dificultades o si tienen aún más, eso ya no lo sabemos. No disponemos de datos ahí (C5P3).

- La forma de evaluar en los institutos (f=4): "También está la forma de evaluar en los institutos, más cuantitativa que cualitativa" (C4P1).

Por último, los factores académicos que dificultan la transición señalados exclusivamente por el profesorado de secundaria:

- El currículum y la falta de flexibilidad para adaptarlo (f=8), pues "los tienes que evaluar según la normativa" (C7P2).
- La información de primaria sobre los alumnos transitados llega muy tarde, por lo que muchas veces se hacen los agrupamientos sin tener toda la información (f=8): "Es que no te han pasado la información y tú tienes que hacer los agrupamientos, los horarios y todo. Y muchas veces vamos a ciegas" (C12P3).
- No todos los colegios pasan la información con el mismo grado de detalle ni tienen la misma política de traspaso de información (f=5): "...son muchos los niños que vienen de muchos centros diferentes y no todos los centros tienen la misma política de traspaso de información" (C12P1).

En cuanto a las facilidades, la coincidencia entre ambas etapas es menor al señalar factores académicos que facilitan la transición. El profesorado de primaria destacó aspectos como:

- Mantenimiento de contacto y buena coordinación entre el colegio y el instituto (f=16): "La coordinación de ambos, colegio e instituto. Lo más importante es que haya comunicación" (C9P1).
- La cercanía y la implicación del equipo directivo del instituto y de su profesorado tanto respecto al alumnado como a las familias (f=15): "...eso es fundamental, tener esa cercanía con los chicos, y el seguimiento, aunque parece que no, siempre queda" (C2P3).
- Organizar la respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje de forma conjunta entre el colegio y el instituto, de tal forma que los colegios fueran escuchados o tenidos en cuenta de manera efectiva, más allá de las burocráticas reuniones de transición (f=11): "que podamos organizar la respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje, o sea, el decir..., pues mira estos niños, estamos haciendo y trabajando de esta manera, el ... ¿cómo lo vais a hacer vosotros...?" (C5P3).

Por su parte, el profesorado de secundaria incidió en los siguientes:

- Apoyo para atender la diversidad (f=7), pues "hay alumnos muy buenos y muy malos" (C11P5).
- Establecer elementos de continuidad con primaria, como el trato cercano, la agenda o hacer agrupaciones con amigos/as o compañeros/as del colegio (f=6): "Yo creo que hay un factor de continuidad, de... que los tratamos como los tratan en el cole, muy cercanos" (C9P2); "Eso sí que es continuidad con primaria, lo de la agenda. Es un elemento clave pues la usan bastante, entonces... pues... eso ayuda" (C9P1); "...cuando vienen así, de un mismo cole, coinciden en clase con alguno de sus compañeros y eso, para ellos, también les viene bien, les facilita el estar con alguien que conocen en clase" (C9P6).
- Utilizar las tutorías para trabajar hábitos de organización (de la mochila, los cuadernos, importancia de apuntar en la agenda, organización del tiempo, etc.) y técnicas de estudio (f=5): "Explicarles es fundamental... Además, empezamos... en tutoría... hábitos, rutinas, organización, la mochila... antes de pasar a lo que es técnicas de estudio en sí" (C11P1).
- Designar como tutores/as de primer año de ESO al profesorado más implicado con el estudiantado y la información proveniente de primaria, aunque esto signifique trabajo adicional (f=5): "Los tutores, digamos, más responsables, se encargan de 1º de la ESO. Es decir, cuando vemos que un tutor funciona, pues siempre se intenta que esté en un grupo de primero de la ESO, que estén implicados con los niños" (C12P3); "...pero también el querer hacerlo, porque, claro, es trabajo extra" (C9P1).
- Grupos de clase reducidos, ratios más bajas (f=4): "Yo te voy a dar mi percepción particular: ratios más bajas... donde encuentras ya alumnos repetidores de primero de la ESO, más repetidores que vienen de otros centros..." (C10P1).

- Adaptar los contenidos a su nivel para que los entiendan (f=4): "Hay conceptos y hay contenidos que les cuesta asimilar, entonces... muchas veces... hay que decir 'esto no lo puedo hacer con este grupo, porque es imposible'... entonces... vamos a lo posible, hay que adaptarlo, porque si no..." (C11P4).

3.3.2. Factores relativos al alumnado

La segunda categoría de factores dificultadores y facilitadores se refiere a los factores relativos al alumnado. En las dificultades vuelve a haber coincidencias entre los docentes de ambas etapas. Las principales son:

- El absentismo (f=13): "Hay familias que ya en primaria manifiestan un absentismo crónico, y cuando entran al instituto..." (C4P6); "El absentismo es un problema grande, porque cuando vienen... han perdido... y entonces optan por venir menos" (C9P3).
- La falta de autonomía, la ausencia de organización y la carencia de hábitos (f=12): "A muchos les cuesta, por eso, porque no tienen hábitos" (C2P4); "Yo lo que veo es que el salto de 6º de primaria a 1º de la ESO... es que ahí, no aprenden a organizarse. Y digamos que no les dan caña, no les obligan a tener un control de sí mismos, de organizarse" (C12P3).
- La adolescencia (f=10): "Realmente hay cambio... pues... porque pasan de una edad de ser más niños a ser adolescentes" (C2P4); "Es parte de la edad, la adolescencia. Eso les afecta" (C9P6).

El profesorado de primaria señaló estos otros factores dificultadores relativos al alumnado:

- Pérdida de atención personalizada en secundaria (f=8): "...al principio les cuesta porque nosotras estamos más pendientes de ellos, en el cole, pues ya los conocemos de muchos años, sabemos cómo son cada uno. A ver, pues el que es más despistado..., el que no lo es tanto..., pues decirle 'venga, apunta', y en el instituto..., pues no suelen estar.... A ver, es que también es más difícil, con tantos alumnos que tienen allí" (C5P2).
- Desmotivación de los y las preadolescentes por los malos resultados (f=5): "...al principio, pues venga, van, pero como decía X [tutora]... eh... al ver que eso no tiene su fruto, que se pierden (...), es lo que les va haciendo que se desmotiven..." (C3P3).

Y el profesorado de secundaria los siguientes:

- Falta de madurez (f=8): "vienen más inmaduros que antes" (C10P2).
- Falta de iniciativa (f=6): "si no les dices que saquen el cuaderno no lo sacan (...) Tienes que decirles todo seis o siete veces" (C12P2).
- Bajo nivel con el que llegan muchos (f=5): "vienen con un nivel muy bajito" (C8P3).
- No saben comportarse en las aulas (f=4): "Vienen que no saben estar en un aula, todo el rato quiere estar de pie, te persiguen por la clase...preguntándote...una demanda constante de atención individual" (C10P4).

3.3.3. Factores relativos a las familias

Los factores relativos a las familias eran la tercera categoría. El profesorado de ambas etapas coincide en señalar la falta de refuerzo familiar como el principal factor dificultador (f=16): "Volvemos a lo mismo, la familia, porque como ha dicho XXX [docente], estás con ellos...si estás con ellos... les dices... ¡venga!, esto es lo que te toca y ya está, apréndetelo ... pero ese refuerzo es la familia, como no tengas una familia que tire de ti y te respalde..." (C4P2). Los y las docentes de primaria añaden la menor participación de las familias en los institutos, motivada por la mayor lejanía, mientras que en secundaria señalan el hecho de que "las familias no terminan de ver la diferencia entre la tutoría de primaria y la de la ESO" (C12P3).

3.4. Medidas existentes

Respecto a las medidas o actuaciones que se llevan a cabo para facilitar la transición, en los colegios de primaria se señalaron las siguientes:

- La implicación en la coordinación de la transición regulada por la Administración (f=8): “En el tema de la transición, en lo que es lo más oficial, el traspaso de información, cumplir los plazos, la parte burocrática..., tener que hacer ese traspaso de información, ese procedimiento que, yo llevo aquí once cursos ya, lo tenemos muy incorporado” (C6P4).
- Las visitas al instituto o institutos de referencia(f=8): “Hacemos la visita al instituto, para enseñarles el centro y todo eso” (C3P1).
- La realización de dinámicas en la que se tratan los miedos que tienen del instituto y se desmontan los mitos dándoles información (f=6): “Organizamos unas dinámicas en la que tocamos los miedos, porque los miedos son muy graciosos algunos [ríe]” (C6P3).
- La realización de actividades conjuntas con el instituto (f=4): “Hacemos actividades. Hicimos una actividad... me parece... no sé si era del día del niño o algo así, fuimos a hacerla al instituto, luego nos invitaron a unas jornadas deportivas también, luego la asamblea que vino XXX [docente del instituto]...Entonces ahí hubo mucho más contacto con... eh...con el centro. Yo creo que todo eso lo facilita bastante” (C3P1).
- El plan de convivencia que se hace entre los institutos y los colegios de la zona (f=3): “Aquí, por ejemplo, sí se hace el plan de convivencia, y todo eso se hace en coordinación con todo el instituto. Se hace ese proyecto con los colegios de la zona” (C5P2).

Las medidas apuntadas por los institutos fueron:

- Las reuniones para la coordinación y facilitación de la transición entre el instituto y los colegios de procedencia del alumnado (f=10): “Y luego hacemos un intercambio de información donde no se queda nada por escrito, donde ya se dicen... pues los aspectos de cada uno de los críos, pues que son muy importantes pero que no convienen que estén escritos en ningún lado (...). Entonces luego lo que hacemos es, desde la orientación, se le pasa a los tutores y a los equipos docentes, para que conozcan a los críos, e intentamos que esa información llegue lo antes posible, que cuando empiecen las clases ya tengan esa información” (C9P2)...
- La política de agrupamientos: se intenta que en cada grupo haya alumnos del mismo colegio y de colegios distintos para facilitar la adaptación y la integración (f=10): “Nosotros hacemos sudokus para tratar de poner... totalmente ...igual ...a todos: del mismo colegio, de distinto colegio, según notas, según comportamiento, no dejar a nadie solo...” (C10P2).
- Las jornadas de puertas abiertas (f=8): “También, hay unas jornadas donde los chicos vienen a conocer el centro antes de febrero, la jornada de puertas abiertas. Van a conocer los distintos centros de secundaria que hay, y ellos, ya... pues... ven un poco, se les explica cómo se trabaja y cómo van a estar aquí, las asignaturas que tienen... y todo eso” (C10P5).
- Las reuniones informativas con las familias (f=8): “Ha habido una reunión con la familia, les quitas ese miedo, les explicas como funcionamos, las materias...cómo se trabaja en el centro...” (C11P1).
- Aprovechamiento de las tutorías para enseñar a organizarse a los alumnos y enseñarles las normas (f=4): “Aquí tienes que saber organizarte, aquí no puedes estudiarte una prueba el día de antes, porque no es suficiente, tienes que estar atento, tienes que traer tarea...Entonces, desde tutoría, es verdad que hacemos actividades... un poco... de organización” (C12P4).
- Las actividades conjuntas con los colegios (f=3): “Durante el curso también hacemos otras cosas, especialmente actividades deportivas, culturales y tal. Para que los críos, desde el colegio, vayan conociendo el centro. Incluso invitamos también a los de educación especial, que no van a venir, pero que lo hacemos para que no nos vean como un ente ahí... satélite... y vayan conociendo todo” (C9P1).

3.5. Preocupaciones del alumnado y de las familias

Respecto a las preocupaciones de los alumnos, el profesorado de las dos etapas percibe ambivalencia, pues consideran que en el alumnado se conjuga la ilusión con el miedo (f=8): “creo que es un sentimiento muy ambivalente; por una parte, sienten como tristeza por dejar el colegio, pero, por otra parte, es que ellos están muy ilusionados por el cambio” (C5P3). Estar solo (f=9) y suspender (f=6) son las principales preocupaciones que perciben en el alumnado, aunque también se aprecian diferencias. El profesorado de primaria detalla más el motivo de esas preocupaciones y esos miedos. : Hablan de la incertidumbre (f=4): “Tienen ese miedo a la incertidumbre” (C1P2); de los “mitos” que circulan (f=3): “se hacen unas películas

tremendas" (C6P1) y del miedo a los profesores duros (f=2): "Piensan... ¿y si los maestros no son tan guais?, si nos toca uno que sea muy chungo" (C6P2). Por su parte, el profesorado de secundaria critica que se preocupan más por la socialización que por lo académico (f=5): "Entonces, están más preocupados de la socialización, que es a lo que iba, que de lo académico" (C12P3).

Para el profesorado de primaria las preocupaciones de las familias coinciden en buena parte con las de los niños y niñas, "porque me imagino que eso es lo que escuchan, lo que hablan ellos en casa" (C3P4), aunque una parte de ese profesorado pensaba que las familias están más preocupadas que los alumnos, sobre todo cuando se trata del primer hijo o hija que transita. El profesorado de secundaria destacaba el miedo de las familias a que en el instituto estén menos "cuidados" y "controlados" (f=5), que se junten con "malas influencias" (f=4): "Lo que les preocupa también muchas veces es las influencias o con quien se están juntando, que sean malas influencias" (C9P3); y que estén con alumnado de mayor edad (f=3): "porque allí son los mayores y aquí van a ser los más pequeños" (C12P1).

3.6. Resultados académicos

Como señalamos al principio de esta sección, los resultados académicos fueron más comentados por el profesorado de secundaria que por el de primaria. Para los dos colectivos, "el que va bien en primaria, va bien en secundaria", aunque había docentes de secundaria que reconocían que "algunos se tuercen". El profesorado de primaria mostraba preocupación por el alumnado de inclusión. Mientras que la falta de hábito de estudio y de organización y de planificación vuelve a ser comentada como la principal causa de fracaso por parte del profesorado de secundaria (f=7). Así lo narra una tutora de 1º de ESO:

"Al final de los trimestres, lo que más les interesa ya son las notas, porque se van viendo... al final tienen un montón de cosas, no solo los exámenes, sino las tareas que no han entregado, las libretas que las tienen horribles muchos de ellos.... Entonces se van preocupando por este asunto, que lo han dejado a lo largo del trimestre porque están más pendientes de ver si hacían este amigo o si ella no se lleva bien con esa otra" (C12P2).

4. Discusión y conclusión

El análisis de las percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la transición entre ambas etapas es el objeto de este estudio. Nuestros hallazgos ponen de manifiesto que tanto para el profesorado de primaria como para el de secundaria, la transición entre ambas etapas es un proceso crítico caracterizado por las dificultades a las que tiene que enfrentarse el alumnado, de hecho, para ambos grupos de docentes el sistema presenta muchas más dificultades que facilidades. Del mismo modo, el profesorado de ambas etapas deriva las dificultades y facilidades de tres fuentes: la organización escolar, las características del alumnado y las familias. Otros estudios distinguen entre variables académicas y no académicas (González-Rodríguez et al., 2019; Sierra & Parrilla, 2019). Las primeras se corresponderían con nuestra organización escolar, mientras que las características del alumnado y las familias estarían en el grupo de las no académicas.

Ahora bien, mientras que para el profesorado de primaria el principal problema de la transición radica en la rigidez de los institutos, un factor de la organización escolar, para el profesorado de secundaria estaría en el infantilismo y la inmadurez cada vez mayores con las que los y las preadolescentes llegan a sus centros, o sea, en un factor relacionado con las características del alumnado. Y ello a pesar de las numerosas dificultades relacionadas con la organización escolar que señaló el profesorado de secundaria, que identifica más dificultades académicas que de otro tipo, coincidiendo con investigaciones como la de González-Rodríguez et al. (2019).

Hay un consenso general en que a los estudiantes les cuesta encajar en los institutos, por lo que podemos inducir cambios en los institutos, en su organización escolar, o inducir cambios en los alumnos, propiciando una mayor madurez, o las dos cosas. De acuerdo con Tarabini (2020), las transiciones involucran múltiples elementos, estructurales e individuales. Los resultados muestran que el profesorado de primaria se enfoca en problemas y soluciones del primer tipo, mientras que el de secundaria se enfoca en los del segundo.

La transición de primaria a secundaria concierne a ambas etapas, por lo que debe facilitarse tanto desde los colegios como desde los institutos. La importancia de la comunicación y el establecimiento de estructuras que garanticen la relación entre los centros de primaria y secundaria es resaltada tanto en la normativa (LOE y LOMLOE) como en la literatura (Calvo Salvador & Manteca Cayón, 2016; Hopwood et al., 2016; González-

Rodríguez et al., 2019; Strand, 2020), y también se evidencia en nuestros resultados. Sin embargo, estos también ponen de manifiesto que el sistema de comunicación o coordinación existente, así como las medidas que se llevan a cabo en los centros de las dos etapas, no dan solución a las dificultades comentadas en los discursos docentes, confirmando otras investigaciones anteriores (Serenatilla Rubio, 2018; Ávila Francés et al., 2022; Scavino, 2023).

Se consideran más decisivas la autonomía, la iniciativa, la capacidad de organización y la adquisición de hábitos de estudio que el "nivel" alcanzado en las distintas materias. La importancia de las *school readiness* y de las *readiness for learning* ha sido destacada en distintos trabajos (Sierra & Parrilla, 2019; Jose et al., 2022; Pentimonti et al., 2015). Estas actitudes, que confieren la madurez a la que se refiere el profesorado de secundaria, deben trabajarse especialmente en primaria (González & González, 2015), aunque deben también continuarse en ESO, pues el aprendizaje y la madurez intelectual no son subproductos naturales que se derivan sin más de la transmisión de contenidos de las materias del currículo oficial (Magro Mazo, 2023).

En el ámbito de los institutos, es fundamental implementar acciones que promuevan el fortalecimiento de la tutoría y la coordinación entre el profesorado, por un lado, y la flexibilización del currículo y la organización escolar, con el objetivo de brindar una mayor atención a la diversidad, por otro. Estas intervenciones han sido propuestas en diversos estudios previos (Calvo Salvador & Manteca Cayón, 2016; González-Rodríguez et al., 2019; Sierra & Parrilla, 2019), aunque no de manera conjunta.

Respecto a las familias, los discursos docentes de ambas etapas coinciden entre sí y con el grueso de la literatura (como señalan en su revisión González-Rodríguez et al., 2019) al señalar que el refuerzo familiar es un importante elemento facilitador. Pero hay que tener en cuenta que dicho refuerzo no depende exclusivamente de la voluntad de las familias, sino que juegan otros elementos como la cultura de cercanía de los centros educativos, sus estructuras de comunicación y las facilidades de conciliación (Calvo Salvador & Manteca Cayón, 2016; Morales Rodríguez et al., 2012).

Las implicaciones que se derivan para la etapa de primaria serían trabajar las *school readiness* y las *readiness for learning* para alcanzar la madurez comentada por el profesorado de secundaria, reducir la incertidumbre del alumnado y las familias a través de estructuras y dinámicas de escucha en las que se aporte información, pues las reuniones basadas en información unilateral estereotipada no son efectivas, e implicarse en la coordinación con secundaria. En el caso de secundaria se propone cultivar la cercanía con el alumnado y las familias tanto desde la cultura como la organización escolar, haciendo de la cercanía un valor y creando una estructura de comunicación basada en la escucha y la conciliación familiar, potenciar las tutorías, promover la coordinación entre el profesorado de un mismo curso, flexibilizar la organización escolar y el currículum para favorecer la inclusión e implicarse en la coordinación con primaria. La Administración debe jugar también un papel importante, por ejemplo, en la potenciación de la tutoría, sin aumentar la carga de trabajo del profesorado, y, sobre todo, en la promoción de un sistema de coordinación entre centros de primaria y secundaria en el que, basándose en datos, se analice la transición y las trayectorias del alumnado, se propongan medidas y se evalúen en un proceso de mejora continua. Sería necesario crear un sistema de indicadores y recopilación de datos accesible a los centros.

Nuestra investigación se ha limitado a centros públicos, en los que, mayoritariamente, cambiar de etapa supone cambiar de centro. Ampliar la muestra a los centros donde se puede cursar primaria y ESO (la mayoría de los cuales son privados), donde la transición no se caracteriza por una discontinuidad de centro, permitiría conocer el peso del cambio de centro, por un lado, y del cambio de etapa, por otro.

Contribución de los autores

Mercedes Ávila Francés: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Sandra López Fernández:** Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Software, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Leticia Paños Martínez:** Análisis formal, Metodología, Recursos, Software, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición).

Apoyos/Financiación

Convocatoria de ayudas a la investigación del Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha 2020 y 2021.

Investigación enmarcada en el *Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla-La Mancha para el desarrollo de actividades de aprendizaje-servicio, y de actividades en el ámbito de la innovación e*

investigación educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, de 02/09/2021.

Referencias

- Alonso Carmona, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(4), 487-510. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696>
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 65–90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Ávila Francés, M. & Sánchez Pérez, M. C. (2023). Transición de primaria a secundaria y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 542. <https://bit.ly/3ObylKr>
- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147–164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Bereziartua, J., Zubiri, A., Intxausti, N., & Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189–210. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.008>
- Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.K. (2021). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1252–1265. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento? *EDETANIA*, 159–183. <https://bit.ly/3Y9bTX6>
- Flores, L. & Marini, G. (2019). *Dimensiones olvidadas de la reforma educativa hoy: la experiencia del espacio y el lugar en la escuela*. En A. Carrasco y L. M. Flores (Eds.). De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena (pp. 241-264). Santiago, Chile: Ediciones UC. <https://bit.ly/3Dv1E5T>
- Gómez Vera, G., Rivas Muena, M., & Lobos Guerrero, C. (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. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.1>
- González Delgado, M. (2008). Notas para una evaluación de la historia del curriculum: estudio de los procesos de legitimación y cambio. *Témpora*, 11, 97-134. <https://bit.ly/3Qqlslj>
- González, C. & González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la educación primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- 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. *Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S., & Hannah, E. (2019). *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. (Social Research Series). Escocia: Scottish Government. <https://bit.ly/3rKAoOa>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, S. R., Stafford, J., & Taylor, C. L. (2022). Parental Perspectives on Children's School Readiness: An Ethnographic Study. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Group Interviewing*. In *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506–534). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psych Well-Being* 5(9). <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- López Gil, M., Amores Fernández F. J., & Vázquez Recio R. M. (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666. <https://doi.org/10.5209/rced.76477>
- Magro Mazo, C. (2023). Urge repensar el actual Bachillerato. *Cuadernos de Pedagogía*, 540 (Sección Tema del Mes).
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49–62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Morales Rodríguez, F. M., Narváez Peláez, M., & Morales Rodríguez, A. M. (2012). Percepciones de los futuros docentes sobre la cultura organizacional de los centros de prácticas externas de Educación Secundaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 173–199. <https://bit.ly/3OxeF5t>

- Pentimonti, J. M., Murphy, K. A., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Kaderavek, J. N. (2015). School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148–161. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12193>
- Pérez Jiménez, J. M. (2021). La Educación Secundaria Obligatoria en la LOMLOE. En Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marodán Gironés (coords.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada crítica* (pp. 83-96). <https://bit.ly/3DwEADU>
- REDE (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. En M. Fernández-Enguita (coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 17-33). ANELE-REDE. <https://bit.ly/3OvDvSY>
- Redondo, S., & Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206. <https://bit.ly/3MqWxbS>
- Río Ruiz, M. A. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 312-320. <https://bit.ly/43K9mE3>
- Rodríguez Montoya, F. M. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <https://bit.ly/3Dxo4Ug>
- Saiz Fernández, H. (2019). Los modelos didácticos y organizativos como factores determinantes en las transiciones de Educación Primaria a Educación Secundaria [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://bit.ly/3DCXM2F>
- Scavino, C. N. (2023). Continuidades y discontinuidades en las trayectorias escolares: una mirada desde la transición primaria-secundaria a partir de la evaluación de los aprendizajes en el área de Matemática. *Praxis Educativa*, 27(1), 14. <https://bit.ly/44Zm4QR>
- Serentill Rubio, J. (2018). La gestión de la transición entre primaria y secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 276, 69–70.
- Sierra, S. & Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303–320. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Tarabini, A. (2020). Entender las experiencias de transición educativa. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 484-486. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268>
- Tarabini, A., Castejón, A., y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 211. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>
- Venegas, M. (2014). Investigar las relaciones afectivo-sexuales: el diseño de un cuestionario abierto. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 183-212. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.12126>
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition, *Early Child Development and Care*, 185:4, 658 – 678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>
- Zaitegi, N. (2020). Participación: Hacia un Proyecto Educativo Comunitario. En M. Fernández-Enguita (coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 97-107). ANELE-REDE. <https://bit.ly/479KMz6>