

## ESTUDIO SOBRE DIMENSIONES QUE INCIDEN EN LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LA ETAPA PRIMARIA A LA SECUNDARIA

ANTONIO HERRERO-HERNÁNDEZ / JOSÉ JESÚS TRUJILLO-VARGAS / CLARA GONZÁLEZ-GARCÍA /

JAVIER PÉREZ-MARTÍNEZ / ALICIA CASTRO-FUENTES / VANESA AUSÍN-VILLAVERDE / JOSÉ LUIS DÍAZ-PALENCIA

### Resumen:

Este artículo analiza la percepción del estudiantado sobre algunos factores internos que influyen en la transición de la primaria a la secundaria. Se aplicaron dos cuestionarios a 168 estudiantes. Los resultados indican que se han adaptado adecuadamente al cambio; la mayoría cree que sería conveniente conocer previamente al profesorado y tutorado de la siguiente etapa; que hará amistades sin problemas; que tendrá menor apoyo familiar para sus actividades escolares en la secundaria; y la alegría es el sentimiento que mejor caracteriza la transición. Entre las conclusiones destaca que el alumnado posee buenas expectativas en cuanto a la mayor autonomía que va a suponer la secundaria; considera importante sentirse acogido por sus tutoras(es) y profesoras(es); y apoya que exista una buena relación entre estos y sus familiares.

### Abstract:

This article analyzes students' perceptions of internal factors that influence their transition from elementary to secondary school. Two questionnaires were used to survey 168 students. The results indicate that most students have adequately adapted to the change. They also show that most students believe that it would be useful to meet their future teachers and tutors in advance. They also believe that they will make friends without difficulties; that their families will support them less in their secondary school activities; and that happiness is the feeling that best characterizes the transition. The conclusions emphasize that students have good expectations about their assumed greater autonomy in secondary school and that they consider it important to feel welcomed by their tutors and teachers. Students support the existence of good relationships between their families and teachers.

**Palabras clave:** transición educativa; educación básica; educación media; estudiantes; perspectivas.

**Keywords:** educational transition; elementary education; secondary education; students; perspectives.

Antonio Herrero-Hernández: profesor de la Universidad Antonio de Nebrija, Facultad de Lenguas y Educación, Departamento de Educación y de la Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: aherreroh@nebrija.es / <https://orcid.org/0000-0003-4385-4842>

José Jesús Trujillo-Vargas: profesor de la Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: jose.trujillo@unir.net / <https://orcid.org/0000-0002-6855-4929>,

Clara González-García: profesora del Colegio de Educación Infantil y Primaria Espinosa de los Monteros (Junta de Castilla y León). Burgos, España. CE: cgonzalezgar@educa.jcyl.es

Javier Pérez-Martínez: profesor del Instituto de Educación Secundaria Legio VII (Junta de Castilla y León). León, España. CE: mperezmartinez23@educa.jcyl.es

Alicia Castro-Fuentes: profesora del Instituto de Educación Secundaria Condesa Eylo Alfonso (Junta de Castilla y León). Valladolid, España. CE: acastrof@educa.jcyl.es

Vanessa Ausín-Villaverde: profesora de la Universidad de Burgos, Departamento de Ciencias de la Educación. Burgos, España. CE: vausin@ubu.es / <https://orcid.org/0000-0002-8943-6251>

José Luis Díaz-Palencia: profesor de la Universidad a Distancia de Madrid, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: joseluis.diaz.p@udima.es / <https://orcid.org/0000-0002-4677-0970>

## Introducción

El cambio que viven las y los estudiantes<sup>1</sup> al pasar de primaria a secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas en el sistema educativo. En esta transición hay coincidencia con otro tipo de cambios: curriculares, de compañeros, de profesores, de clima de aula y otros propios de la etapa psicoevolutiva de la adolescencia (Rodríguez-Montoya, 2018), lo que se une a la búsqueda de la identidad personal y grupal en la que están insertos los alumnos a estas edades.

Son varias las investigaciones que coinciden en identificar la transición entre la etapa primaria a la secundaria como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010 –citados en Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013–; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Rodríguez-Montoya, 2018; Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero, 2022) y de mayor repercusión en la vida del alumnado.

Durante la vida académica, el estudiantado debe atravesar por diferentes transiciones. En el sistema educativo español coexisten al menos cuatro momentos de cambio de etapa que se producen desde las edades más tempranas de escolarización hacia los niveles más cercanos a la fase adulta. En este sentido estaríamos hablando del paso de Educación Infantil a Educación Primaria (EP); de esta a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y finalmente, de esta última a la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral. Pero, como señala Gimeno Sacristán (1996), el paso de primaria a secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas, pero estamos ya tan habituados a vivir sus rupturas que no lo percibimos como conflicto y no se le da la importancia que requiere. Sin embargo, muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser este, pueden suponer, igualmente, verdaderas oportunidades. Aunque, hay que significar que en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como pueden ser los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones se pueden concebir ya no tanto una oportunidad, sino como un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Según Castro, Ezquerro y Argos (2018:219), este proceso se configura como la “referencia al cambio que efectúan los niños de una fase educativa a otra”. Por su parte, Tortosa Ybáñez, Latorre Juan, Moncho Pellicer, Sabroso Cetina *et al.* (2016) definen la transición educativa como un

concepto impreciso y difícil de cuantificar, caracterizado por una sucesión de cambios que supone la ruptura con la normalidad anterior.

Durante estas transiciones, especialmente en la etapa infanto-juvenil, se generan cambios procesuales que inciden en la proyección individual y social de la persona, potenciando el vínculo familia y escuela (Rodríguez, Miranda y Moya, 2001). En estos primeros niveles educativos la orientación y la tutorización son consustanciales a la docencia. Por otro lado, el cambio hacia la ESO se caracteriza, en la mayoría de las ocasiones, por un cambio de centro educativo y un mayor nivel de exigencia académica (Isorna Folgar, Navia Rey y Felpeto Lamas, 2013). En este sentido, la orientación hacia la siguiente etapa se produce en paralelo a la actividad académica, quedando relegada a la funcionalidad de algún plan o programa específico, lo que limita mucho su generalización (Grau, Álvarez, Moncho, Ramos *et al.*, 2013). Finalmente, la transición que se produce hacia la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral está marcada por un proceso de madurez individual, en tanto que la persona debe elegir una trayectoria marcada por sus preferencias, el contexto que le rodea y su propia situación (López, Mella y Cáceres, 2018).

El proceso que experimentan el alumnado de primaria y secundaria cuando se enfrenta a los cambios de etapa se puede analizar desde las perspectivas psicológica y sociológica (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012). Desde la primera, la transición se entiende como un acontecimiento o situación en el que la persona experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital, teniendo que desarrollar nuevas conductas en respuesta a la nueva situación. Desde la perspectiva sociológica, sin embargo, se entiende como un proceso de cambio que implica un nuevo posicionamiento y redistribución de los roles, funciones y derechos de los miembros del grupo.

En este sentido, Brammer (1991) señala que en las transiciones hay fases entrelazadas, con periodos de confusión y desasosiego emocional, seguidos de otro de acomodación con apoyo institucional, que se resuelve con el abandono de los valores antiguos y la asunción de los nuevos, en un renovado estado de ilusión y de seguridad. Investigaciones previas (Schulting, Malone y Dodge, 2005; Sayers, West, Lorains, Laidlaw *et al.*, 2012) señalan que la vivencia de una transición educativa exitosa repercute de forma positiva en el éxito académico y social del alumnado. Esta transición se presenta, por tanto, como una oportunidad de aprendizaje académico y personal.

Los momentos de transición de un nivel educativo a otro son denominados en la literatura científica continuidad vertical, mientras que la horizontal se refiere al periodo de escolarización completo que engloba tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado) como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones (Argos, Ezquerro y Castro, 2019; González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019a).

De las transiciones educativas por las que los estudiantes deben pasar, la que se produce de primaria a secundaria es una de las más complicadas puesto que se convierte en un punto de inflexión para muchos de ellos, al producirse, en ocasiones, un descenso de su rendimiento escolar y, además, porque este descenso del rendimiento puede ser un indicador de éxito o fracaso en su futuro académico (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019b). Según los últimos datos facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria se produce en el primer curso de la ESO (con una media nacional de 11.4%); mientras que, por comunidades autónomas, Castilla y León tiene un valor más alto de repetición en este grado (12.2%).

Como hemos señalado anteriormente, Gimeno Sacristán (1996) ya apuntaba que el paso de la primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas y no se le da la importancia que merece. A este respecto, Gimeno Sacristán (2007) distingue entre transiciones sincrónicas y diacrónicas. Diferencia, así, entre momentos de discontinuidad que experimentan las personas en situaciones concretas debido a su participación en varios ambientes de desarrollo como el familiar, escolar, de amistad, etcétera (transiciones sincrónicas), y momentos de tránsito de un estadio a otro diferente, ligados al crecimiento humano al avanzar de una situación a otra (transiciones diacrónicas). El paso de la educación primaria a la secundaria plantea cambios importantes y marca una de las discontinuidades más llamativas. A estas edades, los adolescentes están expuestos a cambios importantes, entre otros: de profesorado, clima educativo o amigos. Además, se han de considerar otros cambios a nivel evolutivo a los que están sujetos, ya que es el inicio de la adolescencia (a nivel de personalidad, físicos, emocionales y sociales) (Rodríguez-Montoya, 2016).

El estudio de la transición entre esta etapa educativa se erige como una temática de investigación muy importante debido a las repercusiones que puede generar dentro del sistema educativo. Investigaciones previas como

la de Monarca, Rappoport y Fernández (2012) estudiaron algunos de los factores que afectan a esta transición viendo cómo los problemas de abandono y fracaso escolar se veían reducidos si los centros contaban con una función orientadora adecuada. Recientemente, Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022) analizaron esta misma transición desde la perspectiva de los docentes. Por otro lado, Galton, Morrison y Pell (2000) indican que los centros que tienen en cuenta la transición, cuidando los cambios de cultura, el clima social y de aula e introduciendo de manera gradual los cambios, tienen un efecto positivo en el progreso académico del alumnado. Otro factor analizado ha sido el bienestar emocional durante el proceso de transición educativa (Kinkead-Clark, 2016). Desde la perspectiva de los estudiantes, como protagonistas del cambio de etapa, se han publicado investigaciones como la de Babic (2017), Castro, Ezquerro y Argos (2015) y Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen y Poikkeus (2016).

Álvarez y Pareja (2011) establecen cuatro etapas dentro del proceso de transición, para cada una concretan la tipología de acciones que deberían tomarse en cuenta. Las etapas definidas son: *a)* la pre-transición, que incluye las acciones previas o de preparación del cambio; *b)* el cambio, que considera las acciones puntuales desarrolladas en el primer momento de transición; *c)* el asentamiento, que se relaciona con las acciones que deben favorecer la adaptación y *d)* la fase de adaptación, que cierra el proceso de transición garantizando la plena integración de los estudiantes al nuevo ambiente.

En lo relativo a las dimensiones relacionadas con lo académico, hay que resaltar la importancia de la acción docente y del ambiente educativo existente en un determinado contexto y, por tanto, significar que en la formación y el desarrollo profesional del profesorado (FIP) parece constatado que la participación del alumnado en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (Bain, 2005; Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 1999; Falchikov, 2005; López-Pastor, 2008). En este sentido, como señalan Moreno, Trigueros y Rivera (2013), escuchar la voz del alumnado acerca de los procesos evaluativos, formativos y de enseñanza-aprendizaje vividos abre una puerta al análisis sobre la formación de profesores de Educación Física. Por tanto, “la evaluación debe orientarse al aprendizaje más que a la rendición de cuentas si se pretende que tenga la base formativa” (Brown y Glasner, 2007; Ramsden, 2003, citados en Martínez, Santos y Castejón, 2017). Ya que la educación es un hecho eminentemente social, al considerarla

como un proceso de transmisión de la vida social de una generación a otra (Graffe, 2016, citado en Franco-López, López-Arellano y Arango-Botero, 2020). El docente es un agente protagonista en el proceso de enseñanza y sobre quien recae la responsabilidad del aprendizaje. La entereza en la tarea, la satisfacción y el grado de educación son factores necesarios para afrontar con sus estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Franco-López, López-Arellano y Arango-Botero, 2020).

En cuanto al ambiente educativo, otra de las dimensiones estudiadas en nuestra investigación, Laguna (2013, citado en Castro y Morales, 2015) nos da a conocer que la calidad del ambiente es trascendental, ya que la disposición que se haga del mismo se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño.

En relación con la dimensión sobre el estudio del alumnado, como indica De la Peña (2006, citado en Castro y Morales, 2015), hay que considerar la motivación hacia el aprendizaje como un proceso determinado por las necesidades y los impulsos del individuo, que originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad, para lo cual tanto estudiantes como docentes requieren realizar ciertas acciones, antes, durante y al final, que incidan positivamente en la disposición favorable ante el estudio y el proceso de aprendizaje en general.

Por todo lo comentado hasta el momento, cabe significar la importancia de analizar diferentes dimensiones tan importantes como las amistades, el estado emocional y la familia como fuente de apoyo en esta transición de etapa, para conocer, partiendo de la perspectiva del propio alumnado, cómo influyen las mismas en dicho cambio y cómo las vivencian en su transcurrir diario.

## **Objetivo**

Esta investigación se centra en conocer e identificar los factores que influyen en la transición educativa de 6° de EP a 1° de ESO desde el punto de vista del alumnado de Castilla y León (España).

Por tanto, lo que se pretende conocer es, por un lado, cómo experimentan los alumnos de 6° de primaria el periodo de pre-transición, es decir la finalización de esa etapa, y de otro, cómo ha sido la adaptación a la nueva etapa por parte del alumnado que está estudiando el primer curso de la ESO.

Para su consecución, los factores se han agrupado en dos categorías: la primera, dedicada a las influencias de los agentes internos, dentro de los que se encuentran factores tanto personales como psicológicos del alumno y de sus familias y, la segunda, sobre las influencias de los agentes externos: profesorado, centros y administraciones educativas. En esta primera parte del análisis, nos vamos a centrar en las influencias de los agentes externos.

## Marco metodológico

### Muestra

Para el estudio se han seleccionado los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO matriculados en cinco centros educativos de Castilla y León. Concretamente, los elegidos fueron cuatro centros de titularidad pública y uno de titularidad concertada, ubicados en las provincias de Burgos, Valladolid y León.

En cuanto al muestreo utilizado ha sido por conveniencia, que consiste en que el investigador selecciona los casos que están más disponibles para la investigación (Alaminos y Castejón, 2006). En este caso, la información se ha recogido en los centros educativos donde realizan su actividad profesional los docentes de este estudio.

La muestra participante fue de 83 alumnos matriculados en 6° de EP y de 85 alumnos en 1° de ESO, distribuidos por centros educativos como puede verse en la tabla 1.

TABLA 1

*Ubicación, titularidad de los centros educativos y muestra analizada*

| Centro                   | Titularidad/<br>Ubicación | Provincia                   | Alumnado<br>total | Alumnado<br>6° EP | Alumnado 1°<br>ESO |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| CEIP Santa Cecilia       | Público-rural             | Burgos                      | 168               | 18                | —                  |
| IES Conde Sancho García  | Público-urbano            | Burgos                      | 58                | —                 | 22                 |
| IES Condesa Eylo Alfonso | Público-urbano            | Valladolid                  | 819               | —                 | 15                 |
| IES Giner de los Ríos    | Público-urbano            | León                        | 154               | —                 | 29                 |
| Colegio jesuita          | Concertado-urbano         | León                        | 1 069             | 75                | 25                 |
|                          |                           | <b>Totales</b>              |                   | <b>93</b>         | <b>91</b>          |
|                          |                           | <b>Muestra participante</b> |                   | <b>83</b>         | <b>85</b>          |

Fuente: elaboración propia.

## Método e instrumento

El enfoque metodológico para recoger la información fue el cuantitativo, utilizando la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario de preguntas en escala. Esta técnica destaca por su fácil y rápida distribución, permitiendo obtener con exactitud mucha información de las personas investigadas (McMillan y Schumacher, 2011).

El instrumento utilizado en este estudio fue el diseñado en la investigación de Rodríguez-Montoya (2016) sobre los factores de éxito en la transición de primaria a secundaria.

A este instrumento inicial se le realizaron algunas pequeñas modificaciones para adaptar las preguntas a nuestro contexto. Esta validación se realizó mediante un juicio de expertos contando con la colaboración de cuatro profesionales de los equipos de orientación de los centros seleccionados en nuestro estudio. A los evaluadores se les entregó una planilla de evaluación siguiendo el modelo propuesto por Escobar y Cuervo (2008). De acuerdo con la opinión de los expertos, algunas cuestiones se formularon de manera diferente con el objeto de mejorar la comprensión y se decidió eliminar otras porque su contenido era repetitivo en otra dimensión.

En la mayor parte de los casos, el formato de respuestas fue de tipo Likert con cinco opciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). En cada dimensión también se ha formulado alguna cuestión abierta cuyo análisis se ha realizado a través de la técnica del análisis de contenido (Rincón Gómez, 2014).

Para recoger el mayor número posible de respuestas, los cuestionarios se han diseñado a través de Google Forms. Concretamente, se ha elaborado un cuestionario para el estudiantado de 6° de primaria sobre cuestiones relativas a sus expectativas en relación con el cambio de etapa educativa. Por otra parte, al alumnado de 1° de ESO se le ha preguntado respecto del proceso experimentado el año pasado sobre el cambio de etapa.

El enfoque del estudio ha sido exploratorio (Arias, 2012), y no experimental, al ser una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Un grupo, el de 6° de primaria, se expresa en términos aún de ausencia de la transición de etapa, mientras que el de 1° de ESO lo hace en términos de presencia de la transición de etapa porque ya ha sucedido.



Los cuestionarios se dividen en siete dimensiones, compuestas de diferentes preguntas que se han agrupado por temas como puede verse en la tabla 2.

TABLA 2

*Estructura de los cuestionarios: dimensiones y preguntas*

| <b>Dimensiones</b>                      | <b>Temas</b>   |
|---|--|
| I. Profesorado y la docencia            | Nivel de exigencia en las tareas y en actividades escolares<br>Comunicación y trato con los alumnos<br>Esfuerzo de los alumnos<br>Metodología de enseñanza aprendizaje |
| II. Ambiente educativo                  | Sistema de acogida y adaptación<br>Comunicación familias-centro<br>Características del profesorado<br>Grado de satisfacción personal                                   |
| III. Estudios del alumno/a              | Preparación académica previa<br>Contenidos recibidos<br>Nivel de exigencia<br>La continuidad en la formación escolar<br>La capacidad de sacar el curso                 |
| IV. Tiempo dedicado al estudio          | La participación en clase<br>Las técnicas de estudio   |
| V. Amistades                            | Influencia de los nuevos amigos y compañeros del centro  |
| VI. Sentimientos emocionales del alumno | Sentimientos que experimentan antes de la transición<br>Sentimientos que experimentan después de la transición   |
| VII. Familia                            | Apoyo recibido<br>Ayuda aportada a la hora de elegir los estudios<br>Nivel de confianza  |

Fuente: elaboración propia.

La dimensión I está dedicada al profesorado y la docencia. Las cuestiones que se les preguntan están relacionadas con el nivel de exigencia en las actividades escolares y su esfuerzo académico, la comunicación que se establecerá

con el profesorado y la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada. La dimensión II, sobre el ambiente educativo, refiere cuestiones sobre el sistema de acogida al nuevo alumnado, sobre la comunicación entre el centro y las familias, las características del nuevo profesorado y el grado de satisfacción ante el cambio o en la nueva etapa. Respecto de la dimensión III, acerca de los estudios, los estudiantes han valorado su preparación académica previa, los contenidos curriculares, el nivel de exigencia y su capacidad para afrontar la nueva etapa. La dimensión IV está formada por cuestiones referidas al tiempo que consideran necesario en la nueva etapa para el estudio y las estrategias y factores que les ayudaran para adaptarse al cambio. Respecto de la dimensión V se plantean cuestiones respecto de las nuevas amistades que establecerán y cómo lo realizarán. La dimensión VI se centra en conocer los aspectos emocionales que experimentarán o han experimentado los estudiantes. Finalmente, la dimensión VII se refiere al apoyo, ayuda y confianza que creen recibir por parte de su familia en la transición educativa.

En la primera parte del estudio analizaremos lo concerniente a las cuatro primeras dimensiones, relacionadas con las cuestiones académicas del alumnado.

### Procedimiento de recogida de información

El desarrollo del estudio se realizó según la siguiente secuencia procedimental:

- *Paso 1. Acercamiento al equipo directivo de los centros educativos seleccionados.* Los profesores de este estudio mantuvieron una reunión con el equipo directivo de cada centro donde desarrollan su labor docente para informar del propósito del estudio. En este momento se detalló que era necesaria la colaboración de los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO, previa consulta a las familias. Todos los centros solicitados dieron su autorización para poder realizar el estudio.
- *Paso 2. Envío de información a las familias.* A través del tutor de los alumnos se envió una circular con toda la información detallada a las familias, solicitando la participación de sus hijos mediante la cumplimentación del cuestionario.
- *Paso 3. Recogida de información.* Los tutores de las clases seleccionadas para la investigación colaboraron permitiendo que los estudiantes, los cuales tenían la autorización de los padres, cumplimentasen el cuestionario durante la hora de tutoría semanal.

## Resultados

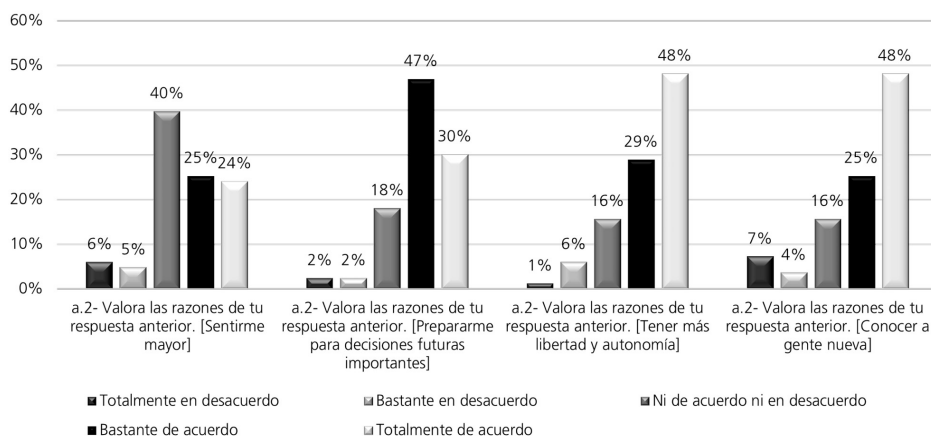
A continuación, se exponen los resultados obtenidos de las cuatro dimensiones sobre las que se ha preguntado a los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO sobre el cambio de etapa educativa.

### Dimensión I. Aspectos relacionados con el profesorado y la docencia ante el cambio de etapa educativa

Nos pareció interesante conocer cuál era la actitud de los alumnos de 6° de EP ante el cambio de etapa educativa. El 68% manifestó tener ganas de esta transición y que las razones principales eran: prepararse para decisiones futuras importantes (77%), tener más libertad y autonomía (77%) y conocer gente nueva (73%), como puede verse en la figura 1.

FIGURA 1

*Razones para el cambio de etapa educativa alumnos 6° de EP*

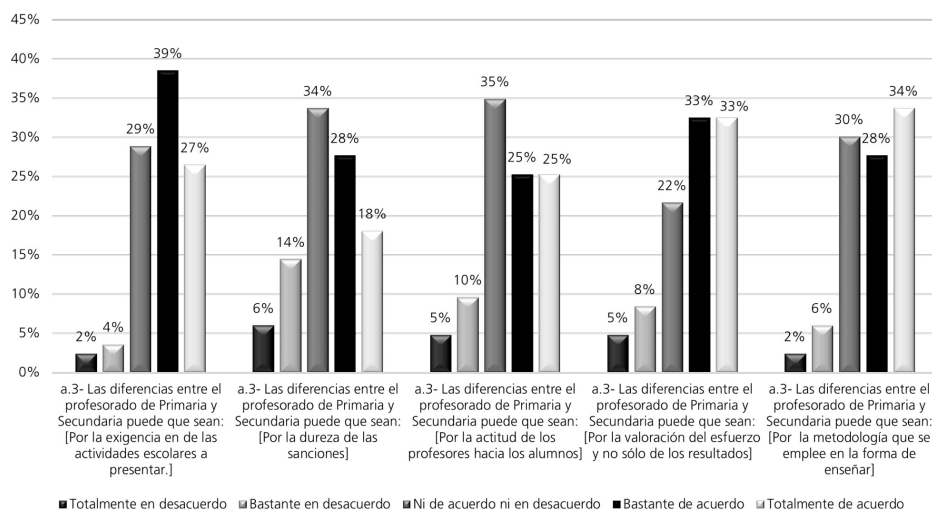


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los cambios que consideraron que se encontrarían en relación con el profesorado y la docencia en la siguiente etapa (figura 2), los estudiantes de 6° de EP dieron la misma importancia a aspectos como la exigencia (66%), dureza de las sanciones (46%), la actitud del profesorado hacia el alumno (50%), la menor valoración del esfuerzo personal de estudiante (66%) y la metodología empleada (62%).

FIGURA 2

*Diferencias entre profesorado de primaria y secundaria, según los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

La última cuestión de este apartado era de carácter abierto para que los estudiantes pudiesen reflejar sus impresiones sobre el cambio de etapa educativa al curso siguiente. Alguna de las ideas que plantearon los de 6° de EP es que se les empezará a tratar como adultos, añadiendo que los profesores serán más exigentes y que se impartirán más contenidos teóricos y exámenes. Otro aspecto que repitieron varios de ellos es que el ambiente les propiciará hacerse más autónomos y que los profesores no estarán tan pendientes de ellos. Lo expresaron de la siguiente manera:

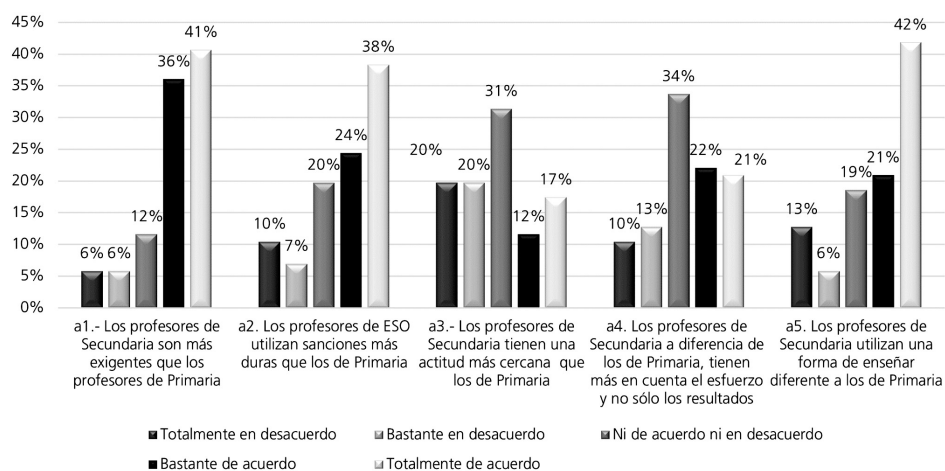
- “Porque seremos más autónomos y tendremos que ser más maduros”.
- “Yo creo que los profesores de la ESO nos van a tratar como personas adultas”.
- “Que serán un poco más secos con nosotros porque no tendremos tantas horas con ellos como con los tutores de primaria y por lo tanto nos conocerán menos”.

En relación con la opinión de los alumnos de 1° de ESO respecto del cambio de etapa vivida, manifestaron que observan diferencias metodológicas

con respecto a 6° de EP, tanto en la forma de impartir las clases como en ciertas actividades extracurriculares. La mayoría (77%) indicó que los profesores de secundaria son más exigentes académicamente, que utilizan sanciones más duras (62%), que tienen en cuenta el esfuerzo y no solo los resultados (43%) y que utilizan una forma diferente de enseñar (63%). Sin embargo, un 29% manifestó que los profesores no son tan cercanos como en la etapa anterior (figura 3).

FIGURA 3

*Respuestas dadas por los alumnos de 1° ESO a los ítems sobre el profesorado*



Fuente: elaboración propia.

Algunas de las ideas que verbalizaron estos alumnos sobre las diferencias encontradas en las actividades escolares y el profesorado fueron las siguientes: “el profesorado es más exigente”, “cuando tienes dudas en algo te ayudan”, “dan más temario y más rápido para poder avanzar”, “ponen menos deberes para casa, porque prefieren que estudiemos para sacar mejor nota en los exámenes”.

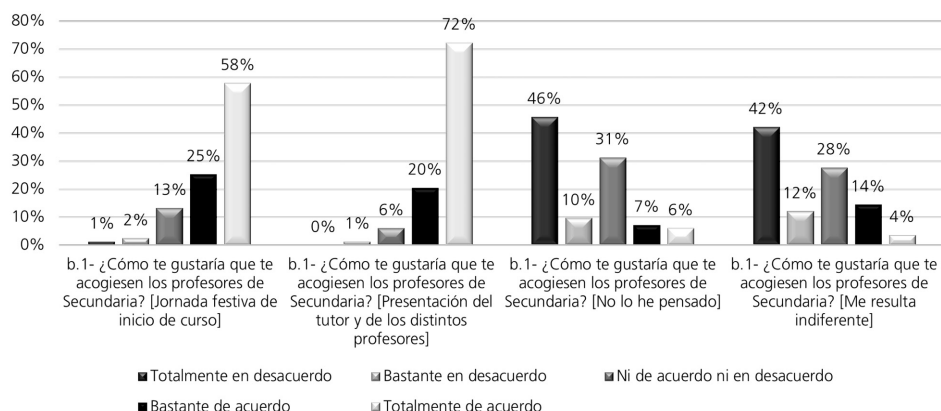
## Dimensión II. Aspectos sobre el ambiente educativo

Respecto de la acogida en la nueva etapa educativa, el 72% de los alumnos entrevistados de 6° de EP está totalmente de acuerdo en que les gustaría que le acogiesen el tutor y los nuevos profesores y un 58% está totalmente

de acuerdo con la organización de una jornada festiva de inicio de curso (figura 4).

FIGURA 4

*Acogida en la siguiente etapa educativa según los alumnos de 6° EP*



Fuente: elaboración propia.

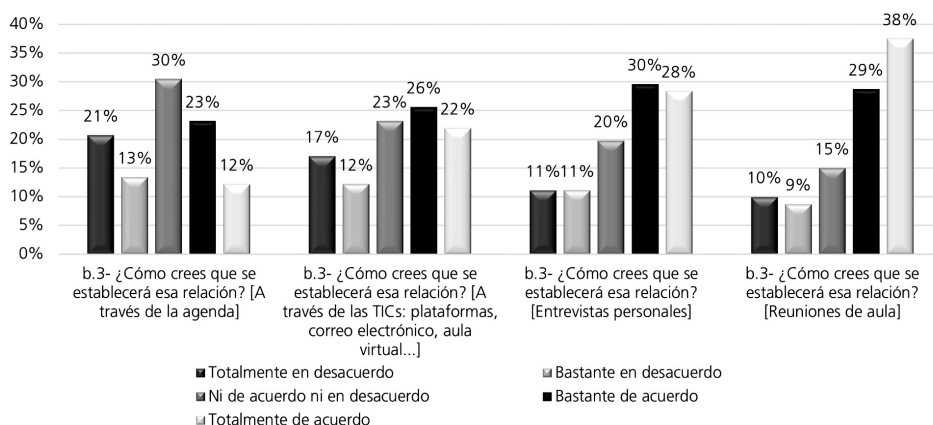
En cuanto a la importancia que han concedido a la comunicación entre sus padres y profesores durante el cambio de etapa, el 45% de los estudiantes de 6° de EP dan importancia a este aspecto en la transición, como puede verse en la figura 5. Las principales vías de comunicación entre padres y profesores son entrevistas personales (58%), reuniones en el aula (67%), el uso de la tecnología (48%) y dan menor prioridad al uso de la agenda como instrumento de comunicación (35%) (figura 5).

Cuando se preguntó a los estudiantes de 6° de EP sobre lo que les gustaría conocer de la etapa siguiente, apuntaron a los aspectos relacionados con los profesores y el centro, las materias que deberán cursar y el nivel de exigencia, los horarios y la forma de evaluación. Algunos de sus comentarios fueron: “Me gustaría saber la opinión de los demás alumnos recién llegados a esta etapa, así podría prepararme para lo que me espera a la vuelta de la esquina”; “Talleres de convivencia”; “Las asignaturas y los profesores”.

Finalmente, se preguntó al alumnado si creían que sería fácil la adaptación a la nueva etapa y un 60% opinó afirmativamente a esta cuestión. La principal razón es la preparación recibida en la etapa de primaria, que les ayudará en el cambio.

FIGURA 5

*Vías de comunicación entre familias y profesores según los alumnos de 6° de EP*



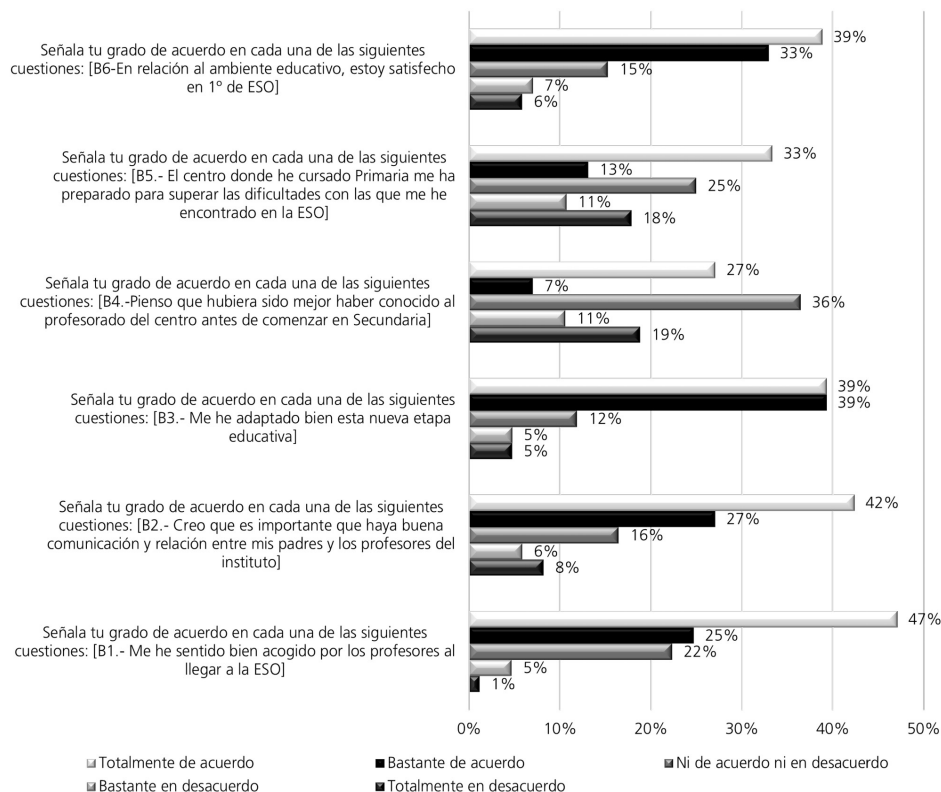
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la información aportada, una vez pasada la transición, por los estudiantes de 1° de ESO sobre la dimensión del ambiente educativo, tenemos que el 72% refirió haber experimentado una buena acogida y recibimiento en la nueva etapa educativa. Un 69% consideró bastante o muy importante que haya una buena comunicación entre sus familias y el profesorado. Cerca del 80%, indicó que se ha adaptado bien a la nueva etapa. Sobre conocer previamente al profesorado, solo un 34% consideró importante esta cuestión. Un 46% del alumnado estuvo totalmente o bastante de acuerdo con una percepción positiva al considerar que en la etapa anterior se les ha preparado lo suficiente para una buena adaptación al nuevo curso. Por último, 72% del alumnado señaló encontrarse bastante o totalmente satisfecho en 1° de ESO (figura 6).

Sobre las expectativas del alumnado sobre la marcha del curso el primer día de clase en la nueva etapa educativa se obtuvo un equilibrio entre respuestas, para un 49% fue como esperaba y para el 51%, diferente. Tras esta cuestión se les pidió que manifestaran sus opiniones en cuanto a la acogida que habían recibido. Algunos de los comentarios fueron: “el primer día ya se imparte clase”; varios indican sentimientos de sorpresa agradable al indicar: “pensé que los profesores iban a ser más duros, pero cuando los conocí me di cuenta que no era así”, “yo creía que nadie iba a hablarme y me iban a dejar tirada, pero en cambio todo el mundo me acogió”, “me lo imaginaba peor”.

FIGURA 6

*Valoraciones sobre el ambiente educativo y la acogida en la nueva etapa de los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

### Dimensión III. Aspectos sobre los estudios

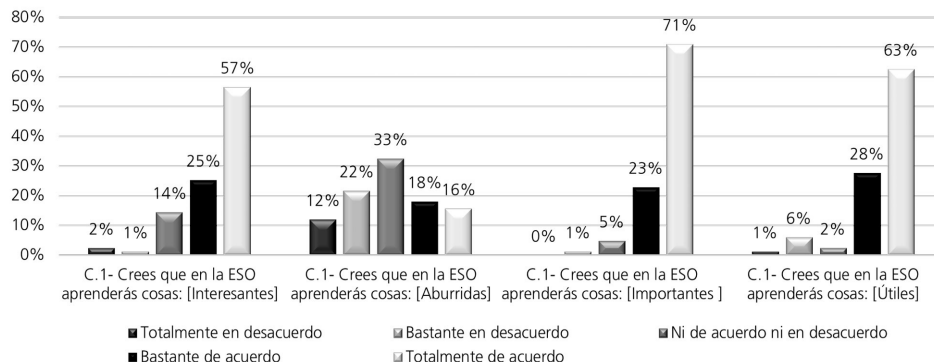
En la dimensión sobre los estudios que comenzarían en la siguiente etapa, 57% del alumnado de 6° de EP consideró que los contenidos aprendidos serán más interesantes; mientras que un 16%, que aprenderán cosas aburridas y más de 70% que aprenderán cosas importantes y 63%, útiles (figura 7).

En relación con la ayuda esperada en la siguiente etapa, el 70% del estudiantado de 6° de EP consideró que recibiría apoyo a través de las tutorías, más que del departamento de orientación (60%) o de las clases de refuerzo en el horario escolar (48%) (figura 8).



FIGURA 7

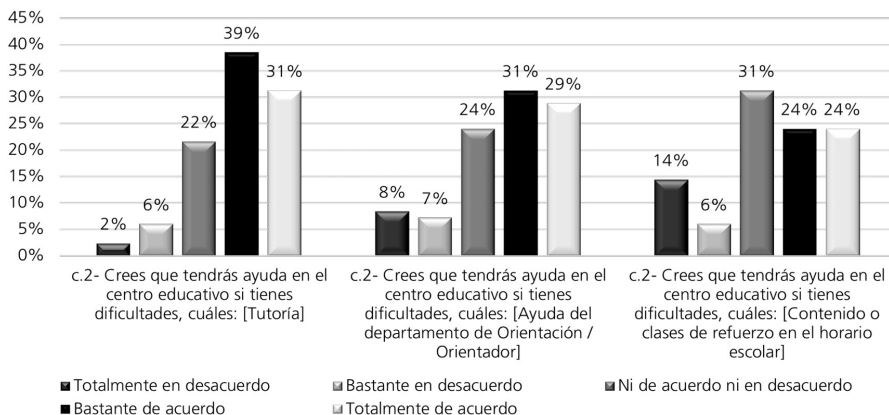
*Creencias sobre el aprendizaje en la siguiente etapa de los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 8

*Apoyo esperado en la siguiente etapa de los alumnos de 6° de EP*



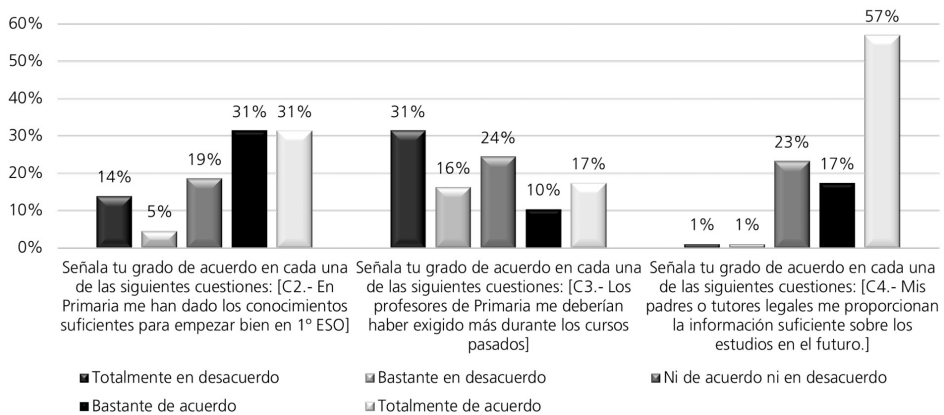
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las expectativas de los encuestados de 6° de EP sobre la promoción hacia la etapa siguiente, el 96.4% consideró que sí será capaz de sacar adelante los estudios de primaria. En cuanto a las respuestas que argumentaron quienes creen no acabar la primaria son el profesorado, el esfuerzo personal, la inatención en clase, el grado de exigencia y la dificultad en los exámenes.

Centrándonos en la valoración del alumnado de 1° de ESO, una vez que han superado esta transición, 61% opinó que el rendimiento durante el nuevo curso es diferente con respecto a la etapa de educación primaria. Como puede observarse en la figura 9, 62% estuvo bastante o totalmente de acuerdo sobre el nivel de conocimientos adquiridos en la etapa anterior. Por otro lado, un 74% de los encuestados consideraron tener suficiente información de sus padres acerca de los estudios en el futuro. Llama la atención que solo un 27% dijo estar en desacuerdo con el ítem acerca de la exigencia mayor de los profesores de primaria.

FIGURA 9

*Aspectos relacionados con los estudios según los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

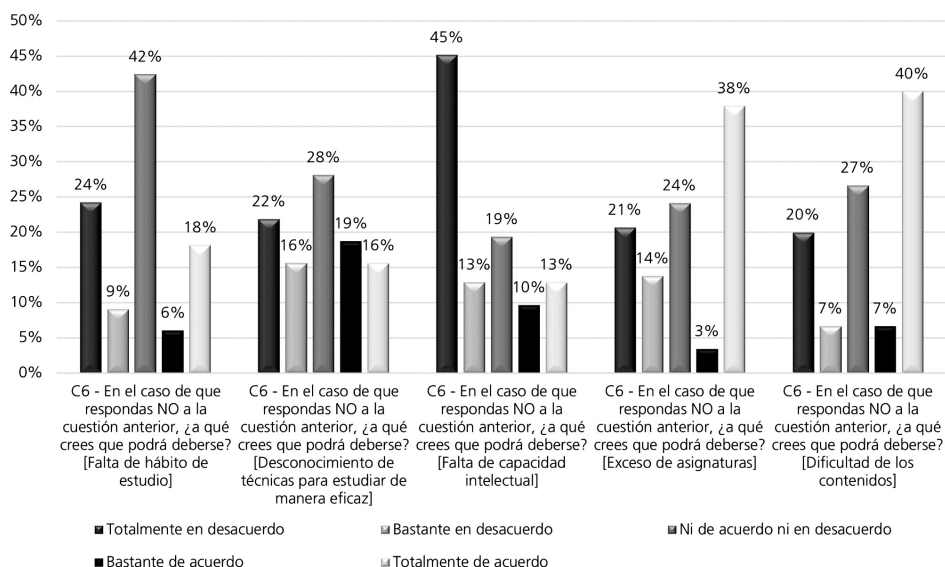
Cuando se ha superado la transición, el 93% del alumnado indicó que promocionará hacia el curso siguiente, es decir, superará 1° de ESO sin mayores dificultades; el 7% restante dijo creer que no lo aprobará, indicando estar totalmente de acuerdo con estas causas: dificultad de los contenidos (40%), exceso de asignaturas (38%), falta de hábito de estudio (18%), desconocimiento de las técnicas para estudiar de forma eficaz (16%) y falta de capacidad intelectual (13%) (figura 10).

Respecto de la continuidad de los estudios por parte del estudiante de 1° de ESO, 85% respondió que continuará su formación en bachillerato y 15% que no lo hará. Sin embargo, sobre si seguirán con su formación académica en formación profesional después de la ESO,

un 55% indicó que sí lo hará y 45%, que no. Se deduce de estos datos que en 1° de ESO el alumnado no sabe o no se define realmente por la formación profesional.

FIGURA 10

*Razones para no aprobar el curso según los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

#### Dimensión IV. Aspectos sobre el tiempo dedicado a los estudios

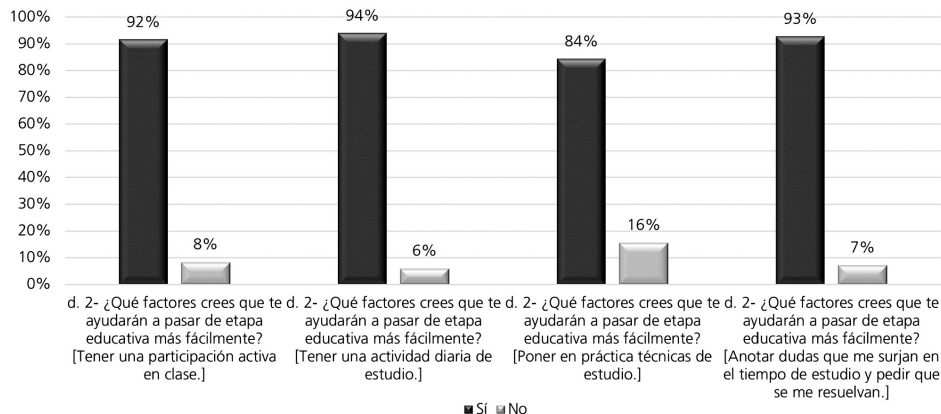
La cuarta dimensión sobre la que se ha preguntado es relativa a los estudios y tiempo de dedicación a ellos. En este sentido, 90.4% del alumnado de 6° de EP consideró que tendrá que aumentar este tiempo en la ESO. Cuando se les preguntó sobre qué factores les ayudarán a cambiar de etapa educativa, este grupo identificó por orden de preferencia los siguientes (figura 11): la actividad diaria de estudio (94%), anotar las dudas y pedir que se le resuelvan (93%); en tercer lugar, participar activamente en clase (92%) y, finalmente, poner en práctica técnicas de estudio (84%).

Respecto de la información recogida de los estudiantes de 1° ESO, 69% consideró que el tiempo dedicado al estudio en esta etapa es mayor que el que destinaba en EP. Sobre los elementos facilitadores para conseguir buenos resultados en la ESO, el 68% está bastante o totalmente de acuerdo

con que es importante su participación activa en clase; por otro lado, un 76% afirmó que estudiar todos los días le ayudará a obtener mejores resultados (figura 12).

FIGURA 11

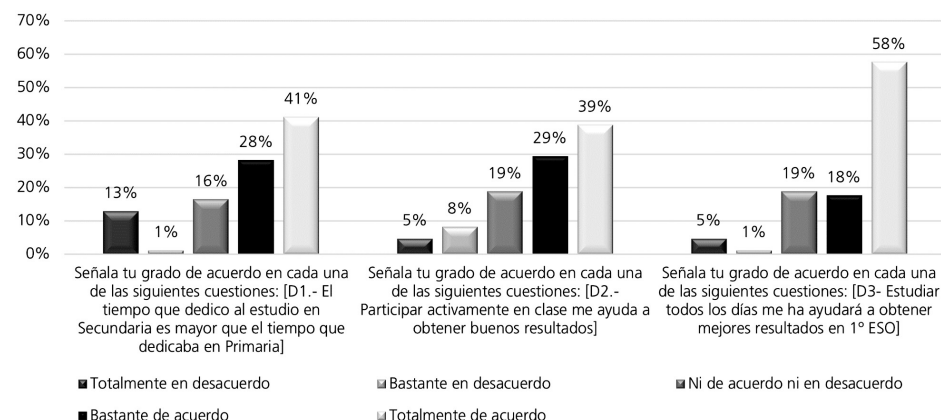
*Factores facilitadores para el cambio de etapa educativa según los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 12

*Respuestas dadas por los alumnos de 1° de ESO sobre cuestiones referidas al tiempo de estudio*



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

En este trabajo se aborda el estudio de dimensiones como las relacionadas con el profesorado, los compañeros de clase y su familia, que son aquellas a las que más importancia le dan los investigadores, como señalan González-Rodríguez, Vieira y Vidal (2019a). El examen de las cuatro dimensiones analizadas indica que a pesar de que la segunda transición educativa supone una cierta desestabilización para los estudiantes (Ding, 2008), este cambio no es de naturaleza plenamente disruptiva, como se podría pensar inicialmente, sino que, en general, es deseado por la mayoría del alumnado (68% en 6º de EP lo están esperando). Esta idea conecta con Seaton, Egliston, Marsh, Franklin *et al.* (2004) cuando afirman que el deseo de mayor independencia y libertad son conquistas asociadas al cambio de etapas educativas y pasos necesarios para encaminarse hacia la vida adulta. Las principales razones que expresó el estudiantado para el cambio de etapa son: para sentirse mayores, prepararse para el futuro, tener mayor libertad y autonomía y conocer gente nueva. Investigaciones previas como la de Cueto, Guerrero, Sugimaru y Zevallos (2010) afirman que es importante conocer gente nueva; las relaciones personales y las amistades establecen buenas bases para generar un alto sentimiento de pertenencia y conexión social. En contraposición a esto, existen estudios que dan a conocer que esta transición afecta de forma desigual, ejerciendo un “ajuste selectivo encubierto” (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013:193). Para una parte del estudiantado, este cambio de etapa educativa supone el inicio del “desenganche” (Fernández Enguita, 2011) o desligadura (Autés, 2004) escolares.

En relación con el profesorado, los alumnos encuestados perciben que las exigencias de los docentes aumentan a medida en que lo hacen los niveles educativos, de manera destacable, los de 1º de ESO. En las encuestas realizadas, términos como exigentes, estrictos, duros, disciplina, se repiten en numerosas ocasiones para definir al profesorado. Existe, igualmente, la percepción de una mayor dureza de las sanciones en secundaria con respecto a primaria, lo que hace que nos cuestionemos de qué forma se resuelven los conflictos y los problemas en las diferentes etapas. La aplicación de mayor disciplina por parte del profesorado en esta etapa casa con una mayor inseguridad, incrementada por el momento evolutivo de su desarrollo emocional e influye sobre las relaciones y éxitos académicos del estudiantado (Ding, 2008).

Los alumnos desean sentirse acogidos desde el primer momento por sus tutores y el resto de los profesores, como así lo demuestran sus respuestas, sin embargo, como indican Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022), en secundaria descende el tiempo de tutoría y el profesorado pasa poco tiempo con la misma clase, por lo que disminuyen sus interacciones; el papel docente se reduce al de mero transmisor de contenidos. Todo ello provoca que el trato sea más impersonal y que el alumnado se aleje de la confianza con su profesorado.

Los encuestados dan a conocer, en este estudio, la importancia que existe en la relación familia y profesorado. Sitúan a este factor como clave en el periodo de adaptación de una etapa a la otra. A este respecto, Monarca, Rappoport y Sandoval (2013:203) indican que “el profesorado entiende que son las familias las que se tienen que aproximar naturalmente al centro, sin necesidad de planificar o pensar este acercamiento en el marco de un proyecto de centro más amplio”, mientras que Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022) señalan que también debería ser parte de la estrategia y organización escolar. En los centros donde se han hecho las encuestas se hace de esta última manera, en general, a principios del curso. La interacción profesor-alumno depende de unas pocas variables controladas por el observador, por ejemplo, la cantidad de interacciones verbales que se establecen a lo largo de una clase o el número de comportamientos disruptivos de los alumnos que son sancionados por el profesor. Muchas de estas variables son difíciles de cuantificar e incluso de detectar a fin de ser registradas (Fernández y Melero, 1995; Genovard y Gotzens, 1990, citados en Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003). En este sentido, habría que realizar un estudio más profundo sobre el vínculo entre alumnado y profesorado.

En relación con las dimensiones relativas a los estudios y las expectativas hacia su superación, los alumnos afirman tener una confianza muy alta de superar el curso actual y pasar a la etapa educativa siguiente. Esta situación evidencia que tener un buen autoconcepto personal es fundamental para superar las dificultades propias de los cambios de etapas educativas (Elías y Daza, 2017). Entre las principales razones que exponen quienes contestan negativamente a esta cuestión están el exceso de carga de trabajo y de asignaturas, junto con la falta de hábito en los estudios y de atención en clase.

Para la mayoría del estudiantado existe una discontinuidad importante entre 1º de ESO y su experiencia en la etapa educativa anterior; algo que coincide con investigaciones realizadas con anterioridad (Gorwood, 1991;

Monarca y Rincón, 2010, citados en Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Gimeno Sacristán, 1996). Las principales discontinuidades que el alumnado encuentra en su transición de primaria a secundaria, desde una visión del profesorado, son: número de profesores, papel del docente, las normas, el tamaño del centro (el de secundaria es más grande) y el horario (Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero, 2022). Ello contrasta con la visión que tiene el alumnado en nuestro estudio. Algunos de los factores que más les facilitan las transiciones, según los encuestados son: la actividad diaria de estudio, anotar las dudas y pedir que se las resuelvan y la participación activa en clase. Lo que menos influye, señalan, es poner en práctica técnicas de estudio. Es llamativo porque en nuestra investigación los resultados sobre el tiempo dedicado al estudio indican que más del 90% de los alumnos de 6° de EP consideran que deben utilizar muchas más horas de estudio en la siguiente etapa. Sin embargo, en 1° de ESO, el 68% indica que el tiempo es mayor en secundaria. Por ello, se puede concluir que un 22% dedica menos tiempo al estudio en 1° de ESO que el imaginado en 6° de EP. Asimismo, la mayoría considera que tras el periodo de transición podrá pasar al siguiente curso. Este dato obtenido se contrapone con la realidad existente en el sistema educativo español desde hace varias décadas. Villar (2012) indica que existe en España un nivel considerable de repetidores y una baja tasa de graduados en secundaria. De ello se deduce que un conjunto amplio de jóvenes no acaba la secundaria con la edad que le corresponde o bien la abandona sin sacar el título. Por tanto, aunque la mayoría de los encuestados considera que quieren seguir estudiando la etapa siguiente de bachillerato, no todos cumplen con ese deseo, viéndose obligados por las circunstancias y los resultados obtenidos en secundaria a estudiar formación profesional o a incorporarse al mercado laboral.

Desde la visión del profesorado aportada por Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022), los docentes opinan, entre otras cuestiones, que los alumnos no están acostumbrados a estudiar y por eso consideran más exigente el centro de secundaria que el de primaria, no saben planificarse, y se sienten excesivamente cuestionados por los padres. Con las respuestas dadas en este trabajo y a tenor de las dimensiones analizadas hemos de significar notables diferencias entre lo que el estudiantado opina en relación con esta etapa de transición. Tanto los alumnos de 6° de EP y 1° de ESO como los docentes coinciden en una mayor exigencia académica en secundaria que en primaria. Sin embargo, una parte significativa de los

alumnos de 1° de ESO encuestados indican que las diferencias entre los profesores de primaria y de secundaria se deben a que utilizan sanciones más duras, a una forma diferente de enseñar y a que no son tan cercanos a los estudiantes como en la etapa anterior.

## Conclusiones

La transición de primaria a secundaria es un momento crítico en la adolescencia, que como señalan Galton, Morrison y Pell (2000); Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010) condiciona tanto trayectorias académicas como vitales, lo que no significa que tenga que ser vista como un problema. Como ya apuntó Gimeno Sacristán (1996), el cambio y la ruptura son estresantes, pero necesarios para el progreso y la maduración personal.

Las dos etapas están reguladas desde un mismo sistema educativo, pero en términos generales, ambas se estructuran con marcadas diferencias; entre ellas: en primaria el currículo es más integrado, en secundaria más diversificado y flexible; en la primera el sistema es más bien mono-docente y en la segunda pluridocente y hay más relación con la familia en la EP que en la ESO (Rodríguez-Montoya, 2018).

Los procesos de transición escolar en nuestro contexto educativo son, en general, dependientes del compromiso y la buena voluntad de los centros escolares y sus docentes, los cuales, a falta de una normativa clara sobre los mismos, se ven precisados a afrontar las transiciones educativas de manera individual, como una cuestión que concierne únicamente a la institución. Este hecho suele restringir el enfoque de las transiciones educativas a modelos simples y puntuales, reducir las intervenciones al contexto de los centros, y limitar los participantes a los agentes educativos del centro escolar (Sierra y Parrilla, 2019).

Desde la perspectiva de los estudiantes se concluye que la transición de la primaria a la secundaria está influida por un conjunto amplio de factores, como pueden ser: el profesorado y la metodología educativa, el desarrollo y rendimiento académico, la percepción de los alumnos de los compañeros y amistades, los sentimientos emocionales básicos y el apoyo de las familias. En nuestro estudio se deduce que los alumnos vivencian esta transición de manera muy positiva, queriendo ser más protagonistas en el proceso de aprendizaje tanto a nivel académico como personal, lo que facilita una mayor adaptación a todos los cambios acaecidos, al menos en primera instancia. Sin embargo, dichas expectativas se reducen ante



la consideración que poseen sobre: la exigencia del profesorado, la mayor dificultad de las asignaturas, el descenso del rendimiento, etc. La gran mayoría confía en que van a promocionar al siguiente curso. Lo que indica que, pese a las teóricas adversidades, esperan solventarlas de la mejor manera posible en la transición educativa.

Los alumnos dan gran importancia al acogimiento por parte de los tutores y a la relación/comunicación entre padres y profesores. Lo que nos posibilita interpretar que, al encontrarse en la preadolescencia, todavía tienen como referencia identitaria a sus padres (Trujillo, Barroso y Perlado, 2021) y nos hace conferir la idea de que, aunque necesitan autonomía, también requieren sentirse protegidos ante los cambios que acaecen en dicha transición.

Del estudio se deduce la importancia de que exista un protocolo más sofisticado en la acogida y el desarrollo del alumnado en este periodo. Lo que posibilitaría que los estudiantes tuvieran una transición más estable y proclive a un desarrollo psico-socio-afectivo óptimo, incidiendo de manera positiva en la relación con sus iguales, con el profesorado, con sus padres, en el rendimiento académico, etcétera.

Las percepciones recabadas en el trabajo nos invitan a realizar un profundo análisis y reflexión acerca del proceso de transición de la primaria a la secundaria y de la orientación y acción tutorial que el alumnado necesita para fomentar una adaptación paulatina y que no suponga una crisis académica, ni “identitaria”. Trabajos como los de Rodríguez Martín (2021), Sierra y Parrilla (2019) invitan a tener en cuenta la necesidad de implementar programas de acción tutorial y de acompañamiento al alumnado.

Debido a la importancia que posee esta etapa en la conformación de la personalidad del alumnado, como futuros adultos, resaltamos el valor añadido que posee este estudio, ya que en nuestro contexto nacional no es una temática ampliamente abordada.

Entre las limitaciones del presente estudio tenemos que indicar que existen preguntas donde no se enfatiza el valor y baremo que cada estudiante da a una determinada dimensión. Por ejemplo, cuando se les pregunta por las diferencias existentes entre profesorado de primaria y secundaria hay una serie de respuestas que inciden en la exigencia, dureza o actitud de los profesores. Sin embargo, cada alumno posee en su imaginario una determinada conceptualización de dichos términos y les asignan un determinado valor que no tiene por qué ser coincidente con los de otros compañeros.

En futuras investigaciones se puede incidir en mayor medida en factores facilitadores de la transición y adaptación de los adolescentes primaria a secundaria, tales como: relaciones de confianza entre profesorado y alumnado, comunicación alumnado-familia-profesorado, cercanía y gestión de la transición desde las directrices del equipo directivo, acompañamiento a través de programas de tutoría (por parte de los tutores o entre iguales), actividades que favorecen la interacción del grupo-clase y de todo el centro en general. Conviene, también, hacer hincapié en factores predictivos para una transición de éxito, como se lleva a cabo en los estudios de Rodríguez-Montoya (2016, 2018).

Es importante, igualmente, destacar el hecho de que la muestra ha sido íntegramente compuesta por estudiantes, siendo especialmente interesante para futuros trabajos incluir tanto al profesorado como a las familias (ampliando el análisis dimensional del estudio). A partir de ahí se pueden realizar investigaciones centradas en futuros programas de actuación integral por parte de toda la comunidad educativa, estudios longitudinales, plantear programas de apoyo a la transición de primaria a secundaria y la evaluación continua de los mismos, para una mejor transición de una etapa a otra por parte del alumnado.

## Nota

<sup>1</sup> En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

## Referencias

- Alaminos, Antonio y Castejón, Juan Luis (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alcoy: Universidad de Alicante.
- Álvarez, José Daniel y Pareja, José Miguel (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Argos, Javier; Ezquerro, Pilar y Castro, Ana (2019). *La transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*, Madrid: La Muralla.
- Arias, Fidias G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, Caracas: Epísteme.
- Autés, Michel (2004). “Tres formas de desligadura”, en S. Karsz (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Madrid: Gedisa, pp. 15-59.
- Ávila Francés, Mercedes; Sánchez Pérez, María Carmen y Bueno Baquero, Andrea (2022). “Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, núm. 1, pp. 147-164. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441>

- Babic, Nada (2017). "Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school", *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 10, pp. 1596-1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bain, Kein (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Biggs, John (1999). *Teaching for quality learning at university*, Buckingham: Open University Press.
- Boud, David y Falchikov, Nancy (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*, Oxon: Routledge.
- Boud, David (1995). *Enhancing learning through self-assessment*, Londres: Kogan Page.
- Brammer, Lawrence Martin (1991). *How to cope with life transitions: The challenge of personal change*, Nueva York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Brown, Sally y Glasner, Angela (1999). *Assessment matters in higher education*, Buckingham: Open University Press.
- Castro, Ana; Ezquerro, Pilar y Argos, Javier (2015). "La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 24-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, Ana; Ezquerro, Pilar y Argos, Javier (2018). "Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado", *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. 30, núm. 1, pp. 217. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Castro, Marianella y Morales, Esther (2015). "Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares", *Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-32. Disponible en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000300132&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000300132&script=sci_abstract&tlng=es) (consultado: 15 de julio de 2021).
- Cueto, Santiago; Guerrero, Gabriela; Sugimaru, Claudia y Zevallos, Álvaro (2010). "Sense of belonging and transition to high schools in Peru", *International Journal of Educational Development*, vol. 30, núm. 3, pp. 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>
- Ding, Cody (2008). "Variations in academic performance trajectories during high school transition: Exploring change profiles via multidimensional scaling growth profile analysis", *Educational Research and Evaluation*, vol. 14, núm. 4, pp. 305-319. <https://doi.org/10.1080/13803610802249357>
- Elías, Marina y Daza, Lidia (2017). "¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Escobar, Jazmine y Cuervo, Ángela (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", *Avances en Medicina*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Rasku-Puttonen, Helena y Poikkeus, Anna-Maija (2016). "Children's beliefs concerning school transition", *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 9, pp. 1446-1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>

- Falchikov, Nancy (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*, Londres: Routledge,
- Fernández Enguita, Mariano (2011). “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 255-269. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8728>
- Franco-López, Jorge Ariel; López-Arellano, Hernán y Arango-Botero, Diana (2020). “La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 55-67. <https://doi.org/10.5209/rced.61775>
- Galton, Maurice; Morrison, Ian y Pell, Tony (2000). “Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence”, *International Journal of Educational Research*, vol. 33, núm. 4, pp. 341-363. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- Gimeno Sacristán, José (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2007). “La diversidad de la vida escolar y las transiciones”, en S. Antúnez (coord.), *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas*, Barcelona: Graó, pp. 13-21.
- González-Rodríguez Diego; Vieira, María José y Vidal, Javier (2019a). “Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo”, *Bordón*, vol. 71, núm. 2, pp. 85-105. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, Diego; Vieira, María José y Vidal, Javier (2019b). “Factors that influence early school leaving: a comprehensive model”, *Educational Research*, vol. 61, núm. 2, pp. 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Gotzens, Concepción; Castelló, Antoni; Genovard, Cándido y Badía, Mar (2003). “Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula”, *Psicothema*, vol. 15, núm. 3, pp. 362-368. Disponible en: [http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073\\_\(consultado: 15 de julio de 2021\)](http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073_(consultado: 15 de julio de 2021)).
- Grau, Salvador; Álvarez, José Daniel; Moncho, Alfred; Ramos, María del Carmen; Crespo, Mónica y Alonso, Nicolás (2013). “Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo”, en M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín, N. (coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 818-833.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Isorna Folgar, Manuel; Navia Rey, Carlos y Felpeto Lamas, Marta (2013). “La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres”, *Innovación Educativa*, vol. 23, pp. 161-177. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/642> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Kinthead-Clark, Zoyah (2016). “Select Caribbean teachers’ perspectives on the socio-emotional skills children need to successfully transition to primary school”, *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 9, pp. 1403-1412. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1171762>
- López, Irina; Mella, Julio y Cáceres, Gabriela (2018). “La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza

- Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol., 44, núm. 3, pp. 291-308. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- López-Pastor, Víctor Manuel (2008). “Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 293-311.
- Martínez, Luis Fernando; Santos, María Luisa y Castejón, Francisco Javier (2017). “Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física”, *Retos*, núm. 32, pp. 76-81.
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2011). *Investigación educativa*, Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*, Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Fernández, Antonio (2012). “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Sandoval, Marta (2013). “La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 192-206. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/295> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Moreno, Alberto; Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2013). “Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de educación física”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 34, núm. 1, pp. 165-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>
- Pietarinen, Janne; Pyhältö, Kirsi y Soini, Tiina (2010). “A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 229-245. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Rincón Gómez, William Arley (2014). “Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?”, *Comunicaciones en Estadística*, vol. 7, núm. 2, pp. 25-43.
- Rodríguez, Josefá; Miranda, Cristina y Moya, José (2001). *Transición a la vida universitaria*, Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
- Rodríguez Martín, Jennifer (2021). “Digitalización en las acciones de acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria”, en R. M. Rabet y C. Hervás (coords.). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, Madrid: Dykinson, pp. 2046-2061.
- Rodríguez-Montoya, Feli (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/106874> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Rodríguez-Montoya, Feli (2018). “¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación Primaria a la Secundaria?” *Revista de Orientación Educativa*, vol. 32, núm. 62,

- pp. 77-87. Disponible en: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/12> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Sayers, Mary; West, Sue; Lorains, Jen; Laidlaw, Bella; Moore, Tim y Robinson, Rachel (2012). "Starting school: A pivotal life transition for children and their families", *Family Matters*, núm. 90, pp. 45-56.
- Schulting, Amy; Malone, Patrick y Dodge, Kenneth (2005). "The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes", *Development and Psychopathology*, vol. 41, núm. 6, pp. 860-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Seaton, Marjorie; Egliston, Kerry-Ann; Marsh, Herbert; Franklin, John y Craven, Rhonda (2004). *Social comparison: Its role in the big-fish-little-pond effect*, Sydney: SELF Research Centre-University of Western Sydney.
- Sierra, Silvia y Parrilla, Ángeles (2019). "Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 3, pp. 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Tortosa Ybáñez, María Teresa; Latorre Juan, Lourdes; Moncho Pellicer, Alfred; Sabroso Cetina, Alicia y Francés Herrera, José (2016). "La percepción del alumnado sobre la transición a la universidad y la orientación universitaria", en M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel (coords.), *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Alicante: Universidad de Alicante-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 151-167. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/58408> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Trujillo, José Jesús; Barroso, José María y Perlado, Ignacio (2021). "De la violencia de género a la violencia filioparental. Un estudio multidimensional", en R. M. Rabet y C. Hervás (coords.). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, Madrid: Dykinson, pp. 2768-2781.
- Villar, Antonio (coord.) (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*, Bilbao: Fundación BBVA.

**Artículo recibido:** 20 de agosto de 2021

**Dictaminado:** 5 de mayo de 2022

**Segunda versión:** 9 de mayo de 2022

**Aceptado:** 3 de junio de 2022