

Percepción de la transición de Educación Primaria a Secundaria: Validación del cuestionario TIRA

Perception of the transition from Primary to Secondary Education: Validation of the TIRA questionnaire

 **Marta Vicién Rami** †
Universidad de La Rioja (España)

 **Edurne Chocarro de Luis**
Universidad de La Rioja (España)

Resumen

El paso de Educación Primaria a Educación Secundaria es un momento crítico en la vida del alumnado pues puede verse condicionado si se percibe como un reto o una amenaza, facilitando o dificultando la transición. Esto se agudiza en el alumnado de centros rurales al conllevar un cambio de localidad. Resulta fundamental conocer la situación desde la que parten para poder realizar un acompañamiento adecuado del proceso. El objetivo de este artículo es adaptar al castellano y validar el cuestionario “*Items for the scales of the questionnaire: The Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat*” (ITCT - TIRA en castellano), a partir de una valoración interjueces (validez de contenido) y las puntuaciones obtenidas en un estudio piloto (validez de constructo) en una investigación de diseño instrumental. La muestra intencional la integran 209 estudiantes de 6º de Educación Primaria de centros rurales y urbanos. Se realizaron las correspondientes técnicas estadísticas para constatar su validez de constructo, contenido y fiabilidad, obteniendo resultados satisfactorios, cumpliendo así con las características psicométricas. Este resultado confirma que es un instrumento sólido que permite conocer la percepción del alumnado sobre su transición a Educación Secundaria, y facilitar una mejor adaptación a la nueva etapa educativa, reduciendo los factores de riesgo y aumentando los de protección.

Abstract

The transition from Primary Education to Secondary Education is a critical moment in students' academic lives, as it can be conditioned if it is perceived either as a challenge or a threat, thereby influencing the ease or difficulty of the transition. This situation is exacerbated for students in rural schools, as it often involves a change of location. It is essential to understand the starting point of the students to provide adequate support through the process. The objective of this article is to adapt and validate the questionnaire “*Items for the scales of the questionnaire: The Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat*” (ITCT - TIRA in Spanish), based on an interjudge assessment (content validity) and the scores obtained in a pilot study (construct validity) in an instrumental design research. The intentional sample includes 209 6th-grade students from rural and urban schools. The corresponding statistical techniques were employed to confirm its construct, content, and reliability validity, yielding satisfactory results, and meeting psychometric characteristics. This outcome confirms that it is a robust instrument that allows understanding students' perceptions of their transition to Secondary Education, facilitating better adaption to the new educational stage, reducing risk factors, and increasing protective factors.

Palabras clave / Keywords

Transición Educativa, Educación Primaria, Educación Secundaria, Validación.
School Transition, Primary Education, Secondary Education, Validation.

† **Autora de correspondencia:** mavicien@unirioja.es

Revista Fuentes
2024, 26(2), 240-250
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24421>

Recibido: 2023-09-19
Revisado: 2023-10-26
Aceptado: 2024-02-11
First Online: 2024-03-01
Publicación Final: 2024-05-15



1. Introducción

Es un hecho ineludible el tránsito entre las etapas escolares, siendo esta un momento importante de cambio y, en ocasiones, de carácter determinante para la vida académica y para el futuro del alumnado (Bernardi et al., 2019; Hurtado y Estupiñán, 2020). Dicha transición afecta de manera diferente a cada protagonista y se ve influenciada por factores de diversa índole, pudiendo generar sentimientos tanto agradables como realmente confusos, suponiendo un antes y un después no solo en su vida académica, sino también en su vida personal (Gimeno, 1996; Castro-Zubarieta et al., 2018; González-Rodríguez et al., 2019; Newman, 2020). Rodríguez-Montoya (2016) propone agruparlos en tres dimensiones principales; educativa (profesorado, ambiente educativo y elección del IES), personal (estudios, tiempo de estudio y trabajo personal, amigos y estado emocional) y familiar (clima o ambiente familiar).

Desde la Educación Primaria el alumnado transita hacia la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que encuentran grandes diferencias organizativas, educativas, sociales e incluso culturales. A ello se le suma la presión por los resultados académicos, la dificultad de los nuevos contenidos y el miedo del alumnado a ser incapaz de adaptarse (Coffey et al. 2013; Hanewald, 2013; Lin y Yang, 2020). Esta situación se conjuga con un gran cambio hormonal, un desarrollo físico emocional y psicológico, y la necesidad de definirse a uno mismo, a sus valores y a su comportamiento.

Rodríguez-Montoya (2016), González-Rodríguez et al. (2019) y Herrero-Hernández et al. (2023) recogen en sus respectivas investigaciones diversos factores que influyen en la transición educativa. Entre todos ellos, se menciona la importancia de la percepción de la nueva etapa educativa a nivel académico y social. En este sentido, hay estudios que remarcan el incremento de la importancia que se le da al grupo de iguales, a los lazos de amistad y a la aceptación o rechazo social durante el proceso de transición de Primaria a Secundaria. Todo ello puede marcar una gran diferencia a la hora de mantener, mejorar o empeorar el clima escolar, el ambiente de aula y el rendimiento académico (Forgan y Vaughn, 2000; French y Conrad, 2001; Muñoz y Olmos, 2010; Castro Pérez et al. 2011; O'Malley et al., 2014; Lessard y Juvonen, 2022).

La percepción subjetiva del alumnado hacia el cambio arrastra consigo distintos niveles de ansiedad, autoestima, autoconcepto y rendimiento académico. Por ello, la percepción negativa parece guardar relación con niveles más altos de depresión y actitudes antisociales (Gimeno, 1996; Olivas, 2020; Sirsch, 2003; West et al., 2010; Waters et al., 2012; Fréchette-Simard et al., 2023), asimismo también puede motivar cambios negativos en sus creencias y valores sobre la educación. Por otra parte, el alumnado destaca la preocupación latente por estar solo o no hacer amigos, y obtener malos resultados académicos en su nueva etapa por falta de un buen ritmo de trabajo (Ávila-Francés et al., 2022), ya que el estudio es esencial para conseguir un buen rendimiento (Ávila-Francés y Sánchez-Pérez, 2023). No obstante, hay una parte de este alumnado que puede no mostrar dicha preocupación por el cambio, por lo que es posible que cuente con más estrategias de adaptación y de socialización (Calvo y Manteca, 2016).

Esta posible percepción dicotómica, favorable o desfavorable, supone que, si el alumnado considera la transición como un reto, esta se recibe con entusiasmo o alegría y, por otro lado, si el alumnado la afronta como una amenaza, hace que se viva con miedo y confusión (Sirsch, 2003; Röder y Müller, 2020). Dependiendo de las experiencias personales del alumnado, su percepción de la transición se afrontará desde un prisma u otro, existiendo una gran diferencia en cómo se afronta el salto de etapa y en las posibles consecuencias que este acarree (Mackenzie et al., 2012). Ello repercute de manera beneficiosa o perjudicial a sus protagonistas, por lo que es fundamental conocer la situación desde la que parten y la consideración, reto o amenaza, que les suscita la nueva etapa, siendo estos dos de los factores principales que pueden suponer una barrera durante la transición que guardan relación con cómo será su experiencia una vez hayan transitado a Secundaria (Monarca y Rincón, 2010; Monarca et al., 2013; González-Rodríguez et al. 2019).

Indagar al respecto puede contribuir a realizar un acompañamiento adecuado que reduzca, en la medida de lo posible, los factores de riesgo al percibir la transición como una amenaza, y fortalezca los de protección al considerarla como un desafío (Monarca et al., 2014; Evans et al., 2018; Rodríguez y Guzmán, 2018; García-López et al., 2019; Fraser et al., 2021; Ávila-Francés y Sánchez-Pérez, 2023; González-Rodríguez et al., 2023).

En los últimos años ha emergido una preocupación por la transición educativa, como así lo constata el aumento de investigaciones sobre esta temática (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010; González-Rodríguez et al., 2019).

Esto se debe a que por mucho que se reconozca que el paso de Educación Primaria a Secundaria sea una de las transiciones fundamentales en la vida del alumnado, la sociedad está tan habituada a experimentar sus consecuencias que no se le otorga la atención y la importancia que realmente demanda (Gimeno, 1996;

Rodríguez-Montoya 2016, González-Rodríguez et al., 2019, Herrero-Hernández et al., 2023). Dado que la transición puede considerarse un reto o una amenaza y esta percepción puede determinar el proceso, se consideró importante contar con un instrumento que ayude a saber si sus protagonistas lo perciben de un modo u otro. Esta circunstancia ha dado pie a la realización de una traducción al castellano y adaptación del instrumento "Items for the scales of the questionnaire: The Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat (ITCT)", Sirsch (2003), como "La Transición Inminente a la Escuela Secundaria Percibida como Reto y Amenaza (TIRA)".

Por ello, el objetivo de este estudio es validar el cuestionario TIRA (ITCT, Sirsch, 2003), una vez traducido y adaptado del inglés, para conocer la percepción del alumnado de sexto de Educación Primaria respecto a la transición que les impera. Se cree fundamental conocer sobre todo la percepción de aquellos/as cuyo tránsito requiera de un mayor esfuerzo y pueda sufrir una mayor afectación, como puede ser el de zonas rurales (Hurtado y Estupiñán, 2020), puesto que estos estudiantes, además de cambiar de etapa, centro y profesorado, también deben trasladarse a otra localidad.

2. Metodología

2.1 Diseño

De acuerdo con el objetivo planteado, para la realización del presente estudio se ha recurrido a un diseño instrumental ya que se pretende analizar y validar el TIRA (Ato et al., 2013), y de este modo, poder utilizarlo como instrumento para conocer las percepciones del alumnado sobre la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria, tema de interés actual.

2.2 Muestra

En el estudio colaboraron un total de 209 participantes, todos ellos estudiantes de 6º de Educación Primaria de 6 Centros Rurales Agrupados y de 3 Colegios de Educación Infantil y Primaria de Aragón y de La Rioja. De la muestra total un 53.5% (112 alumnos) eran niños y un 46.6% (97 alumnas) niñas de entre 11 y 12 años, siendo 11,4 la edad media.

Tabla 1

Descripción detallada de la muestra

CENTRO EDUCATIVO	TAMAÑO MUESTRA	PROCEDENCIA
CRA1	6	Aragón
CRA2	8	Aragón
CRA3	9	Aragón
CRA4	12	Aragón
CRA5	7	Aragón
CRA6	8	Aragón
CEIP1	60	La Rioja
CEIP2	50	Aragón
CEIP3	49	Aragón

La selección de los participantes fue de tipo no probabilístico incidental o por conveniencia, de acuerdo con la predisposición de los tutores y las familias por colaborar en el estudio.

Se pretende llevar a cabo un estudio de la percepción del tránsito entre alumnado perteneciente a zonas rurales, sin embargo, es un instrumento que puede llegar a ser de utilidad en todo tipo de centros. Por ello, se ha considerado relevante contar con una muestra que englobe alumando perteneciente tanto a áreas urbanas como a rurales.

2.3. Instrumento

El instrumento de evaluación TIRA consta de 28 ítems. De ellos, 16 pertenecen a una subescala que mide la percepción de reto o amenaza en la dimensión del rendimiento académico (Reto Académico: R.A.; Amenaza Académica: A.A.), 8 para cada una. Los 12 ítems restantes pertenecen a una subescala que mide la percepción de reto o amenaza en la dimensión social (Reto Social: R.S.; Amenaza Social: A.S), 6 para cada una. De modo que el instrumento mide 2 factores; el académico y el social.

Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta siendo: 1: Estoy muy en desacuerdo; 2: Estoy un poco en desacuerdo; 3: Estoy un poco de acuerdo; 4: Estoy muy de acuerdo. Todos los ítems se introducen con la frase: Cuando pienso que iré a un instituto nuevo el año que viene...”

En su versión original “*Items for the scales of the questionnaire: The Impending Transition to Secondary School Perceived as Challenge and Threat (ITCT)*”, los análisis de confiabilidad mostraron una muy buena consistencia interna con una puntuación de entre 0.81 y 0.90 en las cuatro subescalas (Sirsch, 2003).

2.4. Procedimiento

Para la adaptación del cuestionario se siguieron los siguientes pasos. En primer lugar, se realizó una traducción de todos los ítems teniendo en cuenta la adecuación del lenguaje a la edad del alumnado de manera que su realización fuera lo más sencilla posible. Con el objetivo de resguardar la validez del TIRA, se realizó una valoración interjueces que permitió adaptar el instrumento de una manera más certera. Tras implementar los ajustes propuestos por los expertos, se procedió al estudio piloto que previamente se comunicó de antemano tanto a los centros como al alumnado en qué consistía el estudio, la naturaleza de la investigación de la que forma parte y se les aseguró que la información que facilitasen sería tratada bajo condiciones que preservasen su anonimato. Asimismo, se comunicó que este estudio cuenta con la aprobación de la Consejería de Educación de La Rioja y del Comité Ético de la Universidad de La Rioja. Del mismo modo, se facilitó un consentimiento informado a los centros y las familias para obtener el beneplácito de los tutores legales de los participantes.

Los datos fueron recabados en los centros de estudio de los participantes de manera presencial. Se aprovechó la ocasión para recoger las sugerencias que consideraran oportunas en cuanto a redacción y que indicaran si había algún ítem o palabra que les resultase complejo de comprender. Asimismo, se consideró el tiempo mínimo y el máximo destinado en cada centro para responder el cuestionario y obtener así una estimación del tiempo de aplicación; siendo este de entre 6 y 8 minutos.

El estudio piloto permitió corroborar que el alumnado puede cumplimentar el cuestionario con facilidad y que el tiempo estimado para su realización es el adecuado. Al no haber más modificaciones, con ello se obtuvo la versión definitiva del TIRA.

2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se ha realizado la validez de contenido por parte de un panel de tres expertos (valoración interjueces) seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: su dominio en el idioma y ser profesionales en el ámbito de la educación, no implicados en la investigación. Asimismo, se les facilitó una tabla de evaluación (adaptación de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) que consideraba la suficiencia, la claridad, la coherencia y la relevancia de los indicadores del instrumento de evaluación.

A continuación, se han realizado los análisis de la validez de constructo del instrumento. Al ser un estudio de diseño instrumental, se han llevado a cabo las correspondientes pruebas estadísticas como los análisis descriptivos por ítem y subescala (Media, Desviación Típica e Intervalos de Confianza), la correlación entre subescalas con el Coeficiente de Correlación de Pearson y la fiabilidad del cuestionario a través del alfa de Cronbach. Asimismo, se ha realizado el análisis de la validez concurrente (Fiabilidad Compuesto – Composite Reliability CR y Varianza Media Extractada – Average Variance Extracted AVE) y de la validez discriminante (Fornell Larcker); todo ello a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 27.0. Del mismo modo, se ha efectuado el análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el JASP (Version 0.18.3).

3. Resultados

3.1. Validez de contenido

Establecida la definición de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, los expertos del panel marcaron el indicador que consideraban que más se adecuaba respecto al TIRA, como se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2
Valoraciones de la evaluación interjueces

SUFICIENCIA	INDICADORES	
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para obtener una buena medida de la misma.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.	
	Los ítems miden parte de la dimensión, pero no valoran la dimensión por completo.	
	Es recomendable incrementar algunos ítems para evaluar de manera completa la dimensión.	
	Los ítems son suficientes.	X
Notas / Aclaraciones / Sugerencias:		
CLARIDAD	INDICADORES	
Los ítems se comprenden con facilidad, por lo que el vocabulario y la gramática son los adecuados.	Los ítems no son claros.	
	Los ítems requieren modificaciones significativas en su semántica o sintáctica de acuerdo con su significado.	
	Se requiere una modificación específica en algunos de los términos de los ítems.	X
	Los ítems son claros, tienen semántica y sintaxis adecuada.	
Notas / Aclaraciones / Sugerencias:		
RA2, RA3, RA4, RA5, RA8, RS1, RS2, RS6, AA6, AA7, AA8, AS1, AS5		
COHERENCIA	INDICADORES	
Los ítems tienen una relación lógica con la dimensión que se está queriendo analizar.	Los ítems no tienen relación lógica con la dimensión.	
	Los ítems tienen una relación parcial con la dimensión.	
	Los ítems tienen una relación moderada con la dimensión.	
	Los ítems están completamente relacionados con la dimensión.	X
Notas / Aclaraciones / Sugerencias:		
RELEVANCIA	INDICADORES	
Los ítems son esenciales, por lo que deben ser incluidos.	Los ítems pueden ser eliminados sin que se vea afectado el análisis de la dimensión.	
	Parte de los ítems tienen cierta relevancia, pero hay otros que pueden incluir lo que ya analizan otros.	
	Los ítems son relativamente importantes.	
	Los ítems son muy relevantes y deben ser incluidos.	X
Notas / Aclaraciones / Sugerencias:		

Todos los expertos mostraron por unanimidad que la suficiencia, la coherencia y la relevancia del instrumento eran adecuadas. Sin embargo, aportaron apreciaciones en torno a la claridad, ya que uno de los expertos mostró cierta disconformidad con la estructura de alguna frase y se destacó la necesidad de definir con más precisión los ítems que así lo requerían. Como por ejemplo en los ítems RA2, RA4, RA5 y RA8, en los que se modificó el orden de algunas palabras para que su comprensión en castellano fuera más sencilla. Del mismo modo, se propuso modificar otras para lograr una mayor precisión al describir los ítems, como en RA3 cambiando "divertidos" por "entretenidos", en RS1 "amables" por "agradables", en RS2 "simpático" por "amigable", en RS6 "maja" por "agradable", en AS1 "les gusto" por "les caigo bien", AS5 "majos" por "simpáticos", y en AA6 y AA7 el "para mi" se eliminó y se sustituyó por "me". Los demás miembros corroboraron también esta mejora y se procedió, atendiendo a sus recomendaciones, a modificar los ítems pertinentes. Seguidamente, se facilitó un espacio para que los expertos pudieran aportar más información si lo consideraban oportuno. Dicha discusión facilitó una primera corrección para la obtención de una versión consensuada en cuanto a la adaptación lingüística del instrumento al público objetivo. El proceso concluyó con una valoración general calificada como excelente por parte del panel de expertos.

3.2. Validez de constructo

A continuación, se presentan en la Tabla 3 los análisis descriptivos básicos del TIRA (Media, Desviación Típica e Intervalos de Confianza), la validez concurrente (Fiabilidad Compuesta y Varianza Media Extractada) y la correlación entre sus subescalas.

En primer lugar, el promedio de la puntuación total del TIRA fue de 2.81 (D.T: 0.47). La puntuación media de la subescala de R.A. (Reto Académico) fue de 2.84 (D.T: 0.62); para la subescala de R.S. (Reto Social) fue de 3.32 (D.T: 0.64); para la subescala de A.A. (Amenaza Académica) fue de 2.50 (D.T: 0.85); y para la subescala de A.S. (Amenaza Social) fue de 2.58 (D.T: 0.73). La puntuación total del TIRA es muy similar a la obtenida por la propia autora (Sirsch, 2003), siendo de 2.88, y lo mismo ocurre con la subescala de Amenaza Académica, obteniendo una media de 2.45 en el instrumento original. Sin embargo, las subescalas que más difieren son Reto Académico y Amenaza Social, con una media de 3.25 (casi medio punto más que en el TIRA) y 2.17 (casi medio punto menos que en el TIRA) respectivamente en los análisis descriptivos de Sirsch (2003).

En cuanto a la Fiabilidad Compuesta (FC) se asumió una muy buena consistencia interna para todos los factores al obtener valores superiores a .70 (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2009), en un rango entre .96 y .98. Por su parte, en la Varianza Media Extractada (AVE) los resultados muestran que la subescala Reto Académico no cumple con el mínimo requerido de .50 (Fornell y Larcker, 1981), mientras que en las demás, los resultados fluctúan entre .54 y .65, proporcionando evidencias de validez convergente.

Respecto a la correlación entre subescalas, prácticamente todas presentan valores positivos entre ellas. A destacar la relación estadísticamente significativa entre R.S. (Reto Social) y A.S. (Amenaza Social), y R.A. (Reto Académico) y A.S. (Amenaza Social), presentando en ambos casos una correlación positiva moderada. Por otro lado, destaca una correlación negativa, prácticamente nula, entre R.A. (Reto Académico) y A.A. (Amenaza Académica). Algo parecido ocurre en los resultados obtenidos por Sirsch (2003), pero entre las dimensiones Reto Social y Amenaza Social. Ello evidencia que se están correlacionando dos variables que se colocan en direcciones opuestas, como son en este caso la percepción de un hecho como un reto o una amenaza.

Tabla 3

Análisis descriptivos, Fiabilidad Compuesta, Varianza Media Extractada y correlaciones entre subescalas

SUBESCALAS	MEDIA	DT	95% intervalo de confianza		FC	AVE	R.A.	R.S.	A.A.	A.S.
			LI	LS						
R.A.	2.84	0.64	2.76	2.93	0.98	0.46	1	.396**	-0.007	.520**
R.S.	3.32	0.64	3.23	3.40	0.98	0.59		1	.043	.446**
A.A.	2.50	0.85	2.38	2.61	0.98	0.65			1	.238**
A.S.	2.58	0.73	2.48	2.68	0.96	0.54				1

Nota: La correlación es significativa ** $p < .01$

R.A.: Reto Académico; R.S.: Reto Social; A.A.: Amenaza Académica; A.S.: Amenaza Social; DT: Desviación Típica; LI: Límite Inferior; LS: Límite Superior; FC: Fiabilidad Compuesta; AVE: Varianza Media Extractada

Por su parte, en lo que respecta al estudio de validez discriminante por el criterio de Fornell-Larcker, los resultados de la Tabla 4 indican que todas las subescalas cumplen con la condición de divergencia ($R^2 > cov \lambda$). Con ello, las raíces de las varianzas medias extraídas son mayores que las covarianzas interfactores de la columna de la matriz, lo que confirma la presencia de validez discriminante.

Tabla 4

Estudio de la validez discriminante (Fornell-Larcker) y las correlaciones en cada subesca

SUBESCALAS	R.A.	R.S.	A.A.	A.S.
R.A.	0.681	.396**	-0.007	.520**
R.S.		0.773	.043	.446**
A.A.			0.809	.238**
A.S.				0.740

Nota: La correlación es significativa ** $p < .01$

R.A.: Reto Académico; R.S.: Reto Social; A.A.: Amenaza Académica; A.S.: Amenaza Social; DT: Desviación Típica; FC: Fiabilidad Compuesta; AVE: Varianza Media Extractada

En cuanto a la fiabilidad del TIRA analizada mediante el Alfa de Cronbach, es de 0.89 para el total de sus ítems, por lo que se deduce una consistencia interna del instrumento buena, prácticamente excelente, tanto para la puntuación global como para las subescalas (Barboza y Miranda, 2018). Tal y como se presenta en la Tabla 5, a pesar de que la subescala de Amenaza Social muestra un valor ligeramente más bajo que el resto, la fiabilidad de todas las subescalas del instrumento se establece por encima del mínimo aceptable, siendo este de .50 (Chacón et al., 2001).

Tabla 5
Índice de fiabilidad por alfa de Cronbach

SUBESCALAS	ALFA DE CRONBACH (α)
R.A.	.86
R.S.	.89
A.A.	.92
A.S.	.84
Total TIRA	.89

Una vez conseguida la fiabilidad del TIRA, se ha realizado el análisis factorial confirmatorio (AFC). Como puede verse en la Figura 1 y Tabla 6, la validez de su estructura interna es satisfactoria; las cargas factoriales (λ) de las dimensiones muestran una puntuación de entre 0.43 y 0.85 por lo que reflejan niveles de correlación moderados y altos, en cualquier caso, significativos. Las puntuaciones más bajas se dan entre factores que miden variables contrarias entre ellas. A destacar la puntuación más alta (0.85) que relaciona la Amenaza Académica con la “preocupación porque Secundaria pueda resultarles demasiado difícil” y la más baja (0.43) que relaciona la Amenaza Social con “la preocupación porque pueda que se aburran con los compañeros”. La Tabla 6 recoge el enunciado de los 28 ítems, todos ellos comenzando con la frase “cuando pienso que iré a un instituto nuevo el año que viene...”, junto a su Media y la Desviación Típica (DT). Se puede observar que, en la dimensión de amenaza, tanto académica como social, ningún ítem tiene una media mayor a 3, mientras que en la dimensión de reto lo contrario, a destacar el ítem RA3 que hace referencia a los deberes con una media de 1,77.

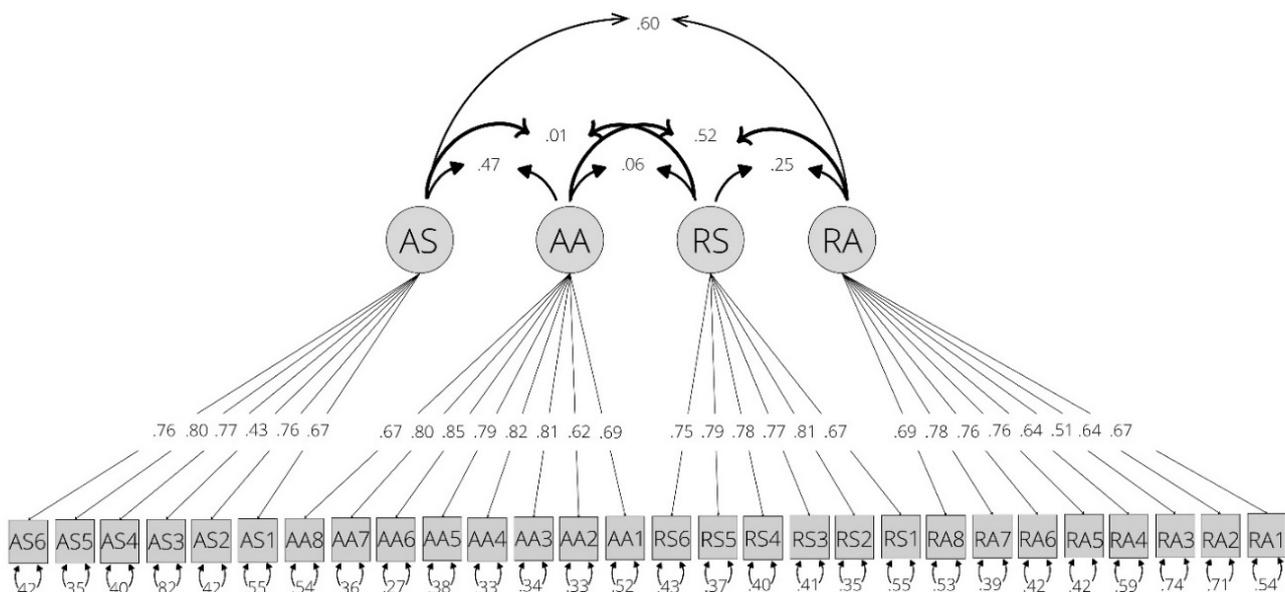


Figura 1. Modelo del TIRA
Nota: R.A.: Reto Académico; R.S.: Reto Social; A.A.: Amenaza Académica; A.S.: Amenaza Social

Tabla 6

Descripción de cada ítem, media, desviación típica y carga factorial

ÍTEMS - Cuando pienso que iré a un instituto nuevo el año que viene...	MEDIA	DT	Carga Factorial (λ)
RA1 ... me hace ilusión porque podré demostrar lo que he aprendido.	2.89	0.83	.54
RA2 ... tengo ganas de ir porque tengo curiosidad por las nuevas asignaturas.	3.03	0.89	.71
RA3 ... tengo ganas de ir porque los deberes serán entretenidos.	1.77	0.91	.74
RA4 ... me hace ilusión porque quizás aprenda cosas que no sé.	3.22	0.86	.59
RA5 ... tengo ganas de ir porque podré aprender cosas nuevas.	3.15	0.86	.42
RA6 ... tengo ganas de ir porque podré realmente demostrar lo que sé hacer.	2.79	0.91	.42
RA7 ... tengo ganas de ir porque podré aprender más.	3.07	0.91	.39
RA8 ... me hace ilusión porque podré demostrar qué se me da bien.	2.84	0.92	.53
RS1 ... tengo ganas de ir porque podré hablar y jugar con compañeros y compañeras agradables.	3.31	0.78	.55
RS2 ... tengo ganas porque podría formar parte de un grupo amigable.	3.33	0.78	.35
RS3 ... tengo ganas porque podré divertirme mucho con mis compañeros.	3.31	0.85	.41
RS4 ... me hace ilusión porque podré conocer a muchos chicos/as simpáticos/as.	3.34	0.76	.40
RS5 ... me hace ilusión porque podría tener buenos compañeros de clase.	3.28	0.78	.37
RS6 ... me hace ilusión porque podré conocer a gente agradable a quienes les caigo bien.	3.34	0.78	.43
AA1 ... me preocupa porque igual no puedo seguir o enterarme de las clases.	2.47	1.06	.52
AA2 ... me preocupa porque quizás sea demasiado para mí.	2.33	1.07	.33
AA3 ... me preocupa porque igual no soy lo suficientemente inteligente.	2.36	1.08	.34
AA4 ... me preocupa porque quizás no sé lo suficiente.	2.32	1.06	.33
AA5 ... me preocupa porque igual el instituto me exige demasiado.	2.68	1.03	.38
AA6 ... me preocupa porque me puede resultar demasiado difícil.	2.25	1.07	.27
AA7 ... me preocupa porque las nuevas asignaturas me pueden resultar demasiado difíciles.	2.48	1.03	.36
AA8 ... me preocupa porque igual tengo peores notas que ahora.	2.82	1.00	.54
AS1 ... me preocupa porque igual me encuentro con compañeros a los que no les caigo bien.	2.61	0.94	.55
AS2 ... me preocupa porque quizás no haga buenos amigos.	2.78	0.95	.42
AS3 ... me preocupa porque puede que me aburra con los compañeros.	1.93	1.01	.82
AS4 ... me preocupa porque igual no encuentro a nadie en el recreo para hablar o jugar.	2.79	0.96	.40
AS5 ... me preocupa porque quizás los otros chicos/as no son simpáticos.	2.74	0.96	.35
AS6 ... me preocupa porque puede que me sienta muy solo/a.	2.65	0.97	.42

Nota: R.A.: Reto Académico; R.S.: Reto Social; A.A.: Amenaza Académica; A.S.: Amenaza Social

4. Discusión y conclusiones

La adolescencia se presenta como una etapa clave y crítica en la vida de las personas, estando marcada por la trascendental transición de primaria a secundaria. Este cambio es conocido por ser ciertamente desafiante y por requerir de una especial atención por las implicaciones académicas y personales en sus protagonistas. Las características de la transición de etapa exigen una comprensión de las vivencias y percepciones del alumnado para poder identificar la situación a la que se enfrentan, y ofrecer un acompañamiento efectivo (Rodríguez-Montoya, 2016; Herrero-Hernández et al. 2023).

Por esta razón, el motivo del presente artículo fue traducir al castellano y adaptar el instrumento original ITCT (Sirsch, 2003), por lo que su principal contribución es el TIRA. Dicho cuestionario pretende conocer la percepción del alumnado sobre su propia transición académica, considerando que puede concebirse como

un reto o una amenaza. El TIRA se tradujo y se ajustó con la ayuda de un panel de expertos, y utilizando la retroalimentación obtenida de una muestra de alumnos de centros rurales y urbanos que cumplimentaron el cuestionario.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado de resultados, la estructura del TIRA presenta una excelente validez, al igual que en su estudio original (Sirsch, 2003), como así lo avalan todos los análisis realizados. Las correlaciones (Correlación de Pearson) entre subescalas son en su mayoría estadísticamente significativas positivas y moderadas, la fiabilidad (α de Cronbach) de todas ellas se encuentra por encima del mínimo aceptable y el Análisis Factorial Confirmatorio presenta un modelo satisfactorio de correlaciones significativas moderadas y altas.

Los resultados obtenidos son relevantes ya que constatan que el instrumento puede resultar de utilidad para investigaciones futuras que pretendan conocer cómo es la percepción del alumnado, tanto rural como urbano, sobre su transición a secundaria y, si fuera necesario, realizar las actuaciones pertinentes. En el marco del Programa para la Orientación Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), una de las actividades palanca está dedicada a la transición entre etapas. La comunidad autónoma de La Rioja está preocupada en este sentido, así en la Resolución 29/2023 del 10 de mayo, por la que se regulan aspectos sobre la organización, evaluación, promoción y titulación de la Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2023/2024, se alude a la importancia de la coordinación y cohesión entre etapas en su artículo 11. Las Administraciones abogan por dotar al alumnado con los recursos y herramientas necesarios, desde una perspectiva académica y social, para asegurar una transición y adaptación adecuadas, seguras y respaldadas. Considerando la preocupación existente y la necesidad detectada respecto a la transición, el TIRA puede suponer una herramienta de intervención de gran valor, tanto para los programas a nivel autonómico como a nivel de centro. Gracias al TIRA se puede conocer en qué situación se encuentra el alumnado, saber quiénes son más potencialmente vulnerables en este aspecto y otorgarles las herramientas más adecuadas según su situación para que su transición sea más rápida y efectiva. De este modo, se conseguiría lo que Madjar et al. (2017) definen como una experiencia de transición adaptativa y, según pretende el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), fomentar el éxito académico tras la ESO puesto que se ha observado que, aunque el alumnado termine Primaria con todas las asignaturas aprobadas, no consigue conservar esos resultados durante el primer curso de la ESO.

De este modo, la transición de Primaria a Secundaria debe considerarse como una etapa de suma importancia y el TIRA puede suponer un primer paso en este largo camino; a través del instrumento pueden paliarse de una manera más conveniente para cada alumno las consecuencias negativas que el tránsito pueda acarrear.

No obstante, cabe indicar que una de las limitaciones del presente estudio es el tamaño reducido de su muestra, hecho motivado por la reticencia de los centros educativos y las familias a participar y por el escaso número de estudiantes de sexto de Educación Primaria en zonas rurales. Además, la falta de estudios que hayan implementado el cuestionario ITCT, ha hecho que únicamente se pueda cotejar los datos obtenidos con respecto a los recabados por su autora (Sirsch, 2003). A pesar de ello, se destacan los resultados positivos en lo que respecta a la fiabilidad y validez del presente estudio.

Contribución de las autoras

Marta Vicién Rami y Edurne Chocarro de Luis: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Análisis formal, Adquisición de financiación, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición).

Apoyos

Esta investigación está siendo financiada por el Instituto de Estudios Riojanos (IER).

Referencias

- Akos, P. (2010). Moving through elementary, middle, and high schools: The primary to secondary shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 139-156). Routledge. <https://bit.ly/3PI1yyV>
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales De Psicología*, 29(3). <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Ávila-Francés, M., Sánchez-Pérez, M. C. (2023). Transición de primaria a secundaria y organización escolar. *Cuadernos de pedagogía*, (542), 3. <https://bit.ly/3PFVJ4P>
- Ávila-Francés, M., Sánchez-Pérez, M. C. y Bueno-Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441>
- Barboza, E. C., y Miranda, L. R. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 71-106. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.4>
- Bernardi, L., Huinink, J., y Settersten Jr, R. A. (2019). The life course cube: A tool for studying lives. *Advances in Life Course Research*, 41, 100258. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.11.004>
- Calvo, A. y 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*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Castro-Pérez, M., Díaz-Forbice, M., Fonseca-Solórzano, H., León-Sáenz, A. T., Ruíz-Guevara, L. S., y Umaña-Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 193-210. <https://bit.ly/3ZmgxkY>
- Castro-Zubizarreta, A., Ezquerro-Muñoz, P., y Argos-González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217-240. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Chacón, S., Pérez J. A., Holgado, F. P. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: Validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301. <https://bit.ly/3SsDtgl>
- Coffey, A., Berlach, R.G. y O'Neill, M. (2013). Transitioning year 7 Primary students to Secondary settings in western Australian Catholic schools: How successful was to move? *Research in Middle Level Education*, 36(10), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2013.11462103>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3Pj1wfo>
- Evans, D., Borriello G.A. y Field. A.P. (2018). A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Forgan, J. W., y Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/002221940003300107>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Alexander, B. L., y Fabes, R. A. (2021). Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. *Journal of Adolescence*, 91, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Duchesne, S., y Chaffee, K. E. (2023). A latent growth analysis of individual factors predicting test anxiety during the transition from elementary to secondary school. *The Journal of Early Adolescence*, 43(3), 265-293. <https://doi.org/10.1177/02724316221104198>
- French, D. C. y Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 107-124). Routledge. <https://bit.ly/3PFtBip>
- García-López, L.M., Gutiérrez, D. y Fernández-Bustos, J.G. (2019). El emprendimiento docente en la transición de educación primaria a educación secundaria: Una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121. <http://doi.org/10.18172/con.3913>
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3Lp3zgm>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.J., y 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*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2023). ¿Cómo mejorar la transición a la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, 538, 6-8. <https://bit.ly/3rfGjeh>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2009). *Multivariate data analyses (7ª ed.)*. Prentice Hall.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62-74. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- Herrero-Hernández, A., Trujillo-Vargas, J. J., González-García, C., Pérez-Martínez, J., Castro-Fuentes, A., Ausín-Villaverde, V., y Díaz-Palencia, J. L. (2023). Estudio sobre dimensiones que inciden en la transición del alumnado de la etapa primaria a la secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 99-128. <http://bit.ly/3TXaoww>
- Hurtado, L. E., y Estupiñán, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. *Educación Y Ciencia*, (24), e11405. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11405>
- Lessard, L. M., y Juvonen, J. (2022). The academic benefits of maintaining friendships across the transition to High School. *Journal of School Psychology*, 92, 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.005>

- Lin, C., y Yang, H. (2020). Research on the Value of Physical Education in School to the Physical & Mental Health Development of Teenagers. En *2020 International Conference on Modern Education and Information Management (ICMEIM)* (pp. 722-725). IEEE. [10.1109/ICMEIM51375.2020.00161](https://doi.org/10.1109/ICMEIM51375.2020.00161)
- Mackenzie, E., McMaugh, A., y O'Sullivan, K. A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: challenge or threat. *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314. <https://bit.ly/46b8U33>
- Madjar, N., Cohen, V., y Shoval, G. (2017). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1341623>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Catálogo de Actividades Palanca PROA + Curso 2021/22*. <https://bit.ly/3EZDPUN>
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31. <https://bit.ly/45K5Hrz>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, 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/3sX92Fn>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández González, A. (2014). 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. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Muñoz, J.M. y Olmos, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XX1*, 2(13), 139-162. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.241>
- Newman, D. M. (2020). *Sociology: Exploring the architecture of everyday life*. Sage.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. y Eklund, K. (2014). School Climate, Family Structure, and Academic Achievement: A Study of Moderation Effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Olivas, P. G. (2020). Autoconcepto físico, género y aprovechamiento escolar. Cambios en la transición a educación superior. En Roig-Vila, R. (coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria: Volumen 2020* (pp. 995-1002). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante. <https://bit.ly/46chJcX>
- Resolución 29/2023, del 10 de mayo (Dirección General de Innovación Educativa). Por la cual se regulan determinados aspectos sobre la organización, evaluación, promoción y titulación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, a partir del curso 2023/2024. BOR nº 98 – 16 de mayo de 2023. <https://bit.ly/3S1wcTN>
- Röder, M., y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 82-102. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>
- Rodríguez Montoya, F.M. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona, Cataluña. <https://bit.ly/48AR4IG>
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217. <https://doi.org/10.15581/004.34.199-217>
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395. <https://doi.org/10.1080/01650250344000082>
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E., y Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 190-205. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>
- West, P., Sweeting, H., y Young, R. (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. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>