



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Los Institutos-Escuela y la transición a la Educación Secundaria

Presentado por: Mar Belmonte Torres

Línea de investigación: Organización y dirección de las instituciones
Educativas

Director/a: Juan José Prieto

Ciudad: Barcelona

Fecha: 03 de Abril de 2013

RESUMEN

Los Institutos-Escuela (IE) tratan de integrar en un mismo centro público todas las etapas formativas, al menos la Primaria y la Secundaria, y gestionarlas de manera conjunta, para lograr una educación fluida y coordinada entre etapas.

En el presente trabajo se realiza un estudio sobre los Institutos-Escuela y el impacto de sus acciones para lograr una transición satisfactoria entre etapas.

En primer lugar se realiza una retrospectiva histórica para encontrar los antecedentes del actual Instituto-Escuela de Cataluña, hasta remontarse a la España de principios del S.XX. Después se investiga sobre las características del actual IE y la semejanza con su referente histórico. En una segunda parte se identifican los distintos tipos de gestión educativa en Europa, la gestión integrada y diferenciada de las etapas primaria y secundaria, y se analizan sus principales características. Esta parte finaliza con una comparativa entre centros con los dos tipos de gestión.

En una tercera parte se analiza en detalle la transición entre etapas educativas, indagando sobre los cambios psico-biológicos propios de la adolescencia, los desafíos y necesidades que se generan en el ámbito educativo y las posibles líneas estratégicas que se pueden implantar para optimizar el proceso.

Finalmente se realiza un estudio de campo, en el que se pretende evaluar mediante una muestra de centros de Cataluña si el grado de implantación de las líneas estratégicas mencionadas es mayor y más satisfactorio desde su conversión a IE.

Palabras clave: Instituto-Escuela, transición entre etapas, organización escolar, gestión integrada.

ABSTRACT

Institutes-School (IS) try to integrate in the same center all the formative stages, at least the primary and secondary, and manage them together to achieve smooth and coordinated education stages.

In this report a study of the Institutes-School is shown, and the impact of their actions to achieve a successful transition between educational stages.

First of all, an historical approach to the early 20th century IS is shown, in order to find out the background of the current Catalanian IS and the similarities between early and current institutions. In the second part of this report the various types of educational management in Europe are identified, comparing the integrated and the separated management, and their main characteristics.

In a third part the transition between stages of education is studied, holding an inquiry into the psycho-biological changes in adolescence, the challenges and needs that are generated in the educational field, and the possible strategies that can be implemented to optimize the process.

Finally, the results of a field study with a sample of schools in Catalonia are shown. The main goal of this study is to evaluate if the degree of implementation of the aforementioned strategies is greater and more satisfying since they became IS.

Keywords: Institute-School, transition between stages, school organization, integrated management.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	8
1.2. OBJETIVOS	9
1.3. METODOLOGÍA	9
2. REFERENCIAS HISTÓRICAS	11
2.1. LA JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (JAE)	11
2.2. PRIMER INSTITUTO ESCUELA: MADRID	12
3. EL INSTITUTO-ESCUELA EN CATALUÑA EN LA ACTUALIDAD	19
4. EL SISTEMA EDUCATIVO DE GESTIÓN INTEGRADA Y DIFERENCIADA	21
4.1. PRINCIPALES ESTRUCTURAS EDUCATIVAS EUROPEAS	21
4.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE GESTIÓN INTEGRADA Y DIFERENCIADA	21
4.3. COMPARATIVA DE LOS DOS TIPOS DE GESTIÓN EN CATALUÑA	25
5. EL PASO DE ETAPA: DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA SECUNDARIA	29
5.1. CAMBIOS EXPERIMENTADOS DURANTE LA ADOLESCENCIA DEL ALUMNO ²⁹	29
5.2. DESAFÍOS DEL CAMBIO DE ETAPA EDUCATIVA	30
5.3. NECESIDADES GENERADAS POR LA TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS, Y ESTRATEGIAS PARA OPTIMIZARLA	33
6. ESTUDIO DE CAMPO	39
6.1. INTRODUCCIÓN	39
6.2. JUSTIFICACIÓN	39
6.3. METODOLOGÍA	39
6.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	40
7. CONCLUSIONES	51
8. LIMITACIONES DEL TRABAJO	54
9. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	55

10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
11.	ANEXOS	59
11.1.	ANEXO I: CUESTIONARIO REALIZADO EN LOS IE.....	59
11.2.	ANEXO II: TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	
	62	

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. IE Retiro- IES Isabel La Católica.	13
Figura 2. IE Hipódromo- IES Ramiro Maeztu.	13
Figura 3. Apuntes de agricultura del IE.....	14
Figura 4. Apuntes de química del IE	14
Figura 5. Ejemplo de placas del IE	16
Figura 6. Laboratorio del IES Isabel la Católica	16
Figura 7. Láminas del IE.....	16
Figura 8. Imagen interior y exterior del antiguo IE de la Ciutadella- IES VERDAGUER, Barcelona.	17
Figura 9. Cultura de centro de Educación Primaria y de Secundaria	32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Elementos caracterizadores de los sistemas educativos europeos	22
Tabla 2: Percepciones globales, por dimensiones, del sector docente	26
Tabla 3: Razones de los adolescentes para escoger centro de secundaria	35
Tabla 4. Correspondencia entre estrategias para optimizar el traspaso entre etapas y preguntas realizadas en el estudio de campo.	40
Tabla 5. Tabulación de resultados de las encuestas realizadas	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 9.	41
Gráfico 2. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 10.....	41
Gráfico 3. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 15	42
Gráfico 4. Bloque 1. Agregado de respuestas 9, 10, 15.....	42
Gráfico 5. Bloque 2. Respuesta a la pregunta 4.	43
Gráfico 6. Bloque 2. Respuesta a la pregunta 5.	43
Gráfico 7. Bloque 2. Respuesta a la pregunta 6	44
Gráfico 8. Bloque 2. Agregado de respuestas 4, 5, 6.....	44
Gráfico 9. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 1.....	45
Gráfico 10. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 2.	45
Gráfico 11. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 3	46
Gráfico 12. Bloque 3. Agregado de respuestas 1, 2, 3.....	46
Gráfico 13. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 7.....	47
Gráfico 14. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 8.	47
Gráfico 15. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 13.	48
Gráfico 16. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 1.....	48
Gráfico 17. Bloque 4. Agregado de respuestas 7, 8, 13, 14	48

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El paso de Primaria a Secundaria es un momento delicado y de cambios tanto para profesores (desconocimiento de sus alumnos) como para alumnos (nuevos compañeros y profesores, nuevo centro y cultura, nueva organización de centro, nuevos sistemas de enseñanza, etc.).

Frente al sistema educativo público español, que separa ambas etapas en centros diferenciados, en los países nórdicos estas estructuras se encuentran integradas en centros únicos, logrando tasas de fracaso escolar menores.

En Cataluña encontramos la reciente figura del Instituto-Escuela, como centro de gestión conjunta de la etapa obligatoria de la educación, y su implantación en unos pocos centros del territorio.

Los Institutos-Escuela tienen su referencia en la España de principios del S.XX, donde estos centros se crearon como instituciones pioneras en la implantación de metodologías y recursos educativos de vanguardia, procedentes del resto de Europa, llegando su desaparición con el fin de la Segunda República.

El renovado concepto de Instituto-Escuela llevado a cabo en unos pocos centros de Cataluña, pretende incorporar las ventajas de la gestión integrada de la Educación pública Primaria y Secundaria en un centro único, y facilitar la transición educativa de los alumnos de una manera fluida, coordinada y coherente.

En el presente trabajo se indaga sobre los Institutos-Escuela, dado el poco conocimiento que existe sobre su figura y por la importancia y novedad de su actuación, tanto en el pasado como en la actualidad; además se evalúa el impacto que tiene su gestión en las diferentes dimensiones de un centro educativo.

El resultado de este Trabajo Fin de Master pretende lograr responder a una pregunta esencial: si está funcionando este nuevo sistema y si su actuación puede facilitar la transición entre etapas educativas.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar la gestión integrada en los centros escolares públicos de Primaria y Secundaria de Cataluña, así como el impacto de la gestión única en la transición entre la etapas de la Educación Primaria y Secundaria.

Adicionalmente se plantean los siguientes **objetivos específicos:**

- 1) Entender las referencias históricas del actual Instituto-Escuela, y la importancia y repercusión de su actuación a principios del S.XX.
- 2) Analizar las actuales características del Instituto-Escuela en nuestros días en Cataluña.
- 3) Describir los distintos tipos de gestión existentes de un centro escolar (gestión integrada y no integrada), identificando los principales países representativos de la OCDE de cada tipo de gestión, y compararlos con el sistema actual en Cataluña.
- 4) Analizar el salto entre la Educación Primaria y la Secundaria, y definir las principales amenazas surgidas en ese tránsito.
- 5) Describir posibles líneas estratégicas para paliar las amenazas surgidas por la transición entre etapas.
- 6) Evaluar mediante una muestra de centros de Cataluña si el grado de implantación de las líneas estratégicas mencionadas es mayor y más satisfactorio desde su conversión a IE.

1.3. METODOLOGÍA

En la ejecución de esta investigación se ha utilizado una metodología mixta basada en la investigación bibliográfica por un lado, y por el otro en un estudio de campo con el que se han realizado encuestas y entrevistas a agentes educativos para contrastar el impacto de la gestión integrada en sus centros docentes.

1.3.1. Investigación bibliográfica

Las fuentes utilizadas son variadas, habiéndose seleccionado las de mayor relevancia por su origen documental. Principalmente se ha realizado el análisis de documentos digitales mediante el motor de búsqueda Google, y de referencias físicas extraídas de bibliotecas públicas, todas ellas sobre temáticas relacionadas:

- Normativa y legislación.
- Estudios sobre la cuestión.

- Artículos en revistas especializadas, opiniones y experiencias.
- Libros.
- Temarios de las diferentes asignaturas del Máster de Educación Secundaria de la UNIR.

1.3.2. Entrevistas y Encuestas

Con el fin de desarrollar óptimamente y adecuadamente la investigación se han realizado encuestas entre el personal directivo y docente de seis Institutos-Escuela de Cataluña, que contemplan la gestión del centro desde una perspectiva de integración de la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Con estas encuestas se ha pretendido atender a si los problemas surgidos en el cambio de etapa se minimizan en los centros con este tipo de gestión.

Adicionalmente se han realizado entrevistas personales a la dirección de uno de los IE, el Turó de Roquetes, centro con gestión integrada desde el curso 2011, para evaluar el grado de implantación del nuevo tipo de gestión y sus implicaciones en el centro en cuanto a eficiencia en la gestión, desarrollo y resultados de los alumnos e implicación de las familias, así como de la implantación de medidas concretas que minimicen las amenazas surgidas en el tránsito entre etapas.

1.3.3. Participantes de las encuestas

Las encuestas a los centros de gestión integrada en Cataluña han sido dirigidas al director del centro, jefe de estudios o secretario, y en su caso a los coordinadores pedagógicos de etapa y docentes.

2. REFERENCIAS HISTÓRICAS

2.1. LA JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (JAE)

A principios del S.XX, la educación en España presentaba un salto muy brusco entre la Educación Primaria y la Secundaria, puesto que la escuela obligatoria terminaba a los catorce años, pero los alumnos que accedían a la segunda enseñanza debían dejarla a los diez, ya que a esa edad comenzaba el Bachillerato (Ontañón, 2007).

En cuanto a metodología, la educación secundaria en España se basaba en la exposición magistral y los exámenes de las asignaturas a final de curso, con una metodología coercitiva. Además, las clases en los centros públicos (muy escasos), estaban masificadas y sólo acudían los alumnos con menores recursos y de clase social inferior, que pronto abandonaban el sistema educativo. Por otro lado, la educación secundaria en centros privados estaba en muchos casos en manos de congregaciones religiosas, que si bien no distaban mucho de los centros públicos en cuanto a metodología, ejercían un mayor control sobre el alumnado, su asistencia a clase y su educación no formal, contando así con la aprobación de las familias más adineradas.

Bajo este contexto de necesidad de renovación educativa nació la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que bajo la dirección del premio Nobel Santiago Ramón y Cajal, y la secretaría de José Castillejo, pretendió actualizar la educación del país, incorporando las metodologías y conocimientos más novedosos de los países europeos donde ya se ponían en práctica.

Los objetivos que persiguió la Junta de Ampliación e Investigaciones Científicas desde su constitución en 1907, hasta su disolución en 1938 tras el triunfo del bando nacional, fueron los de fomentar las relaciones internacionales en materia de enseñanza, promover la ampliación de estudios dentro y fuera de España, promover la investigación científica así como proteger las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior (JAE, CSIC, 2010).

Con esos fines, la entidad promovía el acercamiento de los principales científicos y pensadores de España con los de otros países y continentes, mediante la concesión de becas para la finalización de estudios en el extranjero, o la promoción del intercambio entre profesores y estudiantes, así como la creación de centros y laboratorios que permitieran poner en práctica lo aprendido en el exterior (el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, o el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales) (JAE, CSIC, 2010).

La actuación de la JAE se circunscribió en los principios de pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por un grupo de catedráticos entre los que destacan Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate o Nicolás Salmerón, y que defendían una visión más progresista de la educación, en la que destacaba la libertad de cátedra o el alejamiento de la enseñanza de los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral (Fundación Giner, 2013).

2.2. PRIMER INSTITUTO ESCUELA: MADRID

2.2.1. Creación, funcionamiento y financiación

En este contexto de innovación pedagógica defendido por la JAE, nació el primer Instituto-Escuela (en adelante IE) en Madrid en 1918, con el Real Decreto de 10 de Mayo de 1918, bajo el reinado de Alfonso XIII. El IE fue creado con un doble objetivo: como centro experimental de métodos de pedagogía precursora en España, que pudieran servir después de guía para el resto de institutos oficiales del país y como centro de formación de los profesores que debían llevar a cabo la modernización de la educación, los llamados “aspirantes al magisterio secundario”.

La creación del IE se basó en la evolución de una enseñanza puramente memorística hacia otra que propiciara el razonamiento y la comprensión, además de la apertura de la formación no sólo a los alumnos, sino también a futuros profesores, quienes podían tener su primera aproximación al mundo docente de mano de una institución pionera y con talante renovador (Martínez Alfaro, 2009).

El funcionamiento del Instituto-Escuela estaba unido a la JAE, quien seleccionaba estrictamente a su profesorado, pudiendo sólo acceder al centro los docentes más cualificados de cada rama del saber, y que en muchos casos provenían

de otros centros de investigación de la JAE. La selección también alcanzaba a los alumnos, quienes eran evaluados previamente a su ingreso al centro, para garantizar que pudieran alcanzar con éxito sus estudios y contribuir a la buena marcha del IE.

El Instituto-Escuela de Madrid inició su actividad sin centro propio, en un local alquilado al Instituto Internacional, donde el alumnado era mixto. No fue hasta 1922 que comenzaron la construcción de sus centros propios, y separaron por sexos a sus alumnos. En la actualidad, estos centros siguen ejerciendo la docencia como el IES Isabel la Católica (situado en el número 3 de la calle de Alfonso XII, y anterior edificio del Retiro para la enseñanza masculina), y el IES Ramiro de Maeztu (situado en el número 127 de la Calle de Serrano, y anterior edificio del Hipódromo para la enseñanza femenina hasta 1934). El edificio del Hipódromo sufrió con los años sucesivas ampliaciones y llegó a contar con un Pabellón de Bachillerato, otro de Primaria, y un Pabellón de Biblioteca y Auditorio, así como con varios campos de deportes (López Sánchez, 1999).

La ubicación del IE buscaba un espacio aislado del bullicio de la ciudad y rodeado de naturaleza, debido a la gran importancia didáctica de su contacto con ésta. Por esta misma razón, el IE contaba con amplios espacios verdes y zonas de deportes (Martínez Alfaro & Massip, Madrid, 2011). Por otro lado, y según Ontañón (2007), su construcción estaba estudiada minuciosamente en todos sus detalles, desde los árboles y jardines que los rodeaban, hasta la distribución de los pasillos, bibliotecas, laboratorios y aulas, y la organización del mobiliario, que debían propiciar un buen ambiente de estudio y concentración, y estimular tanto a alumnos como a profesores.

La financiación del centro provenía de las aportaciones de las familias, así como de los fondos públicos del Estado, y la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos se consideraba fundamental (JAE, CSIC, 2010).



Figura 2. IE Hipódromo- IES Ramiro Maeztu. (CEIMES, 2009)



Figura 1. IE Retiro- IES Isabel La Católica. (CEIMES, 2009)

2.2.2. Metodología y plan de estudios

El talante pionero del IE tiene su claro exponente en el método didáctico que defendía, que situaba al alumno en el centro de la educación, como protagonista y principal actor de ésta. En este contexto, la experimentación, el estudio práctico y directo de la naturaleza, el debate o la lectura servían de base para la consecución de la formación integral de los alumnos (intelectual, moral y física).

En la metodología activa aplicada primaba la observación directa y el trabajo de los alumnos, por ello que cobraron especial importancia la elaboración de los propios materiales, como los cuadernos de los alumnos, donde tomaban notas de las explicaciones del profesor, excursiones y visitas que realizaban, y que ilustraban con detalle y gran calidad (Proyecto CEIMES, Parte II, 2012).

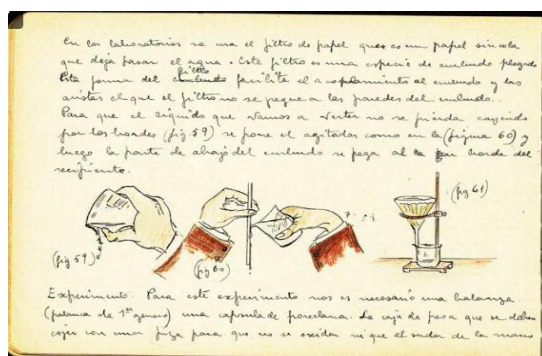


Figura 4. Apuntes de química del IE
(CEIMES, 2009)

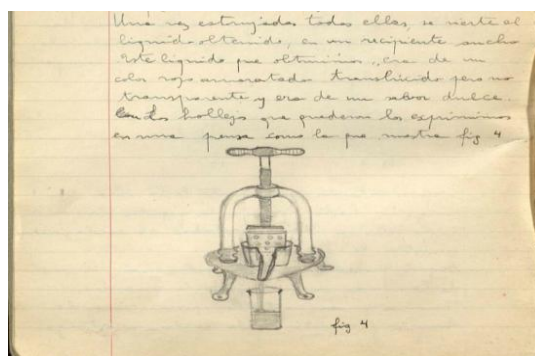


Figura 3. Apuntes de agricultura del IE
(CEIMES, 2009)

La distribución de las enseñanzas en el IE se realizaba en tres cursos de Preparatoria (Primaria), que se ampliaron con una sección infantil, y seis de Bachillerato (Secundaria). En este nivel, los cuatro primeros años eran comunes para todos los alumnos y en los dos últimos podían especializarse en Ciencias o Letras (Martínez Alfaro, 2009), y a partir del curso 1931-1932 se ofreció también la opción del Bachillerato Único a partir de quinto curso (García Lamas & Martínez Alfaro, 2012).

El plan de estudios del IE contemplaba más asignaturas y horas de estudio práctico que los demás institutos oficiales de la época, en coherencia con la creencia de que mediante la aplicación y experimentación directa se llega a una mejor comprensión e interiorización del conocimiento.

Las materias impartidas en los IE abarcaban desde la Literatura, las Lenguas Modernas y el Arte hasta la Geografía o las Ciencias, pilar fundamental de su plan de

estudios y representada en asignaturas como la Biología o la Histología, Zoología o Agricultura. La asignatura de Religión era voluntaria y también se contemplaban los Juegos y Deportes y la Música como parte de la formación integral del alumno (CEIMES, 2009).

La metodología en la enseñanza de la Literatura comprendía la representación teatral de piezas clásicas y escenificaciones de romances y cuentos. También se leían a los clásicos de la Literatura Medieval y a autores contemporáneos o del siglo de Oro a partir de textos adaptados al uso de los jóvenes por parte de la JAE, en lo que se acabó denominando la “biblioteca literaria del estudiante”, tal y como describen García Lamas & Martínez Alfaro (2012).

En el estudio de la Historia del Arte se daba especial importancia a la observación directa y por ello eran habituales las excursiones a museos como el del Prado, así como a ciudades históricas cerca de Madrid, para posteriormente elaborar trabajos escritos e ilustrados que demostraran su comprensión de lo observado.

En el aula, las obras artísticas también podían observarse a partir de la proyección de imágenes con placas de cristal (predecesoras de las diapositivas).

En el estudio de la Geografía, el papel de las ilustraciones, provenientes en su mayor parte de Francia, era importante. Mediante éstas, los alumnos podían acceder a los vegetales, a la fauna, al aprovechamiento económico o a las razas de cada continente.

El estudio de las Ciencias, de importancia capital en el IE, promovía el contacto directo del alumno con la naturaleza a partir de excursiones para observar plantas, árboles y animales en vivo, así como desde las muestras contenidas en los modernos laboratorios del centro, donde además, se podían realizar experimentos.

El material didáctico que apoyaba el estudio de las Ciencias, por otro lado, era de gran calidad: láminas ilustrativas, herbolarios, muestras de animales y plantas disecados, mapas, proyectores de placas de vidrio o modelos desmontables en cartón piedra, que permitían al alumno estudiar la ciencia desde la perspectiva de experimentación y comprensión (Proyecto CEIMES, Parte II, 2012).



Figura 7. Láminas del IE
(CEIMES, 2009)



Figura 6. Laboratorio del IES
Isabel la Católica
(CEIMES, 2009)



Figura 5. Ejemplo de placas
del IE
(CEIMES, 2009)

2.2.3. Alumnos y evaluación

En el IE de Madrid estudiaron hijos de importantes políticos, escritores, artistas y periodistas del primer tercio del S.XX así como los hijos de los científicos de la JAE, que querían para sus hijos una formación más completa y actualizada (CEIMES, 2009).

Sin embargo, pudieron acceder a este centro también alumnos con menos recursos, mediante becas ofrecidas por la propia institución.

El progreso del estudiante se evaluaba de manera continua. La evaluación se basaba en la observación directa en clase del interés del alumno por aprender, su esfuerzo, comportamiento, la calidad de su cuaderno de notas, las prácticas en el laboratorio, y los exámenes parciales realizados. La evaluación continua requería de un seguimiento individualizado del alumno, por ello las clases se limitaban a un máximo de 30 personas (Martínez Alfaro, 2009).

El éxito del IE se empezó a probar a partir de 1925, cuando las primeras promociones accedieron a la universidad. Destacaron especialmente los alumnos en el campo de medicina e ingeniería, farmacia y veterinaria, así como en Derecho (CEIMES, 2009).

2.2.4. Expansión a Cataluña y fin del Instituto-Escuela

Con el fin de la guerra civil, el 1939, el IE de Madrid fue reconvertido en un instituto de bachillerato, y su práctica pedagógica fue vetada en todo el país.

Años antes, sin embargo, la labor del Instituto-Escuela tuvo su repercusión en otras ciudades de España, creándose centros homónimos en Barcelona, Valencia, Málaga o Sevilla, los cuales según Ontañón (2007) adaptaron sus características a las del entorno en donde se situaban (enseñanza de la historia regional, lengua cooficial, etc).

El IE de Barcelona se creó en 1931, bajo la autonomía conseguida en la Segunda República y el impulso educativo que ésta propició.

El nuevo centro se situó en la Ciutadella, y por ese nombre se le conoció, aunque realmente se llamaba IE Giner de los Ríos, y fue dirigido por Jordi Estadella bajo las directrices del Consell de Cultura.

En 1933 se abrieron otros nuevos centros en la ciudad Condal: el Ausiàs Marc dirigido por Joan Ras, i el Pi i Margall, dirigido por Manuel Mateu i Martorell.



Figura 8. Imagen interior y exterior del antiguo IE de la Ciutadella- IES VERDAGUER, Barcelona. (INS VERDAGUER)

El IE de Barcelona tuvo sus antecedentes en la Escuela Moderna (1901-1907) de Francesc Ferrer i Guàrdia, la cual promovía una enseñanza basada en el libre pensamiento, la coeducación, la importancia de la higiene personal y social y la evaluación continua, así como el contacto directo con los juegos y la naturaleza (Fundació Ferrer i Guàrdia, 2009).

El otro referente del centro de Barcelona fue la guía pedagógica del IE de Madrid: una pedagogía activa basada en el trabajo y experimentación del alumno, el uso de los libros de texto como material de consulta, no como guía de la clase, la elaboración de los materiales por los propios alumnos, el contacto directo con la naturaleza y la experimentación con ella, la importancia de los juegos y de la formación del carácter y los valores del alumno, y la continuidad coordinada de la enseñanza primaria a la secundaria; además, se tuvo en cuenta el mantenimiento de la identidad catalana a partir de la enseñanza de la cultura, historia y lengua propia.

El IE de Barcelona, también estuvo orientado a la formación de docentes, pensando en que con el tiempo ocuparían las futuras cátedras de los Institutos que se crearan a su imagen y semejanza. En cuanto a los alumnos del centro de la Ciutadella eran de toda condición, ya que existían becas, calculándose las primas en función de los ingresos familiares. La inquietud por la innovación y la importancia de la educación, sin embargo, era más frecuente en las familias de profesionales independientes, políticos e intelectuales, que fueron los que mayoritariamente llevaron a sus hijos al IE (como las nietas del presidente Francesc Macià).

El año 1939 significó el fin del IE en Barcelona, de igual modo que en el resto de España, aunque de la misma manera también, se continuó con su línea pedagógica en algunos centros privados creados por algunos de sus miembros (Ontañón, 2007).

3. EL INSTITUTO-ESCUELA EN CATALUÑA EN LA ACTUALIDAD

Para ver lo que queda en nuestros días de aquellas originales instituciones en Cataluña, podemos remitirnos a la Ley 12/2009, de 10 de julio (BOE, 2009), que define en el Artículo 75 la denominación genérica de los centros públicos en Cataluña que imparten las enseñanzas reguladas de la siguiente manera:

- **Escuela maternal o guardería:** los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil (de 0 a 3 años).
- **Parvulario:** los centros públicos que imparten el segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 6 años).
- **Escuela:** los centros públicos que imparten el segundo ciclo de educación infantil y educación primaria (de 3 a 12 años).
- **Instituto:** los centros públicos que imparten enseñanzas de educación secundaria (de 12 a 16 o de 12 a 18 años).
- **Instituto-Escuela:** centros públicos que, en entre otras enseñanzas de régimen general, imparten educación primaria y educación secundaria (desde los 3 o los 6 años hasta los 16 o 18 años).

Encontramos por tanto, que la denominación de Instituto-Escuela (IE) se ha vuelto a rescatar en nuestros días. Los IE sin embargo, no son en la actualidad lo que significaban entonces: centros pioneros con métodos activos de enseñanza, donde se pretendía el aprendizaje comprensivo, basado en la experimentación y el contacto directo con la naturaleza, con la supresión del libro de texto y la importancia del trabajo diario del escolar, por el cual se evaluaba de forma continua. En la actualidad esta metodología que situaba al alumno en el centro de su educación, es la tónica imperante en cualquiera de los centros de enseñanza del país, sea cual sea su denominación o la etapa que imparta. O eso se pretende, dentro de las características especiales de cada centro y territorio, y de los recursos disponibles.

La denominación de Instituto-Escuela que ha vuelto a resurgir en nuestros días, aunque no suponga una innovación en cuanto a metodología, sin embargo, sigue teniendo un punto de innovador, ya que tratan de integrar en un mismo centro todas las etapas formativas, al menos la Primaria y la Secundaria, y gestionarlas de manera

conjunta (con órganos de gobierno comunes), para lograr una educación fluida y coordinada entre etapas, y un mayor éxito escolar.

Actualmente, el sistema educativo en Cataluña cuenta con 18 Institutos-Escuela: 12 de los IE entraron en funcionamiento en el curso escolar 2010-2011, y los 6 restantes lo hicieron en 2011-2012, estos son (*Departament d'Ensenyament*, 2012):

1. Institut-Escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d' Anoya
2. Institut-Escola Castellterçol
3. Institut-Escola Pi del Burgar de Reus
4. Institut-Escola Els Còdols del Vendrell
5. Institut-Escola Joan Miro de Mont-roig del Camp
6. Institut-Escola Mare de Déu del Portal de Batea
7. Institut-Escola Francesc Cambó de Verges
8. Institut-Escola Salvador Vilarrassa de Besalú
9. Institut-Escola Sant Joan de les Abadesses
10. Institut-Escola Les Vinyes de Castellbisbal
11. Institut-Escola Costa i Llobera de Barcelona
12. Institut-Escola del Prat de Llobregat
13. Institut-Escola Turó de Roquetes de Barcelona
14. Institut-Escola de Navàs
15. Institut-Escola de Lloret de Mar
16. Institut-Escola La Tordera de Santa Maria de Palautordera
17. Institut-Escola 3 d' abril de Mora la Nova
18. Institut-Escola Daniel Manzanera de Tortosa

4. EL SISTEMA EDUCATIVO DE GESTIÓN INTEGRADA Y DIFERENCIADA

4.1. PRINCIPALES ESTRUCTURAS EDUCATIVAS EUROPEAS

La clasificación de los sistemas educativos actuales atiende a diferencias estructurales (EURYDICE, 2012). Debido a ello, se definen las dos estructuras que nos ocuparán: los sistemas de gestión integrada de la Educación Primaria y Secundaria, y los sistemas de gestión diferenciada:

- 1) Sistemas de gestión diferenciada:** son sistemas donde la Educación Primaria y la Secundaria general o inferior se imparten en establecimientos separados.

Los países europeos con una estructura de este tipo son: España, Alemania, Bélgica, Irlanda, Grecia, Francia, Italia, Chipre, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumania, Reino Unido y Suiza.

- 2) Sistemas de gestión integrada:** son sistemas donde la Educación Primaria y la Secundaria general o inferior forman un sistema integrado, que se podría corresponder con la estructura de los **Institutos-Escuela**.

Los países europeos que poseen un sistema integrado son: Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Lituania, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega, Croacia y Turquía.

4.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE GESTIÓN INTEGRADA Y DIFERENCIADA

Analizando algunos de los principales países europeos representativos de los dos tipos de gestión educativa (la integrada y la diferenciada), se puede elaborar una comparativa entre estos tipos de gestión, incluyendo entre éstos a Cataluña como territorio con gestión separada de la Educación Primaria y la Secundaria.

Según el estudio realizado en 2012 por el *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya* que depende del *Departament d'Ensenyament*, los casos de Noruega, Finlandia y Suecia, se caracterizan como ejemplos de gestión conjunta de la Educación Primaria y Secundaria, y ofrecen una educación compresiva, con clases comunes a todo el alumnado y refuerzos individuales.

Los casos de Alemania, Francia y Cataluña son ejemplos de territorios con estructuras diferenciadas para la Educación Primaria y Secundaria. Debe destacarse que Alemania además, diferencia los itinerarios de la Educación Secundaria en función de la capacidad de los alumnos.

A continuación se muestra una tabla resumen de los elementos más significativos de estos territorios:

Tabla 1: Elementos caracterizadores de los sistemas educativos europeos

Estructura	Territorio	Población (Millones)	Alumnado (Miles)	1) Administra- ción educativa	2) Alumnado en centros públicos vs. Privados (%)	3) Orientación	4) Gestión de la heterogeneidad	5) Repetición
INTEGRADA	Noruega	5	616	Regional y local	97%	Individual y grupal Orientadores externos	Integración individualizada	Muy baja
	Finlandia	5,4	553	Regional y local	97%	Individual y grupal en secundaria Orientadores internos	Integración individualizada	Muy baja
	Suecia	9,2	906	Regional y local	90%	Individual y grupal Orientadores internos	Integración individualizada	Muy baja
NO INTEGRADA	Francia	63,8	12.300	Estatad	86,5%	Individual y grupal en secundaria Orientadores internos	Integración uniforme	Muy baja
	Alemania	82,2	8200	Federal y regional	93%	Individual y grupal en secundaria Orientadores internos	Separación	Elevada
	Cataluña	7,5	691	Estatad y autonómica	63%	Individual y grupal Orientadores internos y externos	Integración uniforme	Elevada

Fuente: Departament d'Ensenyament, 2012

Para obtener una información más detallada, se analizan individualmente los diferentes aspectos tratados en la Tabla 1, en base al análisis realizado por el *Departament d'Ensenyament* (2012):

1) Administración educativa: al analizar el primero de los ámbitos referenciados en el cuadro, encontramos que en general, en los países nórdicos existe un alto grado de descentralización, lo que confiere a la

administración supralocal y a las municipalidades la autonomía en la gestión de la educación. La administración central se encarga de fijar el marco curricular y las normas generales relativas a la calidad y la supervisión. Estos países coinciden además, en tener una gestión integrada de la educación.

En Alemania son las regiones las que poseen autonomía para gestionar el servicio educativo, y es la administración federal la que se encarga de velar por el seguimiento del marco general del sistema.

En Francia, como país más centralizado, es el estado el proveedor y regulador del sistema educativo.

2) Porcentaje de alumnado en centros públicos y privados: el porcentaje de alumnos que acuden a instituciones públicas es muy superior al que lo hace en centros privados en la totalidad de los países de referencia, ya que la media se sitúa en un 90%. El porcentaje de escolares en centros públicos, sin embargo, es superior en los países seleccionados con gestión integrada de Primaria y Secundaria.

Cabe destacar que en Cataluña el porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos es muy inferior a la media, y se sitúa en un 63%.

3) Orientación: la orientación y tutoría está extendida en todos los sistemas educativos europeos, independientemente de si la gestión es integrada o diferenciada, aunque en Francia la orientación escolar empieza en el nivel secundario. Sin embargo, la orientación cobra mayor fuerza en la etapa secundaria, para aconsejar sobre los itinerarios formativos futuros al alumnado.

4 y 5) Gestión de la heterogeneidad y repetición: este es sin duda uno de los aspectos más importantes de los mostrados hasta ahora, sino el que más, por la importancia que tiene el tratamiento de la heterogeneidad en el alumnado.

A primera vista podemos diferenciar entre los sistemas comprensivos y los selectivos o diferenciados para el tratamiento de la diversidad en la educación. Mientras que los primeros abogan por evitar una selección precoz del alumnado y alargar la educación común durante toda la etapa obligatoria, los segundos proponen diferenciar los itinerarios académicos en edades tempranas en función de las habilidades, rendimiento o salidas futuras.

El modelo comprensivo trata de minimizar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de diferente origen y condición, sexo y procedencia, erigiendo a la escuela como un centro compensatorio de oportunidades entre los alumnos, oportunidades escolares que a su vez se puedan llegar a convertir en oportunidades sociales en el futuro.

Se debe tener en cuenta que esta selección y posterior segregación que puede penalizar a las personas menos favorecidas, se ha trasladado a la enseñanza superior o postsecundaria, y a los niveles superiores del sistema escolar, según F. Enguita & M. Levin (1989).

Actualmente, la mayoría de países europeos tienen una estructura comprensiva hasta el fin de la Educación Secundaria inferior (15-16 años), no obstante es posible realizar una clasificación más detallada de los diferentes sistemas existentes (Sevilla Merino, 2003):

- a) Sistemas con estructura común:** estructuras continuas durante los diez años de escolaridad obligatoria. Se pretende que todo el alumnado alcance niveles curriculares similares mediante atención individualizada, tutorías, trabajos en pequeños grupos y adaptaciones curriculares. Países representativos: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia, Portugal. La mayoría de estos países realizan una gestión integrada de la etapa primaria y secundaria de su educación.
- b) Sistemas con comprensión en la primera etapa de la enseñanza secundaria.** Países representativos: Francia, Grecia, Italia, Bélgica, Irlanda, Reino Unido o España.
- c) Segregación del sistema educativo:** separación del período obligatorio en diferentes tipos de escuelas. Países representativos: Alemania, Austria, Países Bajos o Hungría. Estos países no realizan la integración entre las etapas educativas.

4.3. COMPARATIVA DE LOS DOS TIPOS DE GESTIÓN EN CATALUÑA

En Cataluña, destaca un sistema educativo comprensivo que contempla la Educación Primaria y la Secundaria en centros diferenciados; sin embargo, con la relativamente reciente iniciativa de la puesta en marcha de los Institutos-Escuela algunos centros del territorio están gestionando las dos etapas educativas de una manera integrada.

Para evaluar el impacto real de esta iniciativa de gestión conjunta podemos fijarnos en ciertos ámbitos de desarrollo de la vida escolar, y analizar las diferentes percepciones que sobre su desarrollo existen en una muestra de Institutos-Escuela catalanes, en comparación con los resultados obtenidos en Escuelas de Primaria por un lado y en Institutos de Educación Secundaria por el otro.

Los ámbitos en que se basa el análisis son: el Organizativo (que incluye los aspectos de cultura del centro y participación y clima relacional), el Curricular (que incluye los aspectos de metodología y recursos empleados en cada centro y sistema de evaluación) y el de Orientación y tutoría (que incluye tanto la orientación personal como la académica, y la transición entre etapas).

Hay que destacar que en muchos casos las Escuelas y los Institutos se pueden encontrar adscritos, tal y como contempla el artículo 76 de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, que permite la adscripción de centros:

Con la finalidad de ordenar el proceso de escolarización y facilitar la continuidad educativa, además de las agrupaciones de centros a las que se refiere el artículo 72.3, puede determinarse la adscripción entre centros educativos cuando pertenecen a todos los efectos a una misma zona educativa, si comparten los objetivos del proyecto educativo (BOE, núm 189, p. 67078).

Además, el citado artículo 72.3 de la misma Ley 12/2009 destaca que:

El Gobierno debe establecer las condiciones que permitan agrupar y considerar un centro educativo único a varios centros públicos de una misma zona educativa, y también a varios centros públicos de educación infantil y primaria de una zona escolar rural educativo (BOE, núm 189, p. 67077).

Para realizar una aproximación descriptiva inicial, se debe tener en cuenta que las respuestas mostradas a continuación están recodificadas en una escala de 0 a 100, de manera que el primer cuartil, que va de 0 a 25, indica las puntuaciones agrupadas alrededor de “*nada*”; el segundo cuartil, con puntuaciones del 25 al 50, indica las puntuaciones agrupadas alrededor de “*poco*”; el tercer cuartil, que va del

50 al 75, contiene puntuaciones agrupadas alrededor de “*bastante*”; y el último cuartil, a partir de 75, contiene las puntuaciones agrupadas alrededor de “*mucho*”.

Esta recodificación permite trabajar con medias y tener un dato sintético para cada elemento considerado (ítem, dimensión, ámbito).

Para una correcta lectura de la información mostrada, también se debe tener en cuenta que los datos muestran la visión de una muestra (reducida) de centros de Cataluña que forman parte de su comunidad escolar, y que no se pretende proporcionar datos generalizables al conjunto de centros de la comunidad, sino ofrecer una visión de la realidad de los IE, incorporando elementos de contraste.

En la Tabla 2 del *Departament d'Ensenyament* (2012) se pueden encontrar los resultados obtenidos a la cuestión citada:

Tabla 2: Percepciones globales, por dimensiones, del sector docente

Ámbito	Dimensión	Tipos de centro					
		INSTITUTOS ESCUELA		ESCUELAS		INSTITUTOS	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
ORGANIZATIVO	Cultura	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Dirección y liderazgo	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicación	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participación y clima relacional	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
CURRICULAR	Metodologías y recursos	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Evaluación	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	Orientación personal	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientación académica	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transición entre etapas	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1

Fuente: Departament d'Ensenyament, 2012

En la Tabla 2 se muestran tanto las percepciones que se tienen en la actualidad como la situación que se desea desde el sector docente de los Institutos-Escuela, Escuelas e Institutos, sobre cada uno de los ámbitos de estudio (Organizativo, Curricular, Orientación y tutoría).

En primer lugar cabe destacar que en cuanto a la percepción global sobre la situación actual, los resultados son superiores en los Institutos-Escuela, aunque seguidos por los Institutos, siendo las Escuelas las que cuentan con peores percepciones sobre la marcha de sus centros, según el punto de vista de sus docentes.

Es importante destacar también que el nivel aspiracional de los Institutos-Escuela es el más elevado de entre los tres centros (todas las puntuaciones pasan de los 90 puntos), siendo los Institutos tradicionales los que encuentran menor distancia entre su situación actual y la deseable.

Si se analizan de manera general los tres ámbitos, se puede observar que en las tres tipologías de centro el ámbito de Orientación y tutoría es el que presenta puntuaciones más elevadas, seguidos del Organizativo y por último del Curricular.

Para una mayor comprensión, se realiza un análisis más detallado de cada uno de estos tres ámbitos y sus correspondientes dimensiones:

- 1) En primer lugar se observa que en el ámbito **Organizativo** y de manera general, las puntuaciones sobre la situación actual más elevadas las obtienen los Institutos-Escuela, seguidos por los Institutos tradicionales y las Escuelas, con puntuaciones similares en estos dos últimos centros. En todas las dimensiones de este ámbito, los Institutos-Escuela obtienen puntuaciones similares o superiores al máximo de las otras dos opciones.

En general, los resultados obtenidos muestran la capacidad que tienen los IE de captar las mejores prácticas emprendidas en cada uno de los centros y adaptarlas al conjunto de sus alumnos y su entorno. Una muestra de lo anterior puede verse en la dimensión de *Participación y clima escolar*, donde los IE obtienen una puntuación sensiblemente superior (72,9) a las otras dos opciones (64,6 para las Escuelas y 67,0 para los Institutos). Este hecho puede deberse a que en los Institutos-Escuela se consigue lograr un clima de confianza de las familias y escolares con el entorno educativo superior a los otros dos centros, por el mayor número de años que se pasan en los centros y el mayor conocimiento de alumnos, docentes y familias, promovido en parte por las actividades emprendidas a este efecto.

En referencia a la situación deseable, los mejores resultados son, con cierta diferencia, los obtenidos por los Institutos Escuela. Esto puede ser consecuencia del clima de optimismo hacia las perspectivas de mejora que tienen por delante, sumado a una mayor autoexigencia.

- 2) En cuanto al ámbito **Curricular**, los Institutos-Escuela vuelven a obtener resultados superiores, con una diferencia de casi 10 puntos de media, especialmente se desmarca de las puntuaciones de los otros dos centros en la dimensión de *Evaluación* en los centros.

Los mejores resultados obtenidos por los IE pueden tener su explicación debido a que en este tipo de centros existe un mayor conocimiento de los alumnos en la etapa secundaria, y de sus antecedentes académicos y personales, con lo que se puede lograr una mayor coherencia curricular y un seguimiento del alumno más personalizado y efectivo.

Por último, en cuanto a la diferencia entre la percepción sobre la situación actual y la situación deseada, se observan en este ámbito las mayores variaciones. De estas diferencias se desprende que el recorrido de mejora en este ámbito en los tres tipos de centros es muy elevado, y por tanto está todavía lejos de encontrarse en su situación óptima.

- 3) El último de los ámbitos mostrados es el de **Orientación y tutoría** y sus tres dimensiones: la *Orientación Personal*, la *Orientación Académica* y la *Transición entre etapas*.

En las dos dimensiones de orientación (personal y académica), los resultados son claramente superiores en los Institutos-Escuela, seguidos de los Institutos. Esto puede deberse a que, aunque la necesidad de orientación es continua en toda la etapa escolar, puede tener mayor impacto en la etapa secundaria, correspondiente a los Institutos y los Institutos-Escuela, pero no a las Escuelas.

Por otro lado, la dimensión de *Transición entre etapas* muestra resultados muy similares en los Institutos (74,8) y en las Escuelas (74,2), corroborándose que la percepción actual que se tiene del salto entre la etapa Primaria y Secundaria es similar en las Escuelas y los Institutos, y aportando coherencia a las respuestas obtenidas por parte de los centros. Los resultados obtenidos en esta dimensión por los Institutos-Escuela son superiores (77,9), confirmándose así el mayor éxito que obtienen los IE en esta complicada etapa de tránsito.

Cabe destacar, por último, que no sólo la percepción que se tiene desde los Institutos-Escuela en cuanto al tránsito entre etapas es superior a la de los otros dos centros, sino que además, el recorrido de mejora que se espera en esta dimensión es también elevado.

5. EL PASO DE ETAPA: DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA SECUNDARIA

La adolescencia se define según la Organización Mundial de la Salud como: “Período de transición Bio-Psico-Social que ocurre entre la infancia y la edad adulta (...) Ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la edad adulta (...) EDAD: 10-20 años” (INJUVE, 2007, p.11).

El paso de la Educación Primaria a la Secundaria coincide con los primeros años de esta etapa vital. Es una época en la que el niño vive una gran cantidad de cambios físicos, sociales y psicológicos ya de por sí complicados, y a éstos se unen el cambio de etapa y centro escolar, estilo de enseñanza, profesorado y compañeros de escuela.

Todos estos cambios físicos, psicológicos y ambientales repercutirán forzosamente en el desempeño intelectual y social del alumno, en el interés que tome con los estudios, en sus relaciones de amistad y en sus relaciones familiares.

Entender este proceso y los cambios derivados del mismo tanto a nivel personal del alumno como de su entorno y educación son el objeto de estudio de este epígrafe.

5.1. CAMBIOS EXPERIMENTADOS DURANTE LA ADOLESCENCIA DEL ALUMNO

La adolescencia es una etapa de grandes e importantes cambios en la vida de un chico o chica. A lo largo de esta etapa se construye la personalidad y la casi totalidad de las potencialidades que se tendrán como personas adultas. Es una época en la que los individuos adoptan los valores que les definirán como personas, y se crean la imagen de sí mismos y del entorno que les rodea que les acompañará durante los siguientes años de sus vidas.

El paso de la edad infantil (en la que el niño se encuentra definido como niño) a la edad adulta (en la que se debe definir como adulto), es una etapa de prueba y error, de indecisión, de inseguridad y de cambio para el adolescente, pero también se trata de un momento de gran potencia física e intelectual, que bien orientada puede llegar a conseguir resultados físicos e intelectuales muy satisfactorios.

A pesar de las diferencias éticas, culturales y sociales que se puedan dar en los distintos individuos, hay ciertos aspectos y cambios biológicos y psicológicos de la adolescencia comunes entre personas y culturas, y que pueden resumirse en los siguientes, definidos en su mayor parte por Aberastury & Knobel (1972):

1) Aspectos Biológicos:

- Cambios en el aspecto: aumento de peso, estatura y cambio de forma corporal, que no suele ser armónica y puede comportar torpeza motora, incoordinación, fatiga y trastornos del sueño.
- Cambios físicos: aumenta la fuerza y masa muscular, y la recuperación frente al ejercicio físico es más rápida, por el incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre y maduración de los pulmones y del corazón.
- Desarrollo sexual: se produce la maduración de los órganos sexuales y se inicia la capacidad reproductiva.

2) Aspectos Psicológicos:

- Búsqueda de sí mismos: búsqueda de la propia identidad (física, de pensamiento y sexual) y aceptación personal.
- Tendencia grupal: identificación entre los miembros del grupo de iguales, desarrollo del espíritu de grupo que aporta cohesión y seguridad en el adolescente.
- Desarraigo de los padres: necesidad de sentirse independientes. Las relaciones con los padres pueden volverse conflictivas.
- Conductas alteradas de manera transitoria: trastornos emocionales, cambios de conducta y fluctuaciones del estado de ánimo.
- Necesidad de posesión de un proyecto de vida y elección de una ocupación.
- Evolución del pensamiento concreto al abstracto, reflexiones más analíticas, formulación de hipótesis, cuestionamiento de preceptos y elaboración de conclusiones propias.
- Actitud social reivindicativa y transgresora.
- Primeras manifestaciones sexuales: descubrimiento de la propia sexualidad, y atracción y enamoramiento con el sexo opuesto.

5.2. DESAFIOS DEL CAMBIO DE ETAPA EDUCATIVA

De acuerdo con la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), la Educación Primaria y Secundaria tienen unas características generales:

- **La Educación Primaria** es una etapa obligatoria de la educación que transcurre, habitualmente, entre los 6 y los 12 años. Los objetivos mínimos de la Educación Primaria son los mismos para todos los niños y prepara para futuros estudios. Son 6 cursos agrupados en 3 ciclos.
- **La Educación Secundaria Obligatoria**, al igual que la Educación Primaria, es una etapa obligatoria de la enseñanza. Los objetivos mínimos son los mismos para todos los alumnos y está orientada a preparar para el mundo laboral o para estudios superiores. Es una etapa compuesta de 4 cursos que transcurren, habitualmente, entre los 12 y los 16 años y supone la última de las etapas obligatorias de la enseñanza en España.

A pesar de las semejanzas (la obligatoriedad, los objetivos comunes y la preparación para futuros estudios o el mundo laboral), los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria obligatoria tienen importantes diferencias de cultura, organización, metodología, etc. que son mostradas a continuación y que van mucho más allá de un simple cambio de curso.

Gimeno Sacristán (1996), San Fabián Maroto (2004), Gradaïlla, Querol, & Bundó (2011) y el Seminario Provincial de Orientación de Huesca (2007) describen cuáles son los principales cambios que perciben los alumnos al experimentar este cambio de ciclo. Las conclusiones de todos ellos pueden resumirse en:

- Centro más grande y desconocido, generalmente más lejos de casa.
- Tendencia a la disminución de la seguridad personal ante un ambiente nuevo y de una exigencia académica mayor que requiere de un tiempo de adaptación. Según Gimeno Sacristán (1996), un 45% de los alumnos manifiesta este sentimiento en la etapa de transición. Se sienten a la vez más mayores y a la vez los más pequeños (al contrario que sucedía en los últimos cursos de Primaria).
- Disminución del rendimiento escolar, causado en parte por la falta de seguridad personal. El buen rendimiento en Primaria no comporta un buen rendimiento en Secundaria.

- Cambios en las relaciones sociales, cambian las amistades y los compañeros que los acompañaron durante la Primaria. El grupo de referencia se deshace y se abren nuevas perspectivas y nuevas “culturas juveniles”.
- Cambia la metodología didáctica en la enseñanza secundaria, el método pasa a ser expositivo y se deben tomar apuntes. El trabajo pasa a ser más autónomo y requiere de una correcta organización del alumno. Además el trabajo es más intensivo y la evaluación más habitual. A pesar de tener más tiempo libre (por el menor número de horas de permanencia en el centro), éste es ocupado por la mayor presión académica.
- Cambia la organización de las clases y las relaciones con los profesores, frente a un único profesor que explica prácticamente todas las materias y con quien se establece una relación personal, se encuentran con varios profesores que explican una serie de conocimientos más atomizados y con relaciones más impersonales. Esto también es extensible a las familias, siendo más formal el trato con los profesores.
- El paso a estudios superiores no tiene porqué realizarse de manera generalizada, y no todos los alumnos que empiezan la ESO la acaban, en contraposición con la Educación Primaria donde el progreso suele ser en bloque y generalizado.
- Cambio de edificio, normas, ambiente, el horario pasa a ser intensivo de mañana... Se deja de ir al colegio para ir al “instituto”.

En síntesis, estos cambios se pueden generalizar según San Fabián Maroto (2004) en un cambio de cultura de centro:

PRIMARIA	SECUNDARIA
• Curriculum más integrado • Modelo de organización comunitario • Tareas más circunscritas al Centro • Clima más englobante, personal • Sistema monodocente • Seguimiento más directo del estudiante • Mayor contacto con los padres • Círculo de amistades ligado al Centro	• Curriculum más especializado • Modelo de organización, burocrática • Mayor desplazamiento de trabajo a casa • Clima más centrado en lo académico • Plan docente: varios estilos • Mayor autocontrol del alumno • Menor contacto con los padres • Círculos diferenciados de amigos

Figura 9. Cultura de centro de Educación Primaria y de Secundaria

(San Fabián Maroto J. L., 2004)

5.3. NECESIDADES GENERADAS POR LA TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS, Y ESTRATEGIAS PARA OPTIMIZARLA

Cómo se ha podido ver con anterioridad, el paso de Primaria a Secundaria se enmarca en una de las fases más críticas del desarrollo físico y personal del alumno.

Las necesidades generadas frente a los problemas de esta etapa suponen un reto que debe afrontarse tanto desde los Institutos-Escuela como desde las Escuelas e Institutos tradicionales, y exige de una máxima coordinación entre los centros. Estas necesidades pueden resumirse de acuerdo con el *Departament d'Ensenyament* (2012) en:

- 1) Necesidad de coordinación territorial para buscar puentes entre la Educación Primaria y la Secundaria.
- 2) Necesidad de información, para tomar las decisiones necesarias. La información elaborada desde la etapa primaria no siempre se tiene en cuenta, ni se encuentra fiable, desde la etapa secundaria. Desde Secundaria existe un desconocimiento de lo que se hace en la etapa primaria, y muchas veces se parte desde cero en las propuestas pedagógicas.
- 3) Necesidad de conocimiento del Proyecto Educativo de Centro (PEC) por parte de la comunidad y profesorado, y vinculación con él. Es necesaria la vinculación de los actores educativos (familia, docentes y alumnos) con el centro y su cultura, que se sientan integrados y prevenir el abandono precoz del sistema educativo.
- 4) Necesidad de evolución fluida en el ámbito curricular y en los métodos de enseñanza-aprendizaje entre etapas (siempre en consonancia con el marco legal), para dar coherencia y vinculación a las dos etapas obligatorias del sistema.

Es abundante la bibliografía orientada a encontrar las estrategias que logren una mejor transición entre la Primaria y la Secundaria. La obra de Gimeno Sacristán (1996) es de referencia a este respecto. Al igual que multitud de estudios¹ que se han

¹ Destacando: (Gimeno Sacristán, 1996), (Valls, 2003), (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005), (Gradaïlla, Querol, & Bundó, 2011), (Seminario Provincial de Orientación. Huesca, 2007), (San Fabián Maroto J. L., 2004), (FEDAIA, 2012), (Gratacós i Guillén & Ugidos Franco, 2011) (*Departament d'Ensenyament*, 2012), (San Fabián Maroto & Amaya Martínez, 2002) (Martín Bris, Sebastián Heredero, Canabal García, Izarra, Gonzalo, & Al., 2003)

llevado a cabo con posterioridad, estudiando uno o varios de los aspectos primordiales de esta transición y la posibilidad de paliar sus efectos negativos.

En todos ellos se destacan una serie de estrategias comunes para facilitar el proceso de transición que pueden ser resumidas en:

- 1) Colaboración y participación:** para facilitar la articulación entre etapas es necesaria la coordinación entre las instituciones de la misma zona, ya que aunque existe una uniformidad administrativa, la cultura de cada centro bebe de las características de su entorno, y si éstas son muy dispares dificultarán la fluidez en el paso entre etapas.

Tal y como dice San Fabián Maroto (2004): “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.”

El mismo autor señala que la coordinación debe abarcar ámbitos como la coordinación curricular por áreas (metodologías de trabajo, criterios de evaluación, etc.), la orientación tutorial, la convivencia, el tratamiento de la diversidad, la relación con el entorno, los recursos e instalaciones compartidas y los órganos de coordinación de zona.

Por otro lado, debería existir una máxima colaboración entre los profesionales de ambas etapas, para evitar sobreesfuerzos y mejorar la eficiencia. El proceso de cambio de etapa debe afectar por igual a los docentes del ciclo inferior y del superior.

La implicación de la familia es también básica en este proceso de cambio, su interés y participación en la vida escolar del alumno es determinante (la asistencia a reuniones, entrevistas o el apoyo en el estudio de sus hijos, etc.). La participación de las familias además, facilitará el tránsito si se realizan actividades familiares enriquecedoras como visitas a museos, excursiones culturales, espectáculos, etc., que unan a los adolescentes con sus familias, y refuercen su vínculo de confianza, apoyo y comunicación.

- 2) Pertenencia al centro, Atención a la Diversidad y Convivencia:** la pertenencia al centro es básica para evitar el abandono escolar precoz, y compartir la identidad de la institución. Para ello es necesario disponer de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) actualizado, que recoja sus creencias y valores, para que puedan ser conocidos y compartidos por toda la

comunidad. De la pertenencia se deriva la participación, y al revés. Y la participación ya se ha contemplado como un elemento básico en esta transición.

Por otro lado, la atención a la diversidad debe ser también uno de los ejes estratégicos del cambio de ciclo, se debe asegurar el éxito escolar de los alumnos, dando respuestas satisfactorias a la diversidad que existe en la etapa de escolaridad obligatoria, compensando las desigualdades existentes mediante acciones provenientes del propio centro y del territorio.

En cuanto al ámbito de la convivencia, debe ser tenido en cuenta y convertirse en objeto de reflexión por su importancia vital en cualquier centro, pero más aún en uno con adolescentes, por la importancia que representan las relaciones con sus iguales en su vida y escolaridad. De hecho, en la Tabla 3 encontramos que la tercera razón de los adolescentes a la hora de elegir centro de estudios es la continuidad y mantenimiento de sus amistades.

Tabla 3: Razones de los adolescentes para escoger centro de secundaria

Razones para elegir centro	Totales	Centros públicos	Centros privados
Es el más cercano mi casa	28,06	31,47*	9,24
Tengo otros hermanos mayores que yo aquí	7,44	9,91	9,37
Porque venían mis amigos/as	19,43	21,24*	8,82
Porque mi familia cree que es un buen centro	32,48	26,14	55,71*
Porque conocíamos a los profesores/as	1,76	0,82	5,65

Fuente: Gimeno Sacristán, 1996

El buen ambiente en un centro escolar y la calidad de las relaciones que se establezcan entre alumnos y con el personal docente son, por tanto, determinantes para que los alumnos se sientan seguros y no se sientan sobrepasados por tantos cambios que acaecen en ese momento.

El establecimiento de unas normas de convivencia basadas en el respeto es imprescindible, así como la resolución de los conflictos que surjan de la manera más adecuada. Tal y como apunta San Fabián Maroto (2004), los

tutores juegan en este sentido un papel fundamental, y existen algunas posibles estrategias a emprender como: “sistemas de tutorías a profesores que impartan varias áreas o a profesores con experiencia en Primaria, el desarrollo de tutorías individualizadas, la tutorización didáctica entre iguales, y los sistemas de agrupamiento flexibles (especialmente en áreas instrumentales), talleres, etc.)”

- 3) Continuidad Curricular:** la continuidad curricular implica que desde Secundaria no se parta de cero, sino que se tenga en cuenta y se conecte el sistema de enseñanza-aprendizaje de las dos etapas. Es necesario que esta continuidad se dé tanto a nivel vertical como horizontal (Gimeno Sacristán, 1996).

Así, con la continuidad horizontal se buscará la coherencia entre la metodología, tipos de actividades, habilidades y capacidades transversales de las diferentes áreas que se dan en un mismo curso.

La continuidad vertical buscará la coherencia de la evaluación, de los recursos empleados, de los objetivos y del nivel de exigencia requerido a los alumnos a lo largo de los diferentes cursos (siempre respetando un ascenso gradual de su autonomía y autogestión progresiva y propia de la etapa secundaria).

- 4) Información y Orientación:** la información es uno de los aspectos más relevantes en cualquier situación de cambio. En el caso que nos ocupa, donde un adolescente se enfrenta a diversidad de cambios en su entorno que se ven agravados por la evolución física y psicológica propia de su edad, la información es vital. El conocimiento de una situación, de sus características y pormenores, el tener la respuesta a las incógnitas que se plantean delante de cada cambio, hace que éste sea menos traumático, y se presente como más fluido y natural porque en cierta manera se disipa la incertidumbre y la angustia.

La información debe situarse en dos sentidos: información sobre el estudiante, e información al estudiante y a su familia. La información que recibe el alumno de Primaria sobre la nueva etapa se obtiene en muchos casos por vía informal, y esto puede provocar que el alumno se cree prejuicios y/o expectativas infundadas que condicionen su futura integración en el centro (Efecto Pigmalión). En estos casos es importante que se prevean

reuniones informativas con familias y alumnos, que se organicen visitas a las instalaciones de la nueva etapa, e incluso que se propicie el contacto directo de los alumnos de Primaria con los alumnos que ya cursan la siguiente etapa (mediante excursiones, charlas o compartiendo espacios comunes).

En todo este proceso la orientación académica y personal tiene también un papel fundamental, ya que los orientadores y las entrevistas con tutores, docentes y jefes de estudios pueden ser muy beneficiosos a la hora de disipar dudas, tanto por parte del alumno como de su familia. La orientación debe estar dirigida también a dar apoyo en la adquisición de estrategias y competencias necesarias para afrontar el cambio: la competencia de autonomía e iniciativa personal, la competencia de aprender a aprender, y la competencia social y ciudadana (*Departament d'Ensenyament*, 2012).

Por otro lado, la información que se recibe del estudiante y de la etapa anterior debe ser clara y precisa, puesto que es básico conocer el bagaje del alumno para poder articular la siguiente etapa educativa, y que el salto no se transforme en una ruptura. La información traspasada debe recoger diversas dimensiones del alumno como: capacidad intelectual, equilibrio personal, relación interpersonal, cuestiones sociofamiliares, intereses, expectativas, motivaciones, refuerzo extraescolar que reciben, etc.

Un buen traspaso coordinado de información con anterioridad al comienzo de curso puede además, ser de gran ayuda para detectar a los alumnos de mayor riesgo y necesidades, y poder así emprender las medidas más adecuadas en cada caso, o continuar con las estrategias emprendidas en Primaria.

Como conclusión cabe decir que las soluciones aquí apuntadas hacen énfasis en la necesaria coordinación entre los centros y sus culturas y entre las dos etapas y sus docentes, para una continuidad curricular que asegure la coherencia entre etapas. El acompañamiento y orientación del alumno se erige como fundamental, así como el apoyo e implicación de las familias en este proceso, como entidad de socialización primaria y condicionante y apoyo del alumno. La claridad y disposición de información, por último, favorecerán también que la incertidumbre ante el cambio disminuya.

En este proceso, y una vez identificados los problemas y necesidades surgidas y apuntadas las posibles vías de solución que de manera general, se pueden aplicar en

cualquier tipología de centro (IE o Institutos tradicionales y Escuelas), es importante destacar que en casi la totalidad de casos la implementación de medidas paliativas tiene una mayor tasa de éxito en los IE.

Tal y como se muestra en los resultados de la Tabla 2, (donde se muestran las percepciones sobre la marcha de los ámbitos Organizativos, Curricular y de Orientación y Tutoría en los diversos centros), el IE obtiene de manera general los mejores resultados respecto a los Institutos tradicionales o a las Escuelas. En concreto nos interesa destacar dentro del Ámbito de Orientación y Tutoría el análisis sobre la dimensión de *Transición entre etapas*, donde no sólo la situación que se acaece en la actualidad es más favorable en los IE, sino también las expectativas que se esperan alcanzar en este aspecto.

La gestión conjunta de los Institutos-Escuela actuales comporta la creación de una única dirección debajo de la cual se encuentran los responsables tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria, y por tanto los docentes de ambas etapas. Esta organización permite poder gestionar conjuntamente y de manera global la educación de los estudiantes, así como llevar a cabo cualquier medida educativa de una manera más coordinada y continuada, y con mayor agilidad, por existir una relación entre los profesores más directa, y más continuada también con sus alumnos.

Las reuniones entre docentes, con jefes de estudios o con la dirección, pueden aglutinar a los responsables implicados que se requiera de ambas etapas con mayor facilidad. Cabe destacar que en concreto, el paso de 6º de primaria a 1º de ESO, puede realizarse de una manera menos brusca para los alumnos gracias a la posibilidad de que los docentes de la etapa inferior pueden anticipar y coordinar con los de la etapa superior las metodologías y estrategias que se requerirán para los alumnos. El mantenimiento de la cultura del centro y la relación con los mismos compañeros crean en el alumno además, un clima de mayor confianza, ayudando a disminuir la ansiedad provocada por el cambio de etapa y la novedad a la que se enfrentan.

En el siguiente apartado se realiza una investigación de campo para complementar los resultados mencionados en una selección de Institutos-Escuela de Cataluña, y comparar su actuación y estrategias emprendidas para facilitar el cambio de etapa con su actuación previa conversión a centro de gestión conjunta.

6. ESTUDIO DE CAMPO

6.1. INTRODUCCIÓN

Tras la investigación y análisis sobre las necesidades surgidas por la transición entre etapas educativas y la actuación en los diferentes ámbitos educativos de los Institutos-Escuela, en este apartado se muestran los resultados del estudio de campo llevado a cabo para validar si el paso de etapa de Primaria a Secundaria es más sencillo en los Institutos-Escuela.

6.2. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio de campo se hace necesario para contrastar las observaciones realizadas en el marco teórico. En el estudio se analizan factores como son las actividades realizadas en los centros, la coherencia curricular entre etapas, las medidas de atención a la diversidad o la orientación educativa como medidas para facilitar la transición entre etapas de los alumnos de una manera fluida. Estas medidas mencionadas son precisamente los campos sobre los cuáles el estudio de campo mide la actuación de los Institutos-Escuela, valorando también su grado de satisfacción respecto a su conversión en centros de gestión única.

6.3. METODOLOGÍA

Se contactó por e-mail con los 18 Institutos-Escuela existentes en la actualidad en Cataluña, tras sólo recibir 1 respuesta, se contactó vía telefónica con los centros que no habían respondido y se acudió de modo presencial al centro Institut-Escola Turó de Roquetes. Finalmente se consiguieron encuestas completas a uno o varios de los componentes de la junta directiva, coordinación pedagógica y docentes de un total de 6 de los 18 centros existentes en la actualidad (un 33,3%), estos centros fueron:

- Institut-Escola Turó de Roquetes.
- Institut-Escola Salvador Vilarasa de Besalú
- Institut-Escola Frances Cambó de Verges
- Institut-Escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia
- Institut-Escola de Batea
- Institut-Escola Pi del Burgar de Reus

En algunos centros se obtuvo más de una entrevista del personal de los grupos anteriormente mentados, el total de entrevistas completas realizadas es de 15. Para evitar dar mayor peso a uno u otro centro sobre los demás, los resultados obtenidos en cada centro se ponderaron y se asignó una única respuesta a cada uno de ellos basada en las respuestas obtenidas de cada uno de los entrevistados.

Los resultados ponderados y tabulados obtenidos pueden verse en el Anexo II, a excepción de las preguntas 11, 16 y 17 que son preguntas abiertas y cuyos resultados se interpretan de manera cualitativa conjuntamente con las respuestas al resto de las preguntas en los próximos apartados.

6.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el apartado 5.3. *Necesidades Generadas por la transición entre etapas, y estrategias para optimizarla* se identifican 4 estrategias comunes para facilitar el proceso de transición:

- 1) Colaboración y participación
- 2) Pertenencia al centro, Atención a la Diversidad y Convivencia
- 3) Continuidad Curricular
- 4) Información y Orientación

Cada una de estas 4 estrategias se encuentra reflejada en acciones realizadas en los Institutos-Escuela, y como tal se han querido reflejar en las preguntas realizadas en los cuestionarios. En la Tabla 4 se relacionan las preguntas realizadas en el cuestionario a los distintos centros con las 4 estrategias identificadas para facilitar el proceso de transición entre etapas.

Tabla 4. Correspondencia entre estrategias para optimizar el traspaso entre etapas y preguntas realizadas en el estudio de campo.

Estrategia	Preguntas
Bloque 1: Colaboración y participación	9, 10, 11 (pregunta abierta), 15 y 16 (pregunta abierta)
Bloque 2: Pertenencia al centro, Atención a la Diversidad y convivencia	4, 5, y 6
Bloque 3: Continuidad Curricular	1,2 y 3
Bloque 4: Información y Orientación	7, 8, 13, 14

Fuente: Elaboración propia

La pregunta 12 no se corresponde con ningún bloque de los anteriores, si bien es significativa para mostrar la dificultad del paso de los alumnos de Primaria a

Secundaria. La pregunta 17 es una pregunta transversal a todos los bloques mencionados anteriormente y por tanto tampoco se refleja en la Tabla 4.

6.4.1. Análisis de los resultados por bloque

Todas las cuestiones, a excepción de la pregunta 12, se plantearon del mismo modo, siendo “*Totalmente de acuerdo*” la respuesta que comporta un mejor funcionamiento del centro, de la colaboración dentro del mismo, de la coordinación entre etapas, etc., mientras que “*Totalmente desacuerdo*” es aquella respuesta que comporta el funcionamiento con más puntos de mejora.

➤ **Bloque 1: Colaboración y participación**

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada una de las preguntas del bloque 1, y se realiza un agregado de las mismas en un único gráfico:

- 9) *¿La implicación de las familias con el ciclo secundario es elevada? ¿Podéis contar con ellos para afrontar de manera común los diferentes retos que se dan en la vida escolar y personal de sus hijos? ¿Participan en las actividades del centro (comisiones de trabajo, AMPA, revistas...)?*
- 10) *¿La implicación es mayor desde que sois un IE?*

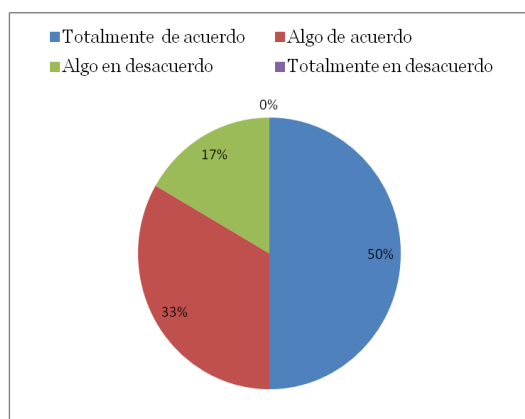


Gráfico 1. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 9. Fuente: Elaboración propia

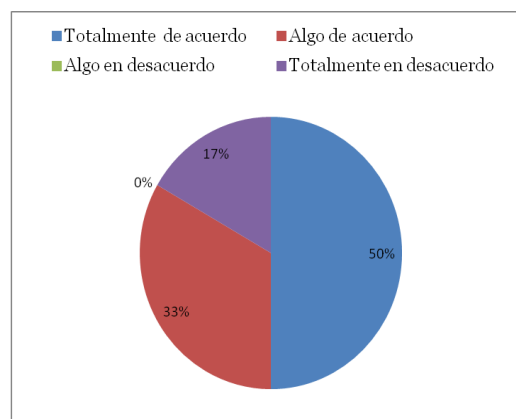


Gráfico 2. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 10. Fuente: Elaboración propia

15) *¿Realizáis alguna actividad común con las dos etapas para que los alumnos se conozcan y acerquen, reduciendo el estrés al cambio?*

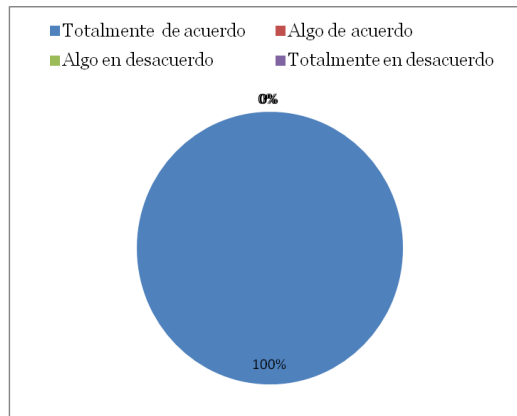


Gráfico 3. Bloque 1. Respuesta a la pregunta 15

Fuente: Elaboración propia

El agregado de las respuestas de las diferentes cuestiones correspondientes al bloque 1 comporta los siguientes resultados:

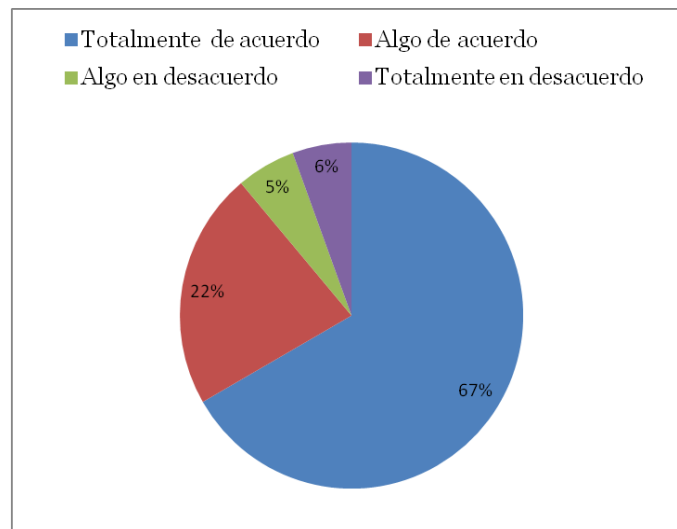


Gráfico 4. Bloque 1. Agregado de respuestas 9, 10, 15

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en los resultados, la colaboración y participación se encuentran muy cerca del resultado óptimo, al ser los resultados “*Totalmente de acuerdo*” y “*Algo de acuerdo*” los resultados mayoritarios.

Es importante destacar que la mayor participación de las familias y de los alumnos es una meta importantísima dentro de los Institutos en general y los Institutos-Escuela en particular, puesto que ésta suele ser menor que en la etapa de

la Educación Primaria. Esta implicación en el centro, que conlleva la participación, es clave para lograr compartir un proyecto común entre toda la comunidad educativa y generar el apoyo de las familias en la vida escolar de sus hijos.

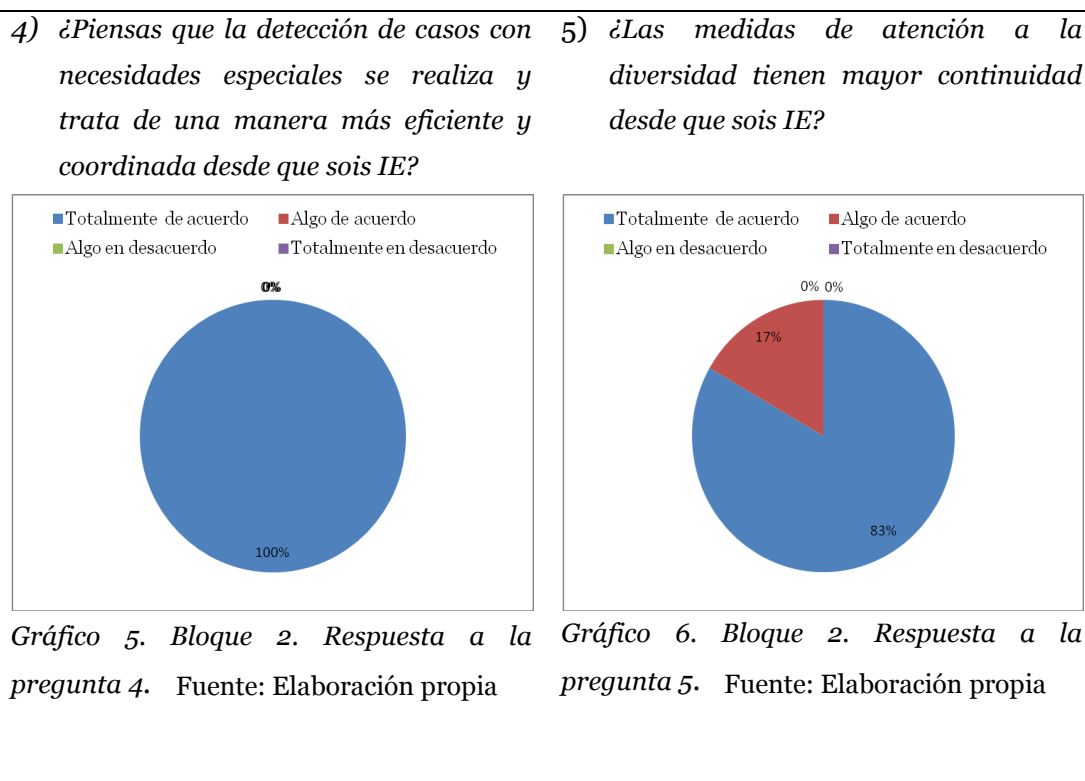
Es especialmente relevante la pregunta 11) *¿La implicación es mayor desde que sois un IE?* a la que el 83% de los centros respondieron afirmativamente, siendo el único centro que no considera que la implicación de las familias haya mejorado un centro que anteriormente no tenía ningún curso de Secundaria.

Las razones más habituales de esta implicación se basan, principalmente, en la potenciación de la participación de las familias en todo tipo de actividades del centro, y en las ventajas de la permanencia de los alumnos desde los 5 hasta los 16 años que logra (al menos en parte) mantener en Secundaria una dinámica similar a la dinámica de implicación de las familias existente en Primaria.

Esta participación en festividades y actividades se ve reflejada en las respuestas obtenidas en las preguntas 15 y 16, logrando de este modo, una disminución del estrés derivado por el cambio de etapa.

➤ **Bloque 2: Pertenencia al centro, Atención a la Diversidad y Convivencia**

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada una de las preguntas del bloque 2, y se realiza un agregado de las mismas en un único gráfico:



6) *¿Desde secundaria se tiene información de calidad, relativa a las características y necesidades personales de su futuro alumnado?*

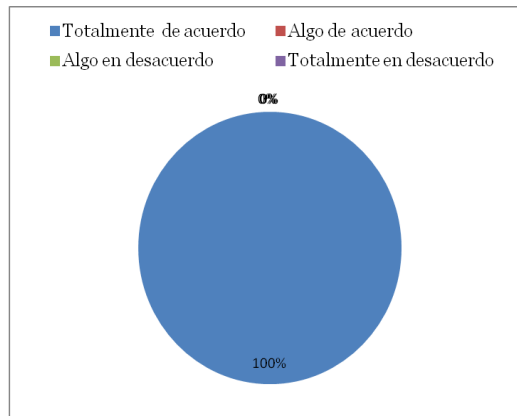


Gráfico 7. Bloque 2. Respuesta a la pregunta 6

Fuente: Elaboración propia

El agregado de las respuestas de las diferentes cuestiones correspondientes al bloque 2 comporta los siguientes resultados:

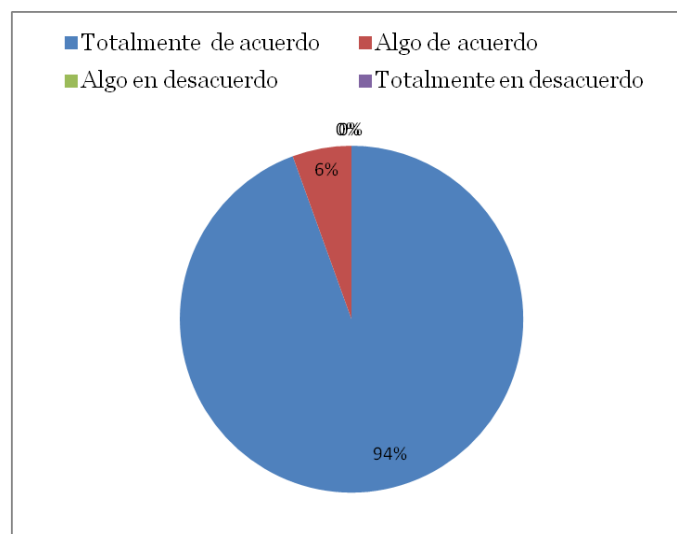


Gráfico 8. Bloque 2. Agregado de respuestas 4, 5, 6

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, las respuestas son en todos los casos positivas, máxime teniendo en cuenta que en 2 de las 3 cuestiones de este bloque se compara la situación actual con la situación que podría tener el centro al no ser IE.

A tenor de los resultados, resulta evidente que todos los encuestados consideran que las medidas de atención a la diversidad y la convivencia en Secundaria mejoran por el hecho de ser un Instituto-Escuela.

La explicación de lo anterior fue casi unánime por parte de los encuestados: en los Institutos-Escuela se conoce a los alumnos desde que son pequeños, se saben sus puntos fuertes y sus puntos débiles, se conoce quiénes son aquellos que necesitan medidas específicas de refuerzo y se pueden continuar con ellas a lo largo de los años.

Esto además se ve reforzado por la asistencia de grupos de asesoramiento pedagógico que trabajan con los alumnos en Primaria y también en Secundaria. Todo ello facilita la convivencia y provoca que el paso de curso para los alumnos se simplifique mucho, tanto por la información aportada por los profesores y otros compañeros mayores, como por el hecho de que todo el mundo se conoce y no necesita crear una nueva personalidad y unos nuevos amigos en un centro que desconoce.

En conjunto, se trata de acercar las necesidades y la forma de trabajar de Primaria y darles continuidad con la forma de trabajar con los alumnos de Secundaria.

➤ **Bloque 3: Continuidad Curricular**

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada una de las preguntas del bloque 3, y se realiza un agregado de las mismas en un único gráfico:

1) *¿La conexión entre los curriculums de Primaria y Secundaria es coherente?*



Gráfico 9. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 1. Fuente: Elaboración propia

2) *¿Es mayor desde que sois IE?*

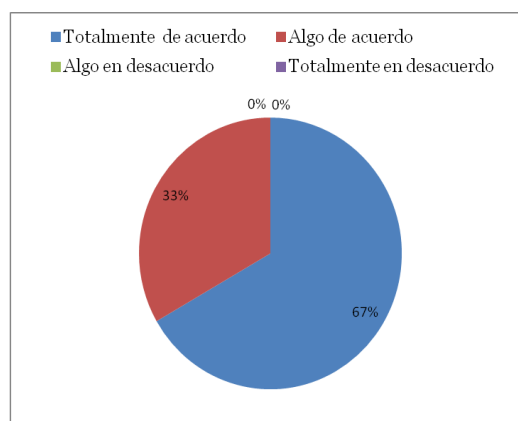


Gráfico 10. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 2. Fuente: Elaboración propia

3) *¿Se realizan reuniones o sesiones de trabajo comunes entre los docentes de las 2 etapas de manera regular para tratar de dar coherencia curricular al salto de etapa?*

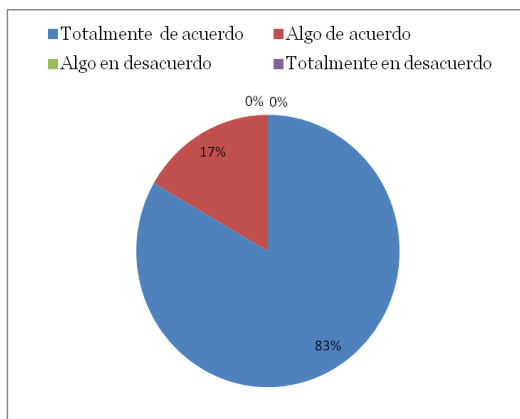


Gráfico 11. Bloque 3. Respuesta a la pregunta 3

Fuente: Elaboración propia

El agregado de las respuestas de las diferentes cuestiones correspondientes al bloque 3 comporta los siguientes resultados:

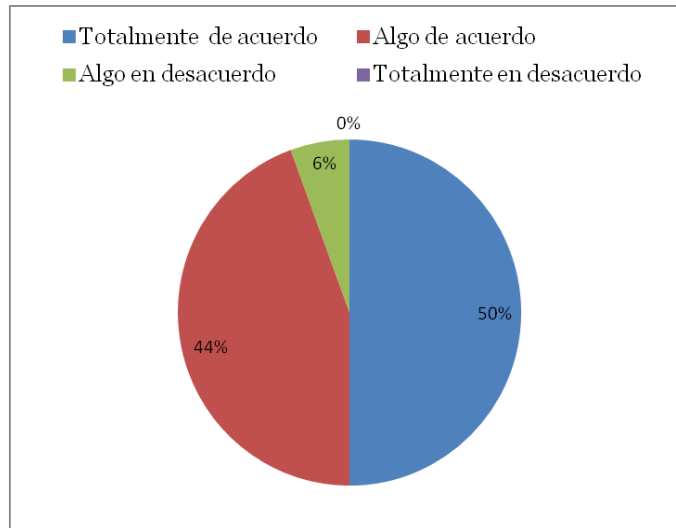


Gráfico 12. Bloque 3. Agregado de respuestas 1, 2, 3

Fuente: Elaboración propia

Este bloque hace referencia a la conexión entre los currículums de Primaria y de Secundaria, y a las tareas que se realizan en el seno del centro para mejorar la coherencia de la misma.

En los resultados puede verse que hay mayoría de respuestas afirmativas, dando lugar a una coherencia buena o muy buena entre los currículums de ambas etapas.

En esta cuestión pudo observarse un caso en el que la coherencia no era la adecuada, según el encuestado esto se debe a la separación física entre el edificio donde se imparte Primaria y el edificio donde se imparte Secundaria, que provoca un cambio de actitudes por parte de alumnos y profesorado.

A pesar de este único caso, todos los encuestados coincidieron en que la coherencia entre los currículums de Primaria y de Secundaria se ve potenciada por el hecho de ser un único centro el que integra ambas etapas, un Instituto-Escuela.

➤ **Bloque 4 Información y Orientación**

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada una de las preguntas del bloque 4, y se realiza un agregado de las mismas en un único gráfico:

7) *¿Existe un traspaso de información satisfactorio respecto a la metodología de enseñanza, nivel de exigencia y nivel de conocimientos previos de los futuros alumnos de Secundaria?*



Gráfico 13. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 7. Fuente: Elaboración propia

8) *¿Esta información es más detallada o está más disponible por el hecho de pertenecer a un único centro y dirección como IE?*



Gráfico 14. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 8. Fuente: Elaboración propia

1) *¿Consideras que la información que se le transmite al alumnado de Primaria sobre el nuevo ciclo es satisfactoria y facilita que la transición sea menos traumática?*

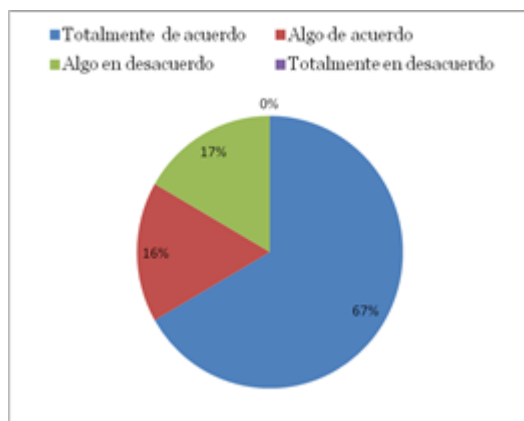


Gráfico 15. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 13. Fuente: Elaboración propia

2) *¿La orientación personal y académica en el IE es más efectiva por tratar durante un tiempo más prolongado a los mismos alumnos?*

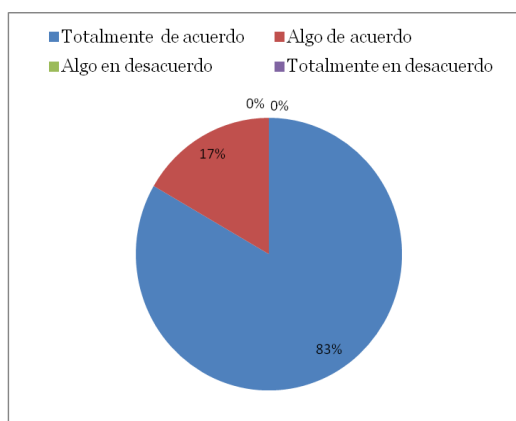


Gráfico 16. Bloque 4. Respuesta a la pregunta 1. Fuente: Elaboración propia

El agregado de las respuestas de las diferentes cuestiones correspondientes al bloque 4 comporta los siguientes resultados:

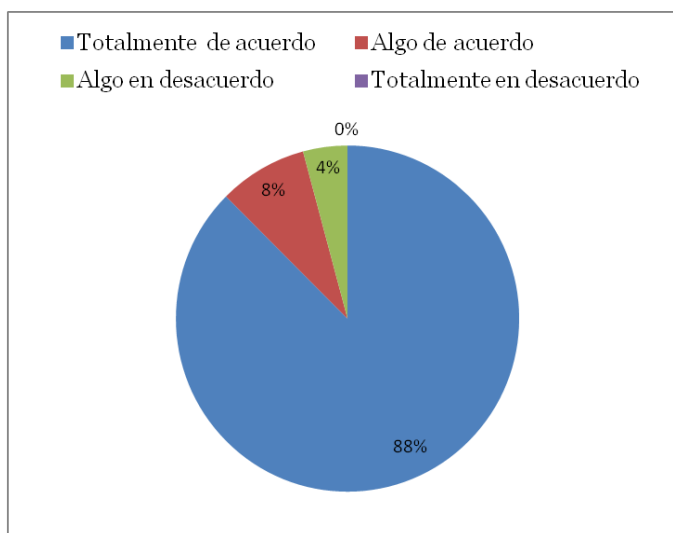


Gráfico 17. Bloque 4. Agregado de respuestas 7, 8, 13, 14
Fuente: Elaboración propia

En este bloque, una vez más, puede verse que los resultados de las respuestas son satisfactorios o muy satisfactorios.

Este bloque incide especialmente en la información que reciben tanto alumnos como profesores y en la orientación que reciben los alumnos.

Esta información y orientación redundan en un mejor conocimiento de los alumnos por parte de los profesores y de la escuela por parte de los alumnos.

En las preguntas 8 y 14 se hace referencia a la comparación entre las situaciones existentes en un Instituto tradicional y un Instituto-Escuela, favoreciendo el resultado obtenido en los Institutos-Escuela en todos los casos.

Una explicación a este fenómeno es el control y conocimiento que se tiene de los alumnos a lo largo de la Primaria, que facilita el traspaso de información y que sienta las bases del conocimiento del alumno, necesario para realizar una buena orientación pedagógica, curricular y personal.

6.4.2. Conclusiones de la Investigación de campo

La investigación de campo realizada nos permite identificar los puntos favorables de los Institutos-Escuela respecto a los Institutos tradicionales:

- En cuanto a los docentes, el hecho de mantener un control y conocimiento de los alumnos a lo largo de toda la Primaria permite conocer mejor al alumno, traspasar la información al siguiente ciclo de forma más satisfactoria y lograr una coherencia curricular mucho mayor.
- En cuanto a los alumnos, el hecho de conocer el centro, a los profesores y a sus compañeros, así como ser conocidos por todos ellos, parece facilitar el traspaso a Secundaria y minimizar el efecto traumático que éste comporta. La realización de festividades de modo conjunto entre Primaria y Secundaria y el conocimiento de los alumnos de uno y otro ciclo es vital para lograr este objetivo. Según los propios directores de los centros, es necesario para minimizar este salto el hecho de que ambas etapas se realicen en el mismo edificio o grupo de edificios, para evitar la concepción de ir “al instituto”.
- En cuanto a las familias, la implicación de las mismas se ve claramente favorecida por el hecho de que sus hijos vayan a un Instituto-Escuela, siendo este tal vez uno de los puntos más importantes a favor del modelo del Instituto-Escuela frente al Instituto tradicional; esta implicación viene del hecho de ser un centro con el que tienen relación desde Primaria y se potencia con su implicación en actividades del centro como excursiones, celebración de festividades etc.

El gran logro de los Institutos-Escuela se puede resumir en que son capaces de acercar la forma de trabajar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, gracias al mayor conocimiento personal de los alumnos y de sus familias y a su mayor implicación en la vida de sus hijos y en las actividades del centro. Tampoco se puede olvidar que, aunque la metodología de trabajo de Secundaria es diferente a la metodología en Primaria, la continuidad que se hace en un mismo centro del curriculum escolar es mayor gracias al trabajo continuo de los docentes.

Por todo ello, la filosofía de un Instituto-Escuela permite mejorar la transición entre etapas de los alumnos, y aunque esta transición todavía es considerada un punto de mejora por parte de algunos centros de reciente creación y se realiza con mejores resultados en los centros más veteranos, se puede esperar una gran mejoría en 5 o 10 años vista, cuando el rodaje de estos centros sea mayor.

Esta mejoría debería apoyarse en una plantilla de personal estable en el tiempo, reduciéndose la gran tasa de rotación existente en Secundaria, y de la que se quejaron amargamente la mayoría de los encuestados. Para que un docente pueda asumir e interiorizar la filosofía de trabajo de un Instituto-Escuela para ponerla en práctica de manera efectiva, es necesario que pueda estar en éste por un periodo estable de tiempo.

Por último, cabe destacar que la investigación de campo realizada ha permitido identificar dos conclusiones más a este estudio que resulta necesario comentar:

- En algunos casos los centros se encuentran enmarcados en localidades pequeñas en las que antes no había Instituto, por lo que la implicación de las familias con el centro no tiene porqué derivarse en exclusiva de la creación de un Instituto-Escuela, sino por la creación de un centro de Secundaria, sin importar el tipo de gestión que tenga.
- La poca experiencia que se tiene todavía en la mayoría de Institutos-Escuela no hace a sus directivos capaces de afirmar de manera objetiva que estos centros ayudan a reducir el fracaso escolar en sus alumnos, si bien varios de los encuestados se mostraban convencidos de que los resultados obtenidos por los alumnos eran mejores que con anterioridad.

7. CONCLUSIONES

La realización del presente trabajo permite destacar varias conclusiones relevantes, que vienen a responder tanto al objetivo principal como los objetivos específicos planteados al inicio del mismo, y que se presentan en el mismo orden y correspondencia numérica que en el apartado *1.2 Objetivos* :

- 1) Los históricos Institutos-Escuela fueron fundados a principios del S.XX en España bajo el impulso de la Junta de Ampliación e Investigaciones Científicas, y pretendieron incorporar las metodologías y conocimientos más novedosos de los países europeos donde ya se ponían en práctica. Estas instituciones fueron pioneras en la aplicación de una metodología activa donde primaba la observación directa y el trabajo de los alumnos, la experimentación, el estudio práctico y directo de la naturaleza, el debate o la lectura como base para la consecución de la formación integral de los alumnos (intelectual, moral y física).
- 2) La denominación de Instituto-Escuela ha vuelto a resurgir en nuestros días a partir de la Ley 12/2009, de 10 de julio (BOE, 2009), aunque no suponga una innovación en cuanto a metodología como antaño. Sin embargo, sigue teniendo un punto de innovador, ya que tratan de integrar en un mismo centro público todas las etapas formativas, al menos la Primaria y la Secundaria, y gestionarlas de manera conjunta (con órganos de gobierno comunes), para lograr una educación fluida y coordinada entre etapas, y un mayor éxito escolar.
- 3) En Europa se encuentran estructuras educativas con gestión diferenciada (donde la Educación Primaria y la Secundaria general o inferior se imparten en establecimientos separados, como en el caso de España) y estructuras educativas con gestión integrada (donde la Educación Primaria y la Secundaria general o inferior forman un sistema integrado, como en Dinamarca, que se podría corresponder con la estructura de los Institutos-Escuela). Los países con gestión integrada suelen tener mayor autonomía en el ámbito educativo, cuentan con estructuras compresivas de la educación, y un nivel de repetición escolar bastante bajo.

La percepción sobre la marcha de los recientes IE de Cataluña es superior a los Institutos tradicionales en los ámbitos de Orientación y tutoría (incluyendo la

transición entre etapas), Organizativo y Curricular. Además, los IE muestran un nivel aspiracional superior al resto de centros del territorio.

- 4) El paso de la Educación Primaria a la Secundaria coincide con los primeros años de la adolescencia, y se trata de una época en la que el niño vive una gran cantidad de cambios físicos, sociales y psicológicos ya de por sí complicados, y a éstos se unen el cambio de etapa y centro escolar, estilo de enseñanza, profesorado y compañeros de escuela.

Los Institutos de Secundaria cuentan con un currículo más especializado que los Centros de Primaria, existe una mayor carga de trabajo en casa, el clima es menos personal y más centrado en lo académico que en Primaria, se introducen nuevos docentes con diferentes estilos versus el sistema monodocente de Primaria, existe menor contacto entre padres y escuela, y los amigos pueden cambiar. Todo esto afecta al alumno y puede repercutir en su rendimiento académico.

- 5) Se identifican una serie de estrategias para facilitar el proceso de transición que tienen de manera general una mayor implantación en los Institutos-Escuela. Este éxito se debe a su gestión única y cultura de centro, que permite establecer una relación más continua con los alumnos y las estrategias que se emprenden, y dotar de mayor coherencia y continuidad al curriculum escolar a lo largo de toda la etapa educativa.

Se destacan la necesaria coordinación entre los centros de un mismo territorio, y entre las dos etapas y sus docentes, para lograr una continuidad curricular que asegure la coherencia entre etapas. El acompañamiento y orientación del alumno también se erige como fundamental, así como el apoyo e implicación de las familias en este proceso y con el centro, como entidad de socialización primaria. Las adecuadas medidas de atención a la diversidad y su seguimiento, y la creación de un buen clima de convivencia en el centro son también básicos. La claridad y disposición de información, por último, favorecerán también que la incertidumbre ante el cambio disminuya, y que éste sea más fluido.

- 6) La investigación de campo se ha realizado en centros que parten de situaciones muy diferentes (centros de nueva creación, fusión de centros que ya existían), y de contextos también muy diferentes (zonas urbanas y rurales, poblaciones de dimensiones diferentes), por ello la forma de afrontar determinadas medidas o la percepción de su éxito puede variar levemente. Sin embargo todos los

encuestados coinciden en que desde su conversión a IE los docentes mantienen un control y conocimiento más continuado de los alumnos y pueden realizar un traspaso de información de Primaria a Secundaria de forma más satisfactoria, logrando una coherencia curricular mucho mayor.

En cuanto a los alumnos, el hecho de conocer el centro, a los profesores y a sus compañeros, así como ser conocidos por todos ellos, parece facilitar el traspaso a Secundaria y minimizar el efecto traumático que éste comporta. En este aspecto, la realización de festividades, excursiones y actividades que acerquen a los alumnos de Primaria y Secundaria favorecen la generación de vínculos intergeneracionales, el traspaso de información y la implicación con el centro.

Por otro lado, hay que destacar que según los propios directores de los centros, es necesario para minimizar este salto el hecho de que ambas etapas se realicen en el mismo edificio o grupo de edificios, para evitar la concepción de ir “al Instituto”.

Por último, la implicación de las familias con el centro es mayor en un IE, por el hecho de ser un centro con el que tienen relación desde Primaria y se potencia con su implicación en actividades del centro, sin embargo, esta implicación se desea que sea mayor, puesto que debe cambiar el rol preconcebido en Secundaria de que las familias sean esencialmente destinatarios de información.

De las entrevistas realizadas, se han identificado posibles prácticas de referencia en torno a la coordinación mediante el trabajo compartido de profesores de Primaria y Secundaria, se destaca la posible impartición de clases en 6º de Primaria por parte de docentes de Secundaria. También se ve necesario que en Primaria se tenga más de un profesor para sus asignaturas (además de los especialistas), y que en 1º de ESO, se reduzcan el número de especialistas, para no notar una diferencia tan drástica entre cursos.

Las conclusiones anteriormente descritas responden a una gran cantidad de preguntas planteadas al inicio del presente trabajo, pero al mismo tiempo abren nuevos interrogantes. No es posible determinar a día de hoy si los Institutos-Escuela pueden llegar a ser una solución de futuro frente al fracaso escolar o la mejora en el rendimiento educativo en Secundaria, sin embargo, parecen ser un paso en la dirección adecuada al logro de una transición entre la Educación Primaria y Secundaria más coherente y fluida. El camino que queda por recorrer en estos centros es aún largo, y los resultados que nos mostrarán en la mejora educativa aún inciertos.

8. LIMITACIONES DEL TRABAJO

En el presente trabajo se han encontrado varias limitaciones, en primer lugar y en referencia al estudio de campo, se debe tener en cuenta que el tamaño de la muestra no es elevado, y por tanto los resultados mostrados deben ser interpretados con cautela. Aunque la muestra existente de Institutos-Escuela en Cataluña no es muy cuantiosa, durante la elaboración del trabajo no se ha podido contactar con todos ellos por diferentes razones (ubicación, horarios, predisposición de los interlocutores, etc.).

La limitación temporal existente para la realización del trabajo y su no oficialidad ha requerido además, que los cuestionarios realizados no fueran excesivamente amplios, y se han limitado sus preguntas a un total de 17. Para un análisis más detallado se hubiera necesitado de más tiempo para lograr una mayor implicación de los centros, que permitiera la realización de cuestionarios y entrevistas en profundidad más amplios y a número mayor de implicados.

Por otro lado cabe destacar que el estudio de campo muestra las valoraciones de una parte del sector docente y junta directiva de los centros, pero no se han valorado las percepciones sobre la marcha de los Institutos-Escuela del alumnado ni de las familias, por la mayor dificultad que entraña su contacto con ellos y el poco tiempo disponible para hacerlo. Esta situación hace que se tenga una visión parcial de la percepción de los IE y su nivel de éxito en el traspaso de etapa.

Otra limitación del trabajo reside en la corta trayectoria de los renovados Institutos-Escuela en Cataluña (los más antiguos se pusieron en funcionamiento en el curso 2010-2011). Esta situación hace que tanto la información obtenida mediante el trabajo de campo como la investigación bibliográfica se encuentren limitadas.

En cuanto a la información obtenida de manera directa de los centros, se ha encontrado que no siempre estaba contrastada por el tiempo, ya que el impacto de algunas medidas para facilitar el tránsito entre etapas o la mejora en el rendimiento escolar aún no habían tenido tiempo de ser validadas. En cuanto a la información bibliográfica sobre los IE en Cataluña cabe decir que tampoco existen demasiados informes o estudios oficiales sobre el éxito de la iniciativa.

9. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Se plantea una posible línea de investigación futura centrada en la realización de un seguimiento exhaustivo de los Institutos-Escuela en los próximos años, para evaluar el impacto de su actuación en un horizonte temporal mayor. De esta manera se podría realizar un estudio basado en generaciones de alumnos que hubieran realizado toda su etapa educativa en centros públicos de gestión conjunta.

Por otro lado, la inclusión de la percepción del alumnado y sus familias al citado estudio aportaría también un gran valor.

De manera adicional se plantea la realización de entrevistas a antiguos alumnos de los históricos Institutos-Escuela, para obtener de primera mano información sobre el método pedagógico empleado antaño, las diferencias pedagógicas con el método actual, y obtener también posibles prácticas de referencia.

Otra posible línea de investigación de interés requeriría la realización de un seguimiento psicopedagógico de los alumnos de los Institutos-Escuela y los Institutos tradicionales, para evaluar de forma objetiva las consecuencias de la transición entre Primaria y Secundaria y el grado de éxito de los IE, centrándose en el nivel curricular y el grado de éxito/fracaso escolar de los alumnos de los Institutos-Escuela versus los tradicionales.

Una tercera línea de investigación podría orientarse en torno al estudio del impacto de la iniciativa del IE en otras comunidades autónomas, para ver su nivel de éxito y compartir buenas prácticas entre centros, de esta manera se podría retroalimentar el modelo, y mejorarlo en base a la experiencia obtenida. Esta práctica podría realizarse también con centros de gestión conjunta de nivel internacional.

Para lograr un mayor éxito en las líneas de trabajo futuro planteadas se recomienda esperar a que la trayectoria de los Institutos-Escuela en Cataluña sea mayor, puesto que en la actualidad es de 3 años y se pretenden obtener resultados más significativos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, & Knobel. (1972). *La Adolescencia normal*. Paidós.
- BOE (6 de Agosto de 2009). *BOE*. Recuperado el 3 de Febrero de 2013, de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/06/pdfs/BOE-A-2009-13038.pdf>
- CEIMES (2009). *Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria (CEIMES)*. Recuperado el 15 de Febrero de 2013, de http://www.ceimes.es/museo_virtual/isabel_catolica
- CEPVI (2010). *CEPVI, Psicología, Medicina, Salud y Terapias alternativas*. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de <http://www.cepvi.com/articulos/adolescencia.shtml>
- Departament d'Ensenyament (Julio de 2012). *GENCAT*. Recuperado el 12 de Febrero de 2013, de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.oabeo881c305d9a1c65d3082bocoe1a0/?vgnnextoid=04b86435fca8c310VgnVCM2000009boc1e0aRCRD&vgnnextchannel=04b86435fca8c310VgnVCM2000009boc1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- EURYDICE (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Recuperado el 31 de Enero de 2013, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- F. Enguita, M., & M. Levin, H. (1989). Las Reformas Comprensivas en Europa y Las Nuevas Formas de Desigualdad Educativa. En *Revista de Educación* 289 (págs. 49-64). Madrid.
- FEDAIA (2012). *Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Federació d'Entitats i d'Educació a la Infància i Adolescència (FEDAIA).
- Fundació Ferrer i Guàrdia (2009). *Fundació Ferrer i Guàrdia*. Recuperado el 10 de Febrero de 2013, de <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>
- Fundación Giner (2013). *Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza)*. Recuperado el 12 de Febrero de 2013, de <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>
- García Lamas, J. M., & Martínez Alfaro, E. (2012). El instituto-escuela de madrid: la enseñanza de la lengua y literatura españolas en el bachillerato. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la sePhe* . Murcia.

- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata. . Madrid: Morata.
- Gradaïlla, A., Querol, C., & Bundó, M. (2011). El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària. *Escola Catalana*.
- Gratacós i Guillén, P., & Ugidos Franco, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- INJUVE (2007). *INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Recuperado el 17 de Febrero de 2013, de http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- INS VERDAGUER (s.f.). Recuperado el 26 de Febrero de 2013, de http://phobos.xtec.cat/iesverdaguer/index.php?module=dpGallery&func=display&id_img=151
- JAE, CSIC (2010). *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)*. Recuperado el 6 de Febrero de 2013, de <http://www.jae2010.csic.es/historia.php>
- López Sánchez, J. M. (1999). *Universidad complutense de Madrid*. Recuperado el 8 de Febrero de 2013, de <http://www.ucm.es/info/hcontemp/madrid/ciencia.htm>
- Martín Bris, M., Sebastián Heredero, E., Canabal García, C., Izarra, R., Gonzalo, & Al., e. (2003). *LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES DE ALUMNOS EN EL ÁMBITO MUNICIPAL Y DE LOS CENTROS ESCOLARES*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martínez Alfaro, E. (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva/CEIMES.
- Martínez Alfaro, E., & Massip, C. (Febrero de 2011). *Madri+d*. Recuperado el 13 de Febrero de 2013, de <http://www.madrimasd.org/informacionIdi/analisis/analisis/analisis.asp?id=47316>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *FACILITAR LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA* . Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (7 de Diciembre de 2006). *LOE*. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Ontañón, E. (Septiembre de 2007). *Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón*. Recuperado el 3 de Febrero de 2013, de

<http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/223/circunstancia/ano-v---n--14---septiembre-2007/ensayos/el-instituto-escuela--una-experiencia-educativa-ejemplar>

Proyecto CEIMES, Parte II (2012). [Película]. Canal UNED.

San Fabián Maroto, J. L. (2004). *WEIB.CAIB*. Obtenido de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf

San Fabián Maroto, J. L., & Amaya Martínez, R. (2002). Autoevaluación de la Cultura Participativa del Centro. *Organización y Gestión Educativa* 4, 19-26.

Seminario Provincial de Orientación. Huesca (2007). *Orientah.educa.aragon*. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de http://orientah.educa.aragon.es/descargas/H_familias/3.ayudas_estudio/1.Cambio_Primaria_aSecundaria.doc

Sevilla Merino, D. (2003). LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA EN ESPAÑA: PARADOJA, RETÓRICA Y LIMITACIONES. En *Revista de Educación* 330 (págs. 35-57). Madrid.

Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía* 327, 64-66.

11. ANEXOS

11.1. ANEXO I: CUESTIONARIO REALIZADO EN LOS IE

- 1) ¿La conexión entre los curriculums de Primaria y Secundaria es coherente?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) Algo de acuerdo
 - c) Algo desacuerdo
 - d) Totalmente desacuerdo

- 2) ¿Es mayor desde que sois IE?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) Algo de acuerdo
 - c) Algo desacuerdo
 - d) Totalmente desacuerdo

- 3) ¿Se realizan reuniones o sesiones de trabajo comunes entre los docentes de las 2 etapas de manera regular para tratar de dar coherencia curricular al salto de etapa?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) Algo de acuerdo
 - c) Algo desacuerdo
 - d) Totalmente desacuerdo

- 4) ¿Piensas que la detección de casos con necesidades especiales se realiza y trata de una manera más eficiente y coordinada desde que sois IE?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) Algo de acuerdo
 - c) Algo desacuerdo
 - d) Totalmente desacuerdo

- 5) ¿Las medidas de atención a la diversidad tienen mayor continuidad desde que sois IE?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) Algo de acuerdo
 - c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

6) ¿Desde Secundaria se tiene información de calidad, relativa a las características y necesidades personales de su futuro alumnado?

a) Totalmente de acuerdo

b) Algo de acuerdo

c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

7) ¿Existe un traspaso de información satisfactorio respecto a la metodología de enseñanza, nivel de exigencia y nivel de conocimientos previos de los futuros alumnos de Secundaria?

a) Totalmente de acuerdo

b) Algo de acuerdo

c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

8) ¿Esta información es más detallada o está más disponible por el hecho de pertenecer a un único centro y dirección como IE?

a) Totalmente de acuerdo

b) Algo de acuerdo

c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

9) ¿La implicación de las familias con el ciclo secundario es elevada? ¿Podéis contar con ellos para afrontar de manera común los diferentes retos que se dan en la vida escolar y personal de sus hijos? ¿Participan en las actividades del centro? (comisiones de trabajo, AMPA, consejo escolar, revistas...).

a) Totalmente de acuerdo

b) Algo de acuerdo

c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

10) ¿La implicación es mayor desde que sois un IE?

a) Totalmente de acuerdo

b) Algo de acuerdo

c) Algo desacuerdo

d) Totalmente desacuerdo

11) ¿Cuál crees que es la razón y qué tipo de actividades hacéis que propicien esta implicación?

12) ¿El paso de los alumnos de Primaria a Secundaria supone un reto para ellos, impacta en su rendimiento?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) Algo de acuerdo
- c) Algo desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

13) ¿Consideras que la información que se le transmite al alumnado de Primaria sobre el nuevo ciclo es satisfactoria y facilita que la transición sea menos traumática?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) Algo de acuerdo
- c) Algo desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

14) ¿La orientación personal y académica en el IE es más efectiva por tratar durante un tiempo más prolongado a los mismos alumnos?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) Algo de acuerdo
- c) Algo desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

15) ¿Realizáis alguna actividad común con las dos etapas para que los alumnos se conozcan y acerquen, reduciendo el estrés al cambio?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) Algo de acuerdo
- c) Algo desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

16) ¿Cuáles? (salidas conjuntas, actividades, padrinos de transición Primaria-Secundaria, charlas de alumnos para traspaso de información informal, exposiciones de trabajos de investigación de alumnos mayores a los más pequeños, etc.).

17) ¿Podrías enumerar/describir las principales líneas de acción para optimizar el paso de ciclo en tu centro?

11.2. ANEXO II: TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Tabla 5. Tabulación de resultados de las encuestas realizadas

Pregunta	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	0	5	1	0
2	4	2	0	0
3	5	1	0	0
4	6	0	0	0
5	5	1	0	0
6	6	0	0	0
7	6	0	0	0
8	6	0	0	0
9	3	2	1	0
10	3	2	0	1
12	1	2	3	0
13	4	1	1	0
14	5	1	0	0
15	6	0	0	0

Fuente: Elaboración propia