

# **"COORDINACION ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA ¡OJO AL ESCALÓN!"**

***José Luis San Fabián Maroto  
Universidad de Oviedo***

## **ESQUEMA**

### **COORDINACION PRIMARIA-SECUNDARIA**

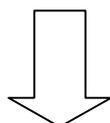
*OBJETIVO: Mejorar La Coordinacion Entre Etapas*

SIGNIFICADO DE LAS TRANSICIONES

#### **LA ESO, UNA NUEVA ETAPA**

***"Garantizar el derecho a la educación obligatoria requiere actuaciones coordinadas entre el conjunto de agentes educativos"***

**CAMBIOS DEL PASO A SECUNDARIA**



#### **CÓMO CONSTRUIR ESTA NUEVA ETAPA**

- DESDE EL PARADIGMA DE LA COLABORACION
- DESDE LA ATENCION A A LA DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA
- DESDE LA CONTINUIDAD CURRICULAR
- DESDE EL "ACOMPAÑAMIENTO" DEL ESTUDIANTE

## **Justificación**

Mejorar la coordinación entre centros que tradicionalmente se han dado la espalda es el objetivo de esta jornada de trabajo. En algunos casos, será posible establecer en consecuencia un plan de coordinación entre centros de carácter estable; en todos, constituye una oportunidad para revisar la organización de los centros, mejorando sus relaciones internas y externas.

## **El significado de las transiciones en educación**

Las transiciones son una parte consustancial al sistema escolar, donde avanzar supone superar un conjunto de escalones o niveles. Ser escolar significa *pasar cursos*. Desde el punto de vista del alumnado, el sistema escolar, como sistema graduado y múltiple, incluye numerosas transiciones: cada vez que cambia de ciclo, de etapa o de tutor, que pasa a formar parte de un grupo de apoyo, que se toma la decisión de quedarse al comedor escolar, que pasa de un núcleo rural a otro urbano...

Organizar un sistema educativo más o menos complejo significa hacer divisiones y parcelas, en el conocimiento, en el horario, en los espacios, en los alumnos, en los profesores... Los escalones son inevitables y actúan en forma de *ritos de pasaje*. Un rito de paso es un momento crítico por el que transita un individuo dentro de una cultura. Es un proceso que provoca nuevas expectativas pero también genera ansiedad ante un futuro incierto. Suele implicar:

- Un cambio de ambiente.
- La apertura de nuevas posibilidades.
- Un cambio de estatus.
- Un sentido de progresión (o regresión/exclusión si no se tiene éxito).

Las diferentes discontinuidades o etapas del sistema educativo suelen obedecer a un conjunto de causas, unas más justificadas que otras pero generalmente de carácter arbitrario, no siempre fáciles de justificar, por ejemplo, desde la psicología evolutiva. Una prueba de ello son los distintos "cortes" que cada cultura establece para diferenciar estatus y grupos de edad. Tienen que ver con las cosmovisiones imperantes acerca de la infancia, con tradiciones institucionales arraigadas o con medidas de política educativa, como son las que regulan la duración y naturaleza de la escolaridad obligatoria, de forma que niveles que en otro momento eran elitistas se convierten en universales.

La capacidad de adaptación es también un valor educativo, de aquí que sea importante afrontar las transiciones desde una perspectiva positiva, considerándolas como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. Se trata de llegar a un nuevo equilibrio tras superar un periodo de disonancia o

incertidumbre. En cualquier caso, no debe olvidarse que la independencia es una meta progresiva.

El sistema educativo se debe basar en los principios de graduación y coherencia. Desde el punto de vista del aprendizaje, cualquier corte es arbitrario. Lo que importa es que el paso de un nivel a otro sea eso, una transición y no una ruptura. El principio de graduación progresiva se rompe cuando se produce una acumulación de cambios y exigencias en un determinado momento: ser tratado en junio como niño y esperar que en septiembre se comporte como un adolescente.

La transición de primaria a secundaria es ahora sustancialmente diferente de la que existía entre EGB y el Bachillerato: por la menor edad en que los alumnos efectúan el tránsito, porque no existe una criba o selección previa y por suceder entre dos etapas de educación obligatoria. En consecuencia, al tratarse de una transición institucional, que se produce de forma preceptiva dentro de un tramo obligatorio, no puede dejarse al arbitrio de las circunstancias personales, sociales o de los grupos informales, sino que debe ser planificada y coordinada para que no tenga un carácter selectivo. Dicho de otra forma, **garantizar el derecho a la educación obligatoria requiere actuaciones coordinadas entre el conjunto de etapas y agentes educativos.**

### **La ESO como una etapa educativa nueva y diferente**

Al convertirse en una etapa de escolarización universal, el principal reto de la ESO es dar una respuesta a la diversidad que en ella se manifiesta necesariamente. La LOGSE pretendía incorporar esas diferencias en un modelo comprensivo retrasando el carácter selectivo del sistema. La LOCE plantea ahora gestionar esa diversidad legitimando esas diferencias, que ya se manifiestan en los últimos cursos de primaria, mediante la implantación de itinerarios. Hasta ahora la transición se ha visto suavizada gracias a dos circunstancias: la permanencia del primer ciclo en los colegios y la presencia en la ESO de profesores procedentes de la primaria.

A lo largo de los últimos años las reformas emprendidas por la LOGSE, aún dentro de su limitado éxito en cuanto a su implantación cualitativa, han modificado positivamente la concepción de esta nueva etapa obligatoria. Estas serían algunas de las lecciones que hemos podido aprender a lo largo de estos años:

- La ESO debe ser algo distinto a la Primaria y al Bachillerato.
- No puede identificarse con el Bachillerato clásico, tradicional, ni a la Primaria generalista.
- El paso de Primaria no puede ser selectivo.
- La ESO debe integrar los elementos más positivos de las tres culturas: Primaria (formación generalista y no selectiva), Bachillerato (diversificada) y Formación Profesional (formación práctica).

- Tenemos cosas que aprender del otro colectivo. Desde el principio de adaptación mutua deben promoverse cambios tanto en Primaria como en Secundaria a la hora de abordar esta etapa, estableciendo puentes entre dos culturas profesionales diferentes pero complementarias, buscando coincidencias a partir del tipo de alumnos y sus necesidades.
- Por último, no deberíamos olvidar que, en la práctica educativa, los cambios más importantes no proceden de las Leyes Orgánicas, sino que éstas ven mediada su plasmación por las decisiones intermedias que se adoptan por los equipos y la organización de de los centros.

La meta de la calidad educativa consiste en asegurar el éxito escolar de todos los alumnos, articulando la enseñanza obligatoria como un destino de éxito para todos. Extender la educación obligatoria hasta los dieciséis años significa orientarla al desarrollo personal y social, compensando desigualdades de origen, es decir, contemplar el desarrollo total del alumno (no sólo académico) en un contexto de diversidad.

Para conseguirlo es necesario llegar a un consenso sobre esta etapa media, que tiene por objetivo ofrecer una capacitación polivalente, no selectiva, a la heterogenidad de los alumnos que recibe, es decir, impulsar un debate que permita configurar el proyecto global que debe presidir esta etapa de la escolaridad obligatoria.

### **Algunos obstáculos generales**

- **Presentar la libertad de elección como el principal derecho educativo de los padres,** cuando, en las etapas educativas obligatorias, el derecho más importante es el derecho a un puesto de calidad que tenga en cuenta el itinerario educativo global del alumno. El centro de atención debe ser el alumno como sujeto global y no sólo como potencial cliente. Este derecho a una educación de calidad se ejerce no sólo eligiendo sino participando, colaborando, exigiendo, implicándose...
- **Entender la participación como elección y no como colaboración.** El derecho a elegir no se reduce a elegir centro: uno puede "elegir" la educación que desea colaborando activamente con la institución que forma a sus hijos. Lo que valora la mayoría de los padres para elegir centro no es opcional, sino que deben ofertarlo todos los centros: buenas instalaciones (deportivas, laboratorios, informática...), buenos servicios (comedor, etc.), seguimiento personalizado del alumno, clima adecuado de convivencia, proyectos e intercambios con el exterior, calidad en los aprendizajes instrumentales, enseñanza efectiva del idioma extranjero, relación fluida con las familias... Todas estas demandas no deben ser parte de la libertad de elección, sino de los derechos que debe recoger la oferta educativa financiada con fondos públicos.

- En consecuencia, **la competencia entre centros**, al menos en las etapas obligatorias, no contribuye a mejorar la calidad educativa de una zona, sino que deriva finalmente en una competencia por obtener mejores resultados seleccionando a los mejores alumnos. Es decir, los centros, especialmente los privados, compiten por obtener las mejores condiciones de partida reclutando a los mejores alumnos que no son otros que los que nacen en las mejores familias desde el punto de vista socioeconómico. Por el contrario, los centros financiados con fondos públicos ubicados en una misma zona deberían colaborar entre ellos para satisfacer lo mejor posible las necesidades educativas de esa zona y no competir por los alumnos.
- Otra problemática, relacionada con lo anterior, son los **débiles vínculos entre los centros y las familias**, más visibles en secundaria, a la que no es ajena la concepción de la educación como un producto de consumo y de las familias como clientes. El bajo nivel de comunicación entre centros y familias es una barrera que dificulta la transición y continuidad entre etapas. La falta de una colaboración estrecha se pone de manifiesto en numerosas prácticas de marketing superficial, como son esas audiencias que organizan los directores de Instituto a los padres de los alumnos del último curso de Primaria para hablarles del mismo, sin implicar ningún intercambio sistemático entre el profesorado de los diferentes centros.

### **Principales cambios derivados del paso a la Secundaria**

- Mayor distancia de casa al centro. Los centros deben elaborar un mapa que refleje de forma actualizada la procedencia espacial de sus alumnos.
- Tendencia a una disminución del autoconcepto del alumno, al encontrarse ante un ambiente nuevo y más exigente. Según Gimeno (1996:84), un 45% de los alumnos suele ver mermado su autoconcepto en la transición. El cambio institucional que viven los alumnos significa pasar de cabeza de ratón a cola de león.
- Bajan las notas. El descenso en las calificaciones son una prueba de la ruptura académica entre las dos etapas. Según las investigaciones realizadas (ver Gimeno, 1996), los primeros resultados obtenidos al entrar en Secundaria son mejores predictores que las calificaciones de salida de Primaria. El rendimiento en Primaria tiene, pues, una baja capacidad predictiva del de Secundaria.
- Cambios en las relaciones sociales. Un alto porcentaje de alumnos de Secundaria (San Fabián, 2000) justifica su asistencia al instituto por ser un lugar donde encontrarse con sus amigos, de aquí la importancia de facilitar los intercambios sociales a la llegada al nuevo centro, donde acceden a nuevas culturas juveniles. Especialmente se debe estar atentos a la existencia de alumnos aislados.

- Cambia el clima institucional: edificio, régimen de disciplina, relaciones, mayor autonomía y, en consecuencia, mayor necesidad de autocontrol y de autorregulación.
- Cambia la metodología didáctica. En Secundaria tienen mayor peso las exposiciones del profesor, el libro de texto y el aprendizaje memorístico adquieren más importancia, predomina un sistema de trabajo donde el grupo realiza la misma actividad a la vez, los profesores se muestran más distantes... Sin embargo, la profesionalidad docente no estriba solo en el dominio especializado de un campo curricular sino también en la habilidad para comunicarse con adolescentes.
- Las relaciones con los profesores también cambian. El mayor número de especialistas por grupo y la departamentalización de la docencia conllevan relaciones más impersonales. En Secundaria el contenido es el criterio predominante para tomar decisiones, no el alumno y su contexto. Los alumnos son valorados en función de sus destrezas académicas. Se sienten menos orientados sobre lo que tienen que estudiar, con menos confianza para consultar dudas. Como se ha sugerido en más de una ocasión, el sistema social que se establece en el aula evoluciona, en relación al control, de manera inversa a la lógica del desarrollo social. Los estudiantes perciben que en secundaria se reduce su libertad de movimientos y autonomía dentro del aula (no así fuera de él).
- Se produce una intensificación de los contenidos: el horario de clase más extenso e intensivo, el mayor número de profesores y asignaturas, el aumento de los apuntes... conllevan una sobrecarga de trabajo. Los programas sobrecargados llevan al predominio de la "lógica de la actividad" y la obsesión por calificar. Los cambios en el ritmo de trabajo afectan también a los hábitos de empleo del tiempo extraescolar: existe más tiempo libre pero con más presión académica.

En síntesis, y con el sesgo que conlleva toda generalización, puede decirse que las **principales diferencias entre las dos culturas** son (Gimeno, 1996):

| PRIMARIA  | SECUNDARIA   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum más integrado</li> <li>• Modelo de organización comunitario</li> <li>• Tareas más circunscritas al Centro</li> <li>• Clima más englobante, personal</li> <li>• Sistema monodocente</li> <li>• Seguimiento más directo del estudiante</li> <li>• Mayor contacto con los padres</li> <li>• Circulo de amistades ligado al Centro</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum más especializado</li> <li>• Modelo de organización, burocrática</li> <li>• Mayor desplazamiento de trabajo a casa</li> <li>• Clima más centrado en lo académico</li> <li>• Plan docente: varios estilos</li> <li>• Mayor autocontrol del alumno</li> <li>• Menor contacto con los padres</li> <li>• Círculos diferenciados de amigos</li> </ul> |

En otras palabras, la cultura de los centros de Secundaria se aleja del "orden expresivo" para centrarse más en el "orden instrumental".

## **CÓMO CONSTRUIR ESTA NUEVA ETAPA**

### **Desde el Paradigma de la Colaboración**

El trabajo profesional es un trabajo en equipo, un trabajo en red. Una perspectiva amplia de la colaboración debe tener en cuenta (Amaya y San Fabián, 2002):

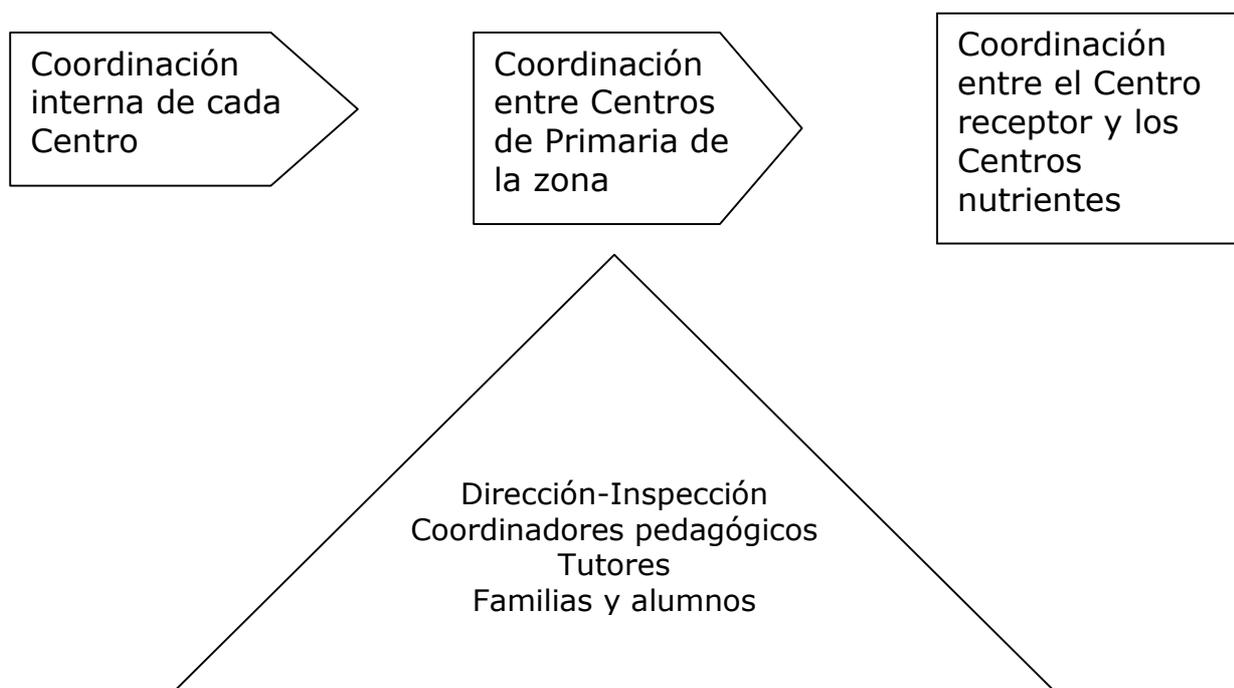
- **Dentro del Centro**, la creación de verdaderos equipos de enseñanza, y no meros agregados de profesores en torno a una estructura burocrática. La colaboración profesional tiene como objetivo evitar el aislamiento y la sobrecarga de trabajo, así como mejorar la eficacia. Por otra parte, es fundamental conseguir la colaboración de las familias en la educación de sus hijos. La participación de los padres da continuidad a las etapas educativas. Los profesores necesitan conocer las ideas y hábitos de los padres sobre la disciplina y la convivencia, los aprendizajes, las normas y sistemas de relación con sus hijos, etc., para que su tarea sea eficaz.
- **Fuera del Centro**, se debe promover la colaboración de las diferentes instancias educativas que confluyen en un mismo territorio. A pesar de la uniformidad administrativa, los centros desarrollan culturas vinculadas a sus comunidades y territorios, son cada vez más sensibles a las demandas y características de sus entornos. Cada ciudad, cada comarca necesita modelos escolares propios, adaptados a sus peculiaridades. Y, sobre todo, necesita una estructura que coordine los esfuerzos de los diferentes agentes educativos, empezando por los de tipo institucional. Ello sólo es posible si se adopta la comarca/el distrito como unidad de planificación de la enseñanza. En este sentido son oportunas las propuestas de creación de "*Zonas de Enseñanza Obligatoria*", caracterizadas por un Proyecto Educativo de Zona que abarque y coordine los proyectos más específicos, de cada centro, por áreas (por ejemplo lingüístico), etc. El contenido de un Proyecto Educativo de Zona puede incluir acuerdos básicos sobre:
  - La coordinación curricular por áreas (metodologías de trabajo, criterios de evaluación, etc.)
  - La orientación tutorial
  - La convivencia
  - El tratamiento diversidad
  - La relación con el entorno
  - Los recursos e instalaciones compartidas
  - Los órganos de coordinación de Zona
  - El plan de coordinación de Zona

En cualquier caso, este Proyecto debería ser más el resultado de una coordinación sistemática que el principio del proceso, pues su elaboración requiere un intercambio estable de información sobre los proyectos educativos, curriculares y de gestión de los diferentes equipos y Centros, lo que permitiría llegar a esos acuerdos básicos sobre la convivencia, el aprendizaje, la participación, etc. que fundamentan la elaboración del mismo.

En el marco de esta unidad territorial de planificación educativa deben adoptarse diversas medidas facilitadoras de la coordinación, como son:

- La configuración de una matrícula única en la enseñanza obligatoria.
- La existencia de planes compartidos de formación permanente.
- Adopción de medidas administrativas que no incrementen las distancias entre colectivos docentes en cuanto a horarios, responsabilidades.
- Creación de juntas territoriales de equipos directivos y de orientación.
- Una única inspección
- Creación o reforzamiento de consejos escolares municipales o de zona.

Por otra parte, las demandas de coordinación externa constituyen una oportunidad y una exigencia para mejorar la coordinación interna de los propios centros en un proceso de implicación gradual de todos los agentes educativos:



Se trata de impulsar una coordinación efectiva y sistemática, no sólo a nivel de documentos sino también a nivel de equipos, proyectos, metodologías, normas, etc.

### **Desde la Atención a la Diversidad y el Aprendizaje de la Convivencia**

Las demandas más complejas de la educación sólo pueden atenderse debidamente si se plantean como una estrategia global de Centro/Zona. Tanto la atención a la diversidad como la gestión educativa de la convivencia requieren acuerdos que van más allá del compromiso profesional individual.

Desde este compromiso organizativo, diferentes medidas han sido ya experimentadas para atender a la diversidad: sistemas de tutoría doble, asignar la tutoría a profesores que imparten varias áreas o a profesores con experiencia en Primaria, hacer corresponder los tutores de los grupos de diversificación con los profesores de ámbito, desarrollo de tutorías individualizadas, tutorización didáctica entre iguales, sistemas de agrupamiento flexibles (especialmente en áreas instrumentales), talleres, contratos didácticos (explicitación de objetivos, temporalización, tipo de trabajo, compromisos), etc.

El ámbito de la convivencia debe ser asumido igualmente como un campo curricular, es decir, debe ser objeto de reflexión e intervención profesional y responsabilidad de los equipos docentes, no de cada profesor individual. Es necesario trabajar las normas de convivencia, identificar comportamientos molestos (en clase y en el Centro) y establecer normas y sus consecuencias (referidas tanto al alumnado como a los profesores) (ej. Fernández, 2001:94-98). También se deben implementar procedimientos alternativos de resolución de conflictos, basados en sistemas de ayuda entre iguales, estrategias de mediación, etc.

Los alumnos en Secundaria, adolescentes, estiman en gran medida el trato y la amistad que encuentran en el Centro, a veces por encima del aprender. De aquí la importancia en crear espacios para la relación, en mejorar la calidad de las relaciones que se establecen en los Centros.

### **Desde la Continuidad Curricular**

Esta puede ser (Gimeno, 1996: 33-35):

- **Horizontal/transversal**, que busca una coherencia entre profesores y asignaturas que se cursan simultáneamente, mediante la coordinación de líneas metodológicas, componentes comunes, habilidades, capacidades transversales a diferentes áreas, exigencias parecidas, etc. Frente a la tradición disciplinar del currículo cabe promover enfoques más holísticos

o integrados, donde las asignaturas sean consideradas herramientas para el análisis de la realidad que aportan instrumentos para el tratamiento de los diferentes temas o problemas en sus diferentes dimensiones: espacio-temporal, expresión cultural, artística, lógica, lingüística, etc.

- **Vertical o diacrónica**, que persigue una continuidad entre objetivos, contenidos y exigencias que se plantean a lo largo de la escolaridad mediante: la interdependencia de temas dentro de una misma materia; la gradualidad en la profundidad en que se tratan; la continuidad en las capacidades exigidas; la continuidad en los valores generales a transmitir.

Es preciso un curriculum más integrado que dé continuidad a los diferentes tramos 0-6/6-12/12-16. Sin embargo, la solución no depende solo de medidas administrativas orientadas a la planificación del curriculum sino de buscar una continuidad entre culturas profesionales, lo que implica cuestionar la fragmentación del ejercicio profesional, estructuras organizativas, mecanismos de participación, relación y comunicación.

Se deben revisar los modos de intervención docente jerárquicos y centrados en los contenidos. Dar prioridad a la experiencia del alumno. Asumir una concepción de la enseñanza que reconozca una amplia gama de tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje; la relación del conocimiento con las vivencias y contextos de los aprendices; la naturaleza social y emocional del aprendizaje...

### **Desde el "Acompañamiento" del Estudiante**

La información sobre el nuevo Centro la obtienen los alumnos generalmente por medios informales. Esto contribuye a que construyan teorías "anticipadoras", que funcionan a modo de mitos amenazadores, en gran parte injustificados. Es necesario ejercer un "acompañamiento" antes, durante y después de la transición.

En primer lugar, debe prepararse el **traspaso de la información** sobre los alumnos de Primaria, para ello es conveniente acordar un modelo de informe de traspaso de información, unificado con los Centros de Primaria, y que recoja dimensiones como: capacidad intelectual, equilibrio personal, relación interpersonal, cuestiones sociofamiliares, intereses, expectativas, motivaciones, el refuerzo extraescolar de los aprendizajes escolares que reciben, etc. (ver nº 238 de la revista Guix, 1997). El intercambio de informes de los alumnos (psicopedagógicos, académicos, muestras de su trabajo, etc.) con anterioridad al comienzo del curso debe posibilitar la detección de los alumnos con mayor riesgo y dificultades, pero no predisponer sobre su capacidad y posibilidades futuras.

También es importante recabar y remitir información previa a las familias, así como prever la realización de entrevistas entre tutores, jefes de estudios, equipos de orientación... Otras medidas previas que facilitan la transición pueden ser: el uso de instalaciones comunes (deportivas, comedor, laboratorio, biblioteca...), la participación de padres y alumnos de Primaria y Secundaria en actividades conjuntas, etc. En el tránsito deben identificarse posibles casos de desescolarización.

Especial relevancia tiene el diseño de un **Plan de Acogida**, el cual no debe reducirse a la realización de unas Jornadas, sino que debe tener un carácter permanente y global, es decir, debe ponerse en práctica cada vez que llegan al Centro nuevos miembros, sean alumnos y sus familias como profesores; aunque este plan se intensifique a principios de curso con los que proceden de los Centros de Primaria (ver el nº 63 de la revista Aula de Innovación Educativa, 1997).

Finalmente, y a lo largo de todo el primer curso de tránsito, debe hacerse un seguimiento de la adaptación de los alumnos.

## **Referencias bibliográficas**

**Aula de Innovación Educativa** (1997), nº. 63.

**Cuadernos de Pedagogía** (1999). nº. 282.

**Guix** (1997), nº. 238.

**Domènech, M<sup>a</sup>. y Castellà, C.** (2000), "La acogida en la educación secundaria obligatoria", "**Aula de Innovación Educativa**", nº.90, pp: 68-72.

**Fernández, I.** (Coord.) 2001). Guía para la convivencia en el aula. Madrid, Escuela Española

**Gimeno Sacristán, J.** (1996) La transición a la educación secundaria. Madrid, Morata.

**Gimeno Sacristán, J.** (1998) "La diversidad de la vida escolar y las transiciones" **Kikirikí**, nº.48, pp: 16-24.

**Martínez, R.A. Y San Fabián Maroto, J.L.** (2002). "Autoevaluación de la cultura participativa del centro". **Rv. Organización y Gestión Educativa**, nº. 4, julio-agosto, pp:19-26.

---

## **Algunas propuestas prácticas para trabajar el tema**

*Como posibles actividades prácticas de formación para trabajar la coordinación entre Primaria y Secundaria sugerimos las siguientes:*

**A)** Analizar las diferentes rupturas y su justificación (ver Gimeno, 1996, :65-66)

**B)** Constituidos varios grupos formados por profesores de Primaria y Secundaria separadamente, plantear las siguientes cuestiones:

a/ ¿Qué aspectos de primaria deberían conservarse en Secundaria?

b/ ¿Qué aspectos de secundaria deberían anticiparse en Primaria?

Posteriormente, de forma conjunta, se plantean cuestiones como éstas: ¿Estáis de acuerdo con los aspectos sugeridos?, ¿Qué puede hacerse para integrarlos?

**C)** Exponer las NECESIDADES y EXPECTATIVAS de los diferentes agentes implicados en la transición: profesorado, estudiantes, padres y madres.

➤ En primer lugar cada colectivo explicita sus propias necesidades y expectativas.

➤ Posteriormente se cruzan las necesidades y expectativas de los diferentes colectivos para que sean objeto de análisis y contraste: ¿Son legítimas? ¿son realistas? ¿hay contradicciones?

➤ Por último, se plantea a los diferentes grupos: ¿Qué puede hacerse para responder a estas necesidades?