

ARTÍCULO ORIGINAL

# La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria

**Héctor Monarca**

hector.monarca@uam.es

*Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES<sup>1</sup>*

**Soledad Rappoport Redondo**

solerap@gmail.com

*Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES<sup>1</sup>*

**Marta Sandoval Mena**

marta.sandoval@uam.es

*Universidad Autónoma de Madrid. Red CIES<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** El artículo presenta el conocimiento construido a partir de una reciente investigación cuya finalidad ha sido comprender las características de la transición entre enseñanza primaria y secundaria que pueden estar «obstaculizando» los procesos de inclusión educativa. La investigación se organizó en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años (cursos 2010-2011 y 2011-2012), en las cuales se emplearon diversas técnicas bajo un enfoque predominantemente cualitativo. Las principales conclusiones muestran que, para un porcentaje relativamente significativo de estudiantes de primer año de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), ciertas características relacionadas con las prácticas docentes, junto a otras de la cultura de los centros, pueden suponer el inicio o el refuerzo de los procesos de exclusión educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Transiciones verticales, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Trayectorias escolares, Fracaso escolar, Abandono escolar, Inclusión educativa.

## Construction of inclusion and exclusion processes in education. A characterization based on the transition between Primary and Secondary Education

**ABSTRACT:** This article shows the results of a recent study aimed at understanding the characteristics of the transition between primary and secondary education, which may "obstruct" educational inclusion processes. The study was organized in two stages over a period of two school years (2010-2011 and 2011-2012), and uses various techniques with a predominantly qualitative focus. Our research identifies certain characteristics related to teaching practices and school culture that can initiate or strengthen the exclusion process for a significant share of freshmen students in compulsory secondary education (ESO).

**KEY WORDS:** Vertical transition, Compulsory secondary education, Schooling trajectories, School failure, Dropout, Inclusion education.

---

Fecha de recepción 30/02/2013. Fecha de aceptación 28/04/2013  
Dirección de contacto:  
Hector Monarca  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
Carretera de Colmenar Viejo, 28049 Madrid

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento en el que las demandas sociales, la estructura del sistema educativo y los resultados escolares que los datos evidencian, a pesar de los avances y logros conseguidos, siguen reflejando las contradicciones de un sistema educativo que no logra dar respuesta de forma aceptable a las propias intenciones que explícitamente se le asignan. Tres situaciones intensifican las demandas y presiones sobre los centros escolares y los docentes: a) se amplía la exigencia de permanencia para acceder y completar con calidad la formación básica para todos en el horizonte de lo que se ha venido a llamar educación inclusiva (UNESCO, 2008), b) se asume, cada vez con más insistencia, la necesidad de ampliar considerablemente el número de estudiantes que acceden y finalizan estudios postobligatorios, y c) se prioriza cada vez con más fuerza e insistencia la educación a lo largo de toda la vida (Yang y Valdés-Cotera, 2011). A pesar de ello, los resultados del sistema educativo con respecto al primer aspecto mencionado, la finalización de la educación básica para todos, siguen mostrando un funcionamiento desigual, teniendo en cuenta que el 25,9% de los estudiantes no finaliza los estudios en el momento legalmente establecido (MECyD, 2012). Si además ampliamos el foco al conjunto del alumnado en riesgo de marginación o segregación el panorama resulta todavía más desalentador (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Messiou, 2012). Hechos que condicionan las otras demandas.

Esta situación se va configurando a lo largo de un proceso en el que es posible identificar momentos o eventos de vulnerabilidad, dentro de los cuales se puede ubicar a las transiciones escolares, en este caso concreto, la que tiene lugar entre la enseñanza

Primaria y la Secundaria, una transición que fragmenta la educación básica.

Es sabido que las transiciones no tienen que ser vistas como un problema (Galton, Morrison y Pell, 2000; Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010), muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser este, pueden suponer verdaderas oportunidades para ellos. Sin embargo, tanto las estadísticas como la literatura sobre el tema permiten afirmar que, en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como muchos de los considerados con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo ya no tanto una oportunidad cuando un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje.

En esta investigación se asume como supuesto de partida que la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, como práctica socialmente configurada, juega un papel clave en la configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. En cualquier caso, de acuerdo con la contundencia de los datos ofrecidos por el MECyD (2012), esta transición puede ser vista como ajuste que el sistema ejerce sobre los sujetos, un ajuste selectivo encubierto, en el que intervienen, entre otros factores, la presión que ejercen las expectativas idealmente formuladas, explícitas e implícitas, sobre las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2010). Este impacto se aprecia, en no pocos casos, a modo de refuerzo de los procesos de desafiliación (Castel, 2004), desligadura (Autés, 2004), o desenganche (Fernández, 2011); especialmente para aquellos cuyas trayectorias escolares adquieren rasgos devaluados con respecto a las competencias que las nuevas culturas institucionales demandan o priorizan y a las expectativas ya mencionadas.

La transición que se aborda en esta investigación es clave en la vida de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que

dentro de la educación básica obligatoria no debiera existir una fragmentación que pudiera condicionar las posibilidades de éxito escolar. En este artículo se presentan los resultados de una investigación empírica, diseñada desde un enfoque comprensivo, para comprender qué características de la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria están obstaculizando los procesos de inclusión educativa.

## 2. ANTECEDENTES

Existe un amplio número de investigaciones españolas y extranjeras sobre el fracaso escolar entendido a partir del funcionamiento del sistema educativo que han aportado evidencias para comprender la configuración de las trayectorias escolares (Blanco y Ramos, 2009; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010). Entre otros, resulta importante destacar las aportaciones que hacen alusión a la estructura jerárquica y fragmentada del actual sistema educativo, al valor de las certificaciones, a los ritmos, tiempos y secuencias que definen la homogeneidad de la enseñanza y generan significativas dificultades para atender a la diversidad.

Por su parte, desde hace varios años existe un claro interés por el estudio de las denominadas transiciones escolares verticales (Gimeno, 1997), en el contexto internacional, muy especialmente por aquella que tiene lugar entre educación primaria y secundaria. Un aporte insoslayable en este sentido es el realizado por Galton, Morrison y Pell (2000), quienes efectuaron una detallada revisión de las investigaciones sobre el tema, la cual, aunque haya sido realizada hace ya dos décadas, sigue siendo un referente para abordar y comprender las transiciones educativas.

La revisión efectuada por estos autores muestra que, en las primeras investigaciones en este campo, se identificaron una serie de factores relacionados con el rendimiento en el paso de primaria a secundaria: las expectativas de los estudiantes, la madurez social, el nivel socioeconómico y la participación de los padres y madres. Entre otros aspectos se llegó a la conclusión de que aquellas escuelas de enseñanza secundaria que procuraban mantener un clima y una cultura similar a la escuela primaria e introducían los cambios de

forma gradual, tenían un significativo efecto positivo en el progreso académico. En la misma línea, investigaciones recientes ratifican que las iniciativas llevadas a cabo en el centro de Primaria y Secundaria con este enfoque, favorecen el proceso de transición entre ambas etapas (Akos, 2010; Galton, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010; Pietarinen, Soini y Pyältö, 2010).

Desde una perspectiva diferente, Murdoch (1966, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000), concluyó que los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes son claves en la transición entre la escuela Primaria y Secundaria. De la misma manera, un conjunto de investigaciones se han centrado en la motivación, la autoestima y el autoconcepto (Adeyemo, 2010; Eccles, 2004; Jindal-Snape y Miller, 2010). Al igual que en la investigación de Murdoch, en estas últimas se muestra que, estos factores, aunque en un primer momento puedan verse afectados, posteriormente suelen mejorar en la mayoría de los estudiantes.

Ante las críticas que recibieron estas primeras investigaciones en cuanto a la falta de explicación sobre por qué ciertos estudiantes se veían perjudicados en el cambio de etapa educativa, se ofrecen los hallazgos del estudio ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), centrado en el currículo (Galton, Morrison y Pell, 2000). El referido estudio se focalizó en la relación entre las prácticas de los maestros y las formas en que los alumnos respondían a las demandas que, en el marco del desarrollo curricular, estos les hacían. Se realizó un seguimiento, tanto de maestros como de estudiantes durante los últimos dos años de la escuela primaria y a lo largo del primer año de la escuela secundaria. La investigación mostró que existían importantes discontinuidades tanto a nivel de contenidos como de metodología. En relación con esto, los hallazgos de Gorwood (1991), en su investigación centrada en la continuidad curricular, sugieren que esta situación explica la pérdida de atención y de interés por parte de algunos estudiantes. En una réplica posterior del estudio ORACLE se ofrecen nuevas evidencias sobre la interrupción del progreso de los alumnos en los momentos que hay un cambio de nivel o etapa educativa (Galton, Morrison y Pell, 2000).

Siguiendo otra línea de investigación, Measor y Woods (1984), hallaron que el rendimiento de los estudiantes en las diferentes materias se encuentra ligado, entre otros aspectos, al tipo de vínculo o relación que establecen con sus profesores. Dentro de esta perspectiva analítica se desarrollaron estudios con resultados coincidentes (Beynon 1985, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000). Más recientemente Monarca y Rincón (2010), muestran la importancia que tiene la dimensión relacional en los resultados escolares, aspecto estrechamente relacionado con la organización escolar, la ratio y la cantidad de docentes que tienen los estudiantes en la etapa secundaria.

Según otras investigaciones, las modalidades de relación de los profesores están vinculadas con las características que tienen sus prácticas docentes. Galton, Morrison y Pell (2000), ofrecen evidencias acerca de la existencia de discontinuidades que son reflejo de la manera en que cada profesor aborda su materia, de la continuidad del currículo y de la armonización de los enfoques adoptados por los profesores. Monarca y Rincón (2010), coinciden con esta perspectiva, haciendo especial referencia a la metodología, específicamente al estilo expositivo dominante en la enseñanza secundaria. En este sentido, se insiste en que las características del sistema educativo muchas veces son un obstáculo para los esfuerzos de los profesores por promover la continuidad.

La revisión de la literatura ofrece una visión amplia del tipo de investigaciones realizadas en relación a la temática abordada. Esta visión, sin embargo, se construye a partir de la identificación de factores que, en ocasiones, se muestran como elementos aislados y no insertos en la trama de los procesos sociales y culturales donde tienen lugar los fenómenos y donde se configuran las prácticas escolares. En este caso, se intentará ofrecer una visión holística que permita superar la mirada por lo general fragmentada que ha caracterizado las interpretaciones previas.

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación se ha organizado en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años (curso 2010-11 y 2011-

12). De acuerdo con el marco teórico y antecedentes sobre la temática, se ha procurado generar un conocimiento específico, centrado en la singular organización de la educación básica del sistema educativo español. En concreto, el estudio pretende profundizar en la configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa relacionados con la transición entre Educación Primaria y Secundaria. La finalidad de esta investigación ha sido comprender las características de la transición entre las etapas educativas mencionadas que pueden estar «obstaculizando» los procesos de inclusión educativa.

En términos generales podemos hablar de una aproximación «multi-método» (Elliot, 2004; Tashakkori y Teddlie, 1998), en este caso, sustentada por el uso de diversas técnicas mayoritaria y principalmente cualitativas. El enfoque «multi-método», de acuerdo con los autores mencionados, es especialmente adecuado para abordar fenómenos complejos como el que aquí se presenta; de esta manera, la triangulación de técnicas de recolección de datos y de análisis de los mismos, como así también la de los informantes: estudiantes, profesores y padres-madres, han sido esenciales en el desarrollo de la presente investigación.

Dada la complejidad y amplitud del «problema» abordado, como una forma de «orientar» el proceso de indagación y recolección de datos e información, se contempló un modelo teórico subyacente que permitiese, a modo de conceptos sensibilizadores (Di Virgilio, 2008), otorgar cierta direccionalidad a los procesos de indagación sobre evidencias. En este caso, junto con el marco teórico antes detallado, para el diseño e implementación de las técnicas que se detallarán más adelante se ha tenido en cuenta el modelo ecológico para el análisis del aula (Doyle, 1986), con sus dos grandes dimensiones: a) estructura de tareas académicas y b) estructura social de participación.

#### **3.1. Procedimientos y técnicas**

Como se explicó anteriormente, la investigación se organizó en dos fases que se desarrollaron a lo largo de dos años, en los

cuales se han empleado diversas técnicas con tres grupos de informantes clave: estudiantes, profesores y madres-padres. A continuación se

explicará el proceso desarrollado, el cual se puede apreciar de forma resumida en la Tabla 1.

Fase	Técnica	Población / contexto	Muestra	Breve descripción del procedimiento
<b>I</b> <b>Año</b> <b>1</b>	Cuestionario, 2 partes: A) Abierta B) Cerrada	366 estudiantes de 1º de ESO	4 IES de la CAM <sup>1</sup>	1º. Se establece contacto con los centros. Se informa-negocia sobre la investigación (primer trimestre). 2º. Se diseña y valida el cuestionario. 3º. Se administra el cuestionario a principios del segundo trimestre. 3º. Se analizan los cuestionarios.
	Cuestionarios, 2 partes: A) Abierta B) Cerrada	44 docentes		1º Se diseña y valida el cuestionario. 2º En el 2º trimestre se reparten a «colaboradores» en los centros (orientadores y PTSC <sup>2</sup> ). 3º Se analizan los cuestionarios.
	Análisis de actas de evaluación	277 estudiantes	3 IES de la CAM <sup>3</sup>	Se analizan los resultados académicos en términos de nº de suspensos a lo largo de todo el curso escolar.
	Observación	3 Juntas de evaluación y 12 clases	2 IES	Se realizan observaciones focalizadas y se analizan los registros correspondientes.
<b>II</b> <b>Año</b> <b>2</b>	Observación	4 Asambleas de estudiantes	2 IES	Se realizan observaciones de asambleas-debates en torno a la diferencias entre Primaria y ESO
	Entrevistas focalizadas	27 docente de 1º ESO	2 IES	Se desarrollan y se analizan entrevistas focalizadas a docentes de 1º ESO
	Análisis de registros de entrevistas	18 padres-madres	2 IES	Se realizan entrevistas a padres-madres por los orientadores. Se analizan cualitativamente los registros de entrevistas.

(1) Comunidad Autónoma de Madrid, (2) Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, (3) En este caso los estudiantes pertenecen a tres de los cuatro IES iniciales.

Tabla 1. Síntesis del proceso de investigación

A continuación se detallarán algunos aspectos relevantes que faciliten la comprensión del proceso seguido.

### 3.1.1 Fase I

Se desarrolló durante el primer año de la investigación (curso 2010-11). En esta fase se negoció el acceso al campo en los 4 IES en los

que se inició el trabajo. Las técnicas empleadas durante este año fueron las siguientes:

*- Cuestionario a estudiantes de 1º ESO.*

En primer lugar se procedió a su diseño, el cual se organizó en dos apartados, uno abierto y otro cerrado. Las preguntas abiertas se han estructurado en torno a cinco dimensiones que, de acuerdo con la revisión bibliográfica, resultan relevantes para comprender el fenómeno estudiado: a) características de profesores/as, b) metodología, c) relación con profesores/as, d) tareas escolares y e) ayuda de padres-madres. Los estudiantes tenían que indicar si percibían diferencias entre Educación Primaria y Secundaria en cada una de estas dimensiones y, en su caso, explicar en qué consistía dicha diferencia. Por su parte, en el apartado cerrado, los estudiantes tenían que indicar, de una lista de diez factores, aquellos que les resultaban un problema o más difíciles en la nueva etapa educativa.

Una vez diseñado el cuestionario, se realizó su validación. Para ello se contempló un doble proceso, por un lado se entregó una copia del mismo a un grupo de profesores, tutores y orientadores, con la finalidad de que aporten sugerencias, orientadas fundamentalmente a la mejora de la comprensión del mismo por parte de los estudiantes. Por otro lado se administra el cuestionario a un grupo de 22 estudiantes de un centro, el cual no fue contemplado posteriormente en la población de aplicación.

Realizados los ajustes del cuestionario a partir de lo obtenido en el proceso de validación recién explicado, se administró el cuestionario a 366 estudiantes de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de cuatro Institutos de la Comunidad de Madrid. El cuestionario fue administrado por los tutores, los orientadores y, en algún caso concreto, por los investigadores.

Las respuestas ofrecidas por los estudiantes fueron analizadas de acuerdo con el esquema propuesto por Navarro (2007), el cual se organiza de acuerdo con los siguientes pasos: 1) se realiza la lectura de todas las respuestas a partir de la cual se genera un primer nivel de categorización, 2) se realiza una segunda lectura, generando un segundo nivel de categorización a partir de las anteriores, 3) a partir de estas categorías se generan otras categorías más

abstractas, 4) finalmente, se cuantifican las respuestas de acuerdo con estas últimas categorías. Así, después de este proceso, se obtuvieron una serie de categorías relacionadas con cada una de las dimensiones o conceptos sensibilizadores antes mencionados.

*- Cuestionario a profesores en Educación Secundaria.*

Se diseñó el cuestionario a partir de dos apartados; el primero de ellos con tres preguntas abiertas orientadas a identificar posibles diferencias y dificultades entre Educación Primaria y Secundaria. Por su parte, el segundo apartado estuvo centrado en la dimensión metodológica de los profesores de 1º ESO, destinado a identificar el uso y frecuencia de técnicas empleadas por el profesorado en el desarrollo de sus clases.

Una vez diseñado se procedió a su validación mediante un doble proceso. En primer lugar se realizó una validación técnica con un grupo de profesores universitarios, quienes realizaron sugerencias de mejora. En segundo lugar, se administró el cuestionario a 8 profesores de ESO que no participaron posteriormente en la administración definitiva.

Finalizada la validación se procedió a la administración del mismo, la cual no se realizó de forma directa. Fueron los orientadores o el profesor técnico de servicios a la comunidad que colaboraron con la investigación, quienes lo entregaron a los profesores de los institutos para que los contestaran. Estos cuestionarios fueron respondidos por 44 profesores y profesoras. A pesar de la cantidad, al tratarse en parte de respuestas abiertas, el aporte fue relevante. Para el análisis de los cuestionarios se siguió el mismo proceso empleado en el cuestionario de los estudiantes.

*- Análisis de las actas de evaluación.*

Las actas de evaluación reflejan la calificación que obtienen los estudiantes en cada una de las materias en cada período evaluable, el cual suele ser de aproximadamente tres meses. En la Comunidad de Madrid, en el momento en que se desarrolló la investigación, cada curso escolar tiene tres períodos de evaluación ordinaria. En este caso, estas actas se tomaron como fuentes secundarias para realizar el

seguimiento de un total de 277 *estudiantes* de 1º ESO, los cuales forman parte de los 366 estudiantes que realizaron el cuestionario. Este seguimiento se centró exclusivamente en identificar y cuantificar el número de materias suspensas que fueron teniendo estos estudiantes a lo largo del curso, con el fin de analizar la evolución de los mismos. De esta manera, el análisis de estas actas ofrece datos que sirven de complemento a los relatos de los informantes.

- *Observaciones.*

Se realizaron observaciones de clase y de juntas de evaluación, cuyo objetivo fue el registrar todos aquellos aspectos que pudieran aportar datos-información sobre los procesos de inclusión-exclusión en relación a la transición entre primaria y secundaria. Fueron observaciones más o menos sistemáticas y focalizadas (Díaz de Rada, 2003), de acuerdo con el modelo ecológico para el análisis del aula antes mencionado.

### 3.1.2 *Fase II*

Se desarrolló durante el segundo año de la investigación (curso 2011-12). Fue de carácter más focalizado; se profundizó sobre la información y datos obtenidos en la fase anterior mediante las siguientes técnicas:

- *Observaciones.*

Se realizaron observaciones sistemáticas en situaciones de debates previamente organizados entre estudiantes, centrados en las diferencias que percibían o no entre 6º de Primaria y 1º ESO, y las principales dificultades que encontraban en esta nueva etapa educativa. El debate fue moderado por el orientador, el tutor o ambos, y el investigador estuvo como observador externo, «no participante».

- *Entrevistas focalizadas a profesores.*

Se realizaron 27 entrevistas focalizadas; fueron más bien breves, centradas en las mismas preguntas abiertas del cuestionario. En la mayoría de los casos las entrevistas se realizaron a profesores y profesoras de 1º ESO que en el cuestionario ya habían indicado su

disponibilidad para hacerlas, o a profesorado que tenía cierta experiencia docente en este curso.

- *Análisis de registros de entrevistas a madres y padres de estudiantes.*

Se analizaron por los investigadores/as los registros de 18 entrevistas realizadas por los orientadores a madres y padres de estudiantes que habían obtenido “malos resultados” el primer año de nuestra investigación. Algunos aspectos de las entrevistas fueron consensuados previamente con los orientadores, quienes aceptaron indagar sobre algunos de ellos que interesaban a la investigación: a) diferencias apreciadas entre ESO y primaria, b) importancia dada a la educación, c) valoración de la forma de trabajar de los profesores de sus hijos, d) valoración de su colaboración en las tareas que sus hijos llevan para casa, e) su propia relación con el profesorado. En todos los casos la idea era establecer una comparación entre Primaria y ESO.

## 4. RESULTADOS

A continuación se presenta el conocimiento construido a partir del proceso de investigación explicado. De acuerdo con los marcos epistemológicos desde los que se ha trabajado se ofrecerá este conocimiento desde una visión holística, no fragmentada, de la configuración de los procesos de inclusión-exclusión. En este sentido, en el marco del objetivo de esta investigación, el comprender qué características de la transición entre enseñanza primaria y secundaria «están obstaculizando» los procesos de inclusión educativa, se ha considerado pertinente presentar el conocimiento construido a partir de este proceso, mediante organizadores conceptuales que contribuyesen a mostrar la visión recién mencionada. Con el fin de otorgar mayor claridad al proceso explicativo, antes de entrar en los resultados se ofrece en primer lugar una síntesis de—aquellos aspectos que se han podido identificar como barreras para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), de acuerdo con los tres grupos de actores contemplados en la investigación. En el Figura 1 se ha querido reflejar dichas barreras ubicándolas en el actor que de alguna manera las expresa según las técnicas de investigación empleadas.

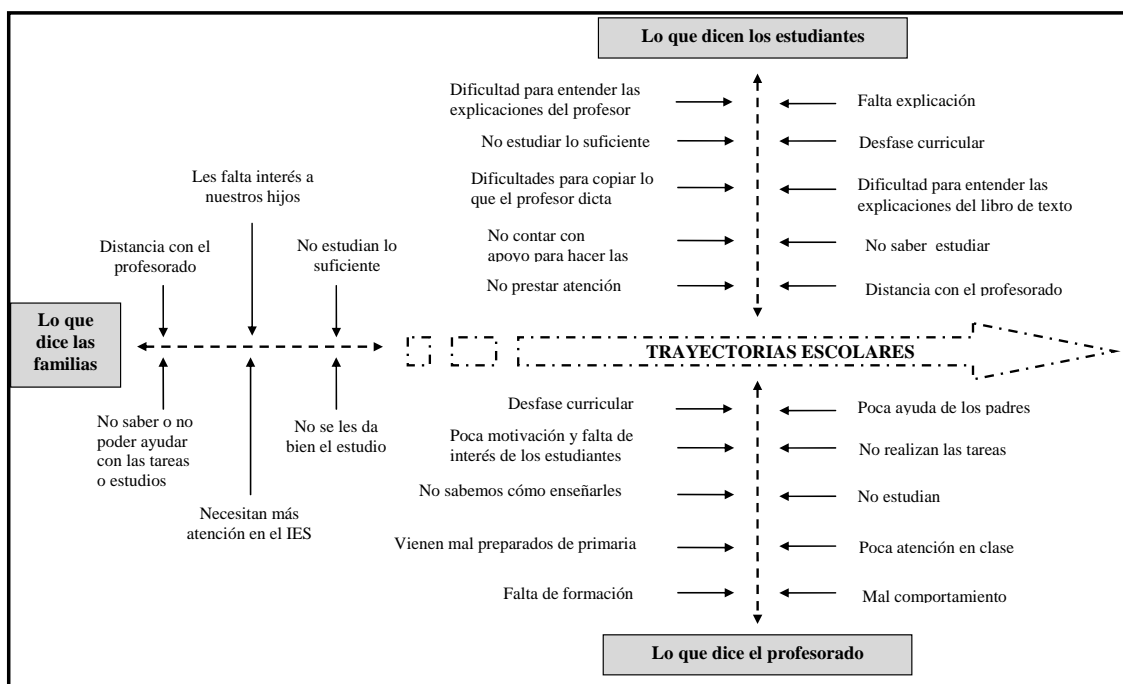


Figura 1. Identificación de barreras para la inclusión en 1º ESO a partir de los diversos actores

Este diagrama invita a una lectura global, sistémica, holística, de la configuración de las trayectorias escolares desde una perspectiva inclusiva, es decir, teniendo en consideración la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el primer año de la ESO (Echeita, 2008). Cada uno de los aspectos identificados como barreras en relación con un actor concreto, debe ser analizado en relación con los demás. Por otra parte, aunque se ha optado por reflejar las barreras, esta identificación facilita el análisis de alternativas, relativamente fáciles de pensar como acciones y programas facilitadores del proceso de inclusión.

A continuación se ofrecerá el análisis de la información obtenida a lo largo de las dos fases de la investigación organizado en tres subapartados. En el primero de ellos se mostrará lo que hemos denominado evidencias del proceso de «desligadura» reflejado en las calificaciones que los estudiantes objeto del seguimiento han obtenido a lo largo de las tres evaluaciones ordinarias del curso escolar. Los otros dos hacen referencia dos «núcleos clave» relacionados con los procesos de inclusión y exclusión educativa en el primer año de la ESO: a) el de las interacciones didácticas y b) el de los vínculos que hemos identificado a lo largo de la investigación. Estos núcleos se transforman aquí en analizadores de las continuidades o discontinuidades que son percibidas como tales

por los estudiantes dentro de su proceso de escolarización básica, bajo la hipótesis de que el cambio de etapa educativa de Primaria a Secundaria, presenta rupturas que se transforman en barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En este sentido, pretendemos ofrecer una interpretación que interrelacione barreras y actores, intentando, al mismo tiempo, dar el matiz procesual que corresponde al fenómeno abordado.

#### 4.1 Evidencias del inicio del proceso de desligadura

Dado que se han abordado los procesos por los que se configura la inclusión-exclusión educativa en primer año de la ESO, nos ha parecido apropiado iniciar la presentación de los resultados ofreciendo evidencias de que para un porcentaje de los estudiantes este cambio de etapa educativa puede estar significando el inicio de lo que Autés (2004) denomina desligadura, para indicar el proceso por el que el sujeto se distancia de las estructuras y lazos que dan sentido a lo social.

Tal como se puede ver en el Figura 2, producto del seguimiento de los 277 estudiantes reflejado en términos de evolución del número de suspensos entre la primera y la última



evaluación, un parte importante de estudiantes transita sin suspensos a lo largo de todo el curso. Junto a éstos, encontramos otro grupo de estudiantes quienes, aunque tienen entre 1 y 3 materias suspensas, de acuerdo con la normativa vigente se encuentran en situación de promocionar al siguiente curso en la evaluación

final. Tanto estos estudiantes como los anteriores forman parte de un grupo mayoritario para quienes el cambio de etapa educativa, las posibles discontinuidades entre ellas, no termina reflejándose en los resultados académicos; al menos durante este primer curso de Educación Secundaria.

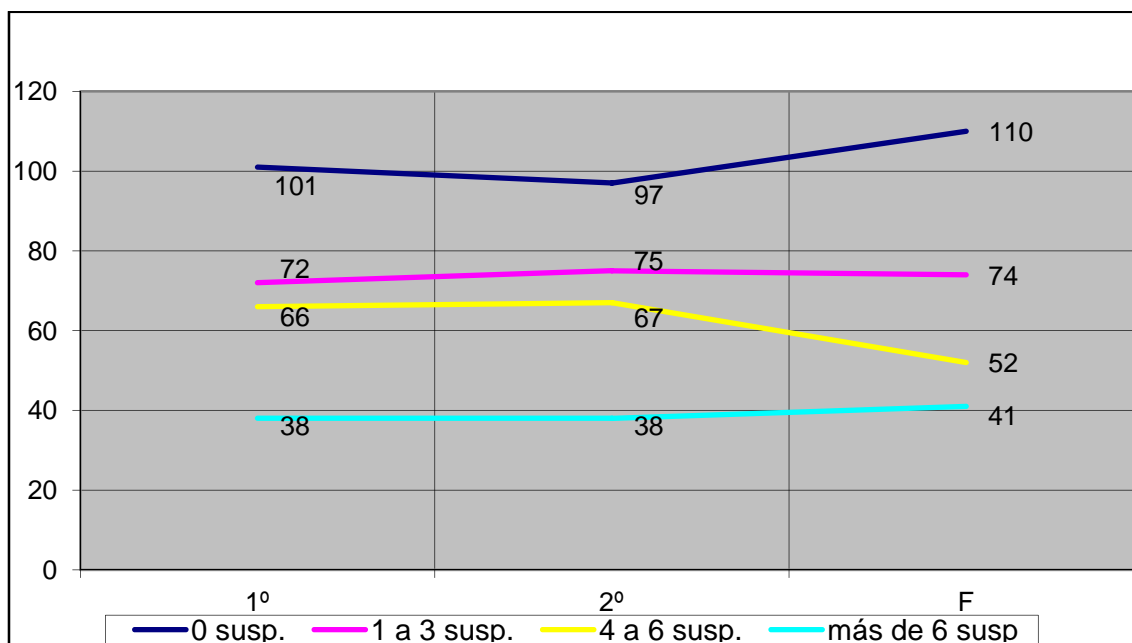


Figura 2. Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las tres evaluaciones del curso escolar (2010-2011).

Sin embargo, la situación es muy distinta para el resto de alumnos y alumnas para quienes, este cambio de etapa, las discontinuidades entre ellas y las barreras que se han identificado, parece estar explicando, cuando menos en parte, el proceso de inclusión-exclusión de estos estudiantes. Como puede apreciarse en el Figura 2, la primera evaluación ofrece información que puede interpretarse como «alerta» en cuanto a los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con los términos que estamos empleando hay «trayectorias escolares reales» que evidencian una distancia significativa con respecto a las «trayectorias escolares ideales». Situación que no cambia significativamente a lo largo del curso académico. En los sub-apartados siguientes se ofrecerá un análisis de los resultados del proceso de investigación que contribuye a comprender algunas de las causas que pueden estar relacionadas con la configuración de esta exclusión.

#### 4.2 Las barreras en las interacciones didácticas: una perspectiva construida desde los estudiantes, el profesorado y las madres-padres, y su interacción

Bajo este núcleo hemos agrupados diversos aspectos que aparecen en las respuestas, relatos y prácticas observadas relacionadas con la «forma de enseñar», teniendo en cuenta los tres grupos de informantes de la investigación. En este sentido, por su parte, para la mayoría de los estudiantes existe una discontinuidad importante entre 1º ESO y su experiencia en la etapa educativa anterior; algo que coincide con investigaciones realizadas con anterioridad (Gorwood, 1991; Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010). Dentro de estas diferencias ellos resaltan, de forma significativa, el uso casi exclusivo de la explicación oral como forma de enseñanza de los profesores de Secundaria, a diferencia de los profesores de Primaria. Este

dato lo encontramos ratificado por la información aportada por el profesorado, quien percibe esta forma de enseñanza como apropiada para esta etapa educativa; no siendo percibida como una posible barrera para el aprendizaje de ciertos estudiantes. Por otra parte, aunque la mayoría reconoce usar principalmente esta forma de enseñanza, también hay un número importante de ellos que dice emplear con cierta frecuencia el diálogo y los trabajos grupales como metodología. En cualquier caso, el profesorado de Secundaria reconoce no haber sido formado específicamente en aspectos didácticos.

Sin embargo, en un análisis más profundo de lo dicho por unos y otros, la diferencia no estaría solamente en la exposición oral como método que se usa en Secundaria y no en Primaria. Realmente la diferencia parece ser mucho más cualitativa que cuantitativa; es decir, los estudiantes parecen estar haciendo referencia a las características y estructura del discurso oral de los docentes de cada una de las etapas educativas en cuestión. En el caso del profesorado de Primaria, este discurso parece ser construido desde un lenguaje que resulta más familiar para los estudiantes. Es un discurso más «localizado», con anclajes que permiten al alumnado mantener un contacto con el mismo. El profesorado de Secundaria en cambio muestra con frecuencia la relevancia que otorga, a la estructura de la disciplina que enseña. Su discurso, aparentemente más próximo a la estructura de la disciplina, o más apegado a las programaciones, se presenta ante los estudiantes a modo de saberes «deslocalizados», sin anclajes que les faciliten, a una parte de ellos, su aprendizaje y su aprovechamiento, su participación activa como estudiantes. Este discurso, y de esta manera el currículo, se caracterizaría por ser un «objeto reificado», con sentido en sí mismo, al margen de la relevancia que tenga para los sujetos (Díaz de Rada y Velasco, 1996). Desde este punto de vista, se estaría dando una especie de ruptura entre estos saberes pretendidamente universales y los códigos concretos de los estudiantes, consagrándose según Díaz de Rada (2008) una escisión entre el «mundo académico» y el «mundo social» de los estudiantes.

En este rasgo de los discursos educativos que tienen lugar en la enseñanza Secundaria encontramos una posible explicación a las

dificultades que dicen tener los estudiantes para entender a sus profesores. De igual modo, nos ofrece pistas para entender un aspecto también mencionado, tanto por profesores como por estudiantes: «la atención en clase». De esta manera, consideramos que existe relación entre la explicación (discurso oral del profesor), el entendimiento-comprensión y la atención en clase. Los argumentos que ofrecen profesores y estudiantes tienen elementos en común, aunque los mismos son comprendidos y apreciados de manera diferente. Hemos podido ver que, con cierta frecuencia, las explicaciones sobre estos aspectos suelen ser ubicadas como responsabilidades de ciertos actores, muy especialmente de los estudiantes, aunque no de forma exclusiva. Las familias también comparten este tipo de explicaciones, coincidiendo con los profesores en la visión que ubica en sus hijos las dificultades de comprensión y la falta de motivación e interés por estudiar.

Estos aspectos y las explicaciones sobre ellos se presentan naturalizados, es decir, más como cualidades intrínsecas y estáticas de los sujetos (Tenti, 2011; Terigi, 2010), que como una configuración producto de la interacción de múltiples prácticas y contextos. Sin embargo, estas naturalizaciones las podemos apreciar como categorías que circulan en el discurso social. Los tres grupos de actores que se han contemplado en esta investigación son portadoras de estas naturalizaciones. De esta manera, este tipo de representaciones se transforman en una barrera en sí misma, ya que al ubicar o atribuir las causas de los fracasos en supuestas cualidades intrínsecas de los sujetos, «la situación» queda fuera del alcance que sus propias acciones pueden tener para modificarla; aleja la posibilidad de abordar las prácticas educativas como fruto de las acciones que contrastadamente podamos asumir como profesionales de la educación.

Continuado con las interacciones didácticas, el análisis de la información recogida nos permite abordar otro aspecto que parece ser crucial para los actores en cuestión. Las respuestas que han ofrecido los estudiantes, junto con el análisis de las observaciones de las asambleas de clase, ofrecen algún detalle con respecto a lo que esta «forma de enseñar» supone para ellos. Aparece aquí la forma en que los profesores manejan los diversos ritmos de

aprendizaje. Este concepto, estrechamente relacionado con el que ofrece Terigi (2010) sobre trayectorias escolares reales, hace referencia a la forma en que el profesorado se enfrenta con los rasgos de la monocromía sobre los que se asienta el currículo, es decir, ese supuesto según el cual la enseñanza y el aprendizaje están sujetos a un mismo y único programa, que debe desarrollarse en unos tiempos estándares predeterminados, a un mismo ritmo, en unos mismos grupos, en una edad determinada, bajo una misma secuencia de contenidos, unas mismas tareas, una misma evaluación, y en un mismo momento (Edelstein, 2010; Perrenoud, 1998; Tenti, 2011; Terigi, 2010).

En este sentido, se aprecia una importante valoración por parte de los alumnos y alumnas a las acomodaciones que los docentes realizan es decir, a una práctica que contempla la aproximación entre el currículo como expresión homogénea y las trayectorias escolares reales. De acuerdo a lo aportado por los estudiantes, esta falta de acomodación marca otra discontinuidad entre Primaria y Secundaria, en este caso, por la ruptura que se da cuando los estudiantes no son capaces de entender, de seguir, las explicaciones de sus profesores. Los estudiantes consideran que los profesores de Primaria son más propensos a estos acomodamientos que los de secundaria. Esta situación que se está analizando también aparece en las respuestas a los cuestionarios de los profesores y sus relatos. Muchos consideran que una parte de sus estudiantes no tienen el nivel curricular esperado. De acuerdo con la información recogida, los docentes manifiestan gran preocupación por esta situación: los distintos niveles o ritmos de sus estudiantes, algo que puede obligarles a tener que alterar sus ritmos de enseñanza. Se aprecia el gran peso que tiene el programa a seguir como referente abstracto de las trayectorias escolares esperadas, lo que contribuye a que los profesores evidencien un claro distanciamiento con respecto a las trayectorias reales, es decir, con los estudiantes concretos con los que se encuentran en sus aulas. Esta situación parece generarles una gran tensión, una profunda contradicción entre los mandatos fundacionales de la escuela secundaria selectiva que aún perduran y las pretensiones de una escuela secundaria inclusiva.

Por otra parte, las familias también perciben esta diferencia en los ritmos. Las madres y los padres consideran que sus hijos tienen dificultades para seguir el ritmo de enseñanza, y al igual que los profesores de ESO, ubican el problema en «lo que hicieron en primaria» o en sus hijos, asumiendo que les cuesta, que tienen dificultades en tal o cual materia. Como se ha visto anteriormente, nuevamente encontramos una representación naturalizada, esencialista y estática de la situación.

Finalmente, dentro de las interacciones didácticas mencionaremos un último aspecto, el que se refiere a las tareas escolares que se envían para casa, teniendo en cuenta que en torno a ellas se generan diversas prácticas y representaciones. En este sentido, es necesario mencionar que, de acuerdo con lo expresado por el profesorado, las tareas escolares que se hacen en el hogar suelen ocupar un lugar de cierta relevancia. Para una parte de los docentes el hacer o no estas tareas, más allá de cómo se hagan, refleja dos cualidades que se valoran de forma especial: el esfuerzo y el trabajo; cualidades que, al igual que ha sucedido con otros aspectos ya mencionados, aparecen también naturalizadas.

También los estudiantes y las familias dan importancia a este aspecto. En cuanto a los primeros, podemos identificar un grupo mayoritario que otorga importancia a las tareas escolares y que por ello intentan hacerlas. De éstos hay un grupo de estudiantes que suele poder hacerlas sin mayores dificultades y otro grupo que sostiene que, aunque lo intentan, muchas veces no saben cómo. Otro pequeño grupo reconoce que no suele hacerlas habitualmente. En cualquier caso, de acuerdo con los registros de los debates, apreciamos algunas discontinuidades con respecto a la etapa anterior. Posiblemente, además del aumento en la cantidad de tareas para casa, la principal diferencia en Secundaria se relaciona con el contenido de las mismas. Sobre esto los estudiantes expresan que en ESO los profesores les piden como tarea estudiar, en lugar de hacer deberes. Esto último lo suelen asociar con hacer ejercicios o contestar preguntas relacionadas con lecturas o temas cuya información extraen de un material concreto. Al parecer para los estudiantes que empiezan la ESO, al menos para una parte de ellos, no es habitual la práctica del

estudio. Muchos de ellos dicen no saber cómo estudiar y/o no entender las explicaciones que ofrecen los libros de texto de donde con frecuencia se extraen las tareas que deben realizar.

Otro aspecto a destacar relacionado con las tareas escolares es la posibilidad de recibir apoyo de las madres-padres para hacerlas. Sobre este aspecto los estudiantes expresan que reciben tanto apoyo en la ESO como el que recibían en Primaria; la discontinuidad no estaría en este punto, en contra de lo que en ocasiones se cree. Sin embargo expresan que muchas veces las madres o padres no pueden ayudarles porque no saben explicarles lo que tienen que hacer. Este hecho es corroborado por las familias entrevistadas, quienes explican que a veces tampoco saben lo que se les pide a sus hijos. No hay que olvidar que las mismas trayectorias escolares de las madres y padres son muy desiguales, encontrándonos con situaciones en las que estos no han finalizado la educación básica. Por tanto, si las tareas van a ocupar un lugar relevante en el proceso de enseñanza y de evaluación, para que no se transformen en una *barrera* para el aprendizaje, será necesario contemplar al menos los siguientes aspectos: lo que el estudiante necesita para poder resolver lo que se demanda de forma satisfactoria y, dentro de ello, los posibles sistemas de apoyo que pueda requerir.

#### **4.3 El papel de los vínculos en la configuración de las trayectorias escolares**

Al igual que en investigaciones citadas previamente, en los relatos de los estudiantes, en sus respuestas, en sus debates, se aprecia un discontinuidad en el estilo relacional de los profesores de Primaria y Secundaria (Monarca y Rincón, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Antes de continuar es necesario aclarar que este estilo viene condicionado, entre otras cosas, por factores externos, como son, entre otros, el número de profesores que tienen cada grupo de estudiantes y el número de horas que los profesores pasan con ellos. En cualquier caso el alumnado percibe más cercanía con el profesor de Primaria, una relación de más confianza, más atención y más seguimiento. Muchos de los estudiantes creen que los profesores de Primaria se preocupan más de ellos a nivel personal y de sus aprendizajes.

En cuanto al profesorado, esta visión estaría ratificada en parte. Encontramos aquellos que reconocen el escaso tiempo que pasan con sus alumnos y que esto es un obstáculo para su conocimiento, algo que para ellos redundaría en la enseñanza. Por otra parte, encontramos otros profesores que consideran que su función es enseñar y que no aprecian como algo relevante el vínculo con su alumnado, o incluso, en algunos casos aparece la idea que relaciona la amabilidad y cercanía con los estudiantes con un rasgo de debilidad, de falta de autoridad, el cual podría generar más desorden. En una parte del profesorado, lo dicho en torno a la relación profesorado-estudiantes se centra justamente en este aspecto, el orden, el respeto a las normas o el comportamiento, aunque en ocasiones, esto se aprecia de una forma unilateral, es decir, sólo como acomodamiento de los estudiantes. Este aspecto puede ser analizado como barrera, es decir, como dificultad para avanzar hacia una visión centrada en la construcción de un clima de convivencia y respeto multidireccional: profesorado-estudiantes-familias.

En este punto es necesario abordar también otro vínculo, el de madres-padres y profesorado. Aquí se aprecia cierto distanciamiento que puede interpretarse en ambas direcciones. En ocasiones el profesorado entiende que son las familias las que se tienen que aproximar naturalmente al centro, sin necesidad de planificar o pensar este acercamiento en el marco de un proyecto de centro más amplio. Por otra parte, en ocasiones, las familias también consideran que sus hijos o hijas ya no necesitan un seguimiento de su parte. En la imagen que tienen construida sobre la escuela Secundaria se perciben al margen, considerando que esta etapa no es asunto suyo, no por desentenderse como padres o madres, sino por creer que sus hijos se encuentran en una edad en la que debieran ser autónomos. Esta creencia parece nutrida por la visión que tienen de los centros de secundaria y de la función que estos desempeñan. En este sentido, hay que tener en cuenta, como se ha explicado, que para muchos padres la ESO aparece como algo alejado de sus experiencias vitales, al considerarla una etapa selectiva en la cual ellos no pudieron entrar o quedaron excluidos. Este hecho, no obstante puede ser explicado porque las familias entrevistadas por los orientadores coinciden en no haber cursado la Secundaria y, en algunos casos, tampoco tenían el graduado escolar. En todo caso, tanto

las creencias del profesorado con respecto a las familias como las que éstas tienen de los centros de Secundaria, pueden estar funcionando a modo de barrera para la participación conjunta en la educación de los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el marco de los estudios sobre la inclusión educativa, teniendo en cuenta la particular configuración de la educación básica en España (Educación Primaria más Educación Secundaria Obligatoria), esta investigación se ha centrado en un «momento clave» relacionado con esta particular estructura del sistema educativo: la transición entre ambas etapas. De esta manera, se han analizado las características que asume el primer año de ESO relacionados con los procesos de inclusión-exclusión educativa, identificando barreras que limitan, de alguna manera, la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En coincidencia con investigaciones previas, los resultados permiten afirmar que para una parte importante de los estudiantes, la transición mencionada no supone un obstáculo significativo para continuar avanzando por la estructura jerárquica que caracteriza al sistema educativo. Sin embargo, a partir de los resultados que hemos obtenido, podemos afirmar que, para algo más del 30% de los estudiantes que han participado en esta investigación, ciertas características de la nueva etapa educativa con las que se encuentran en el primer curso de ESO suponen un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares.

Al igual que en trabajos anteriores (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhälö y Soini, 2010), hemos podido corroborar que ambas etapas educativas conforman sus propias culturas escolares. Desde este punto de vista, la pretendida educación básica queda en cierta forma fragmentada, lo cual tiene impactos diferenciados en los estudiantes. Desde esta perspectiva podemos decir que en la educación básica, en el supuesto contexto normativo del derecho a la educación y de la educación inclusiva, viejos mecanismos selectivos de la escuela tradicional siguen operando de forma encubierta (Monarca, 2011).

Hemos podido comprobar que ciertas características de este primer año de ESO son

apreciadas como dificultad por estudiantes, profesorado y familias; aunque no siempre hay coincidencias en los elementos identificados o en las formas de entenderlos. De acuerdo con el modelo teórico subyacente, hemos organizado estas características en torno a dos ejes: las interacciones didácticas y los vínculos entre estudiantes-profesorado-familias, las cuales se han resumido en la Figura 1. En este sentido, queremos destacar el hecho de que estas dificultades, más allá de la forma en que cada actor las conceptualiza, están actuando como barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de una parte de los estudiantes en la nueva etapa educativa; hecho que nosotros identificamos como el inicio o el refuerzo del proceso de desligadura (Autés, 2004), desafiliación (Castel, 2004), o desenganche (Fernández, 2011) «de lo educativo».

De esta manera, los resultados de este trabajo invitan a una reflexión profunda acerca del funcionamiento de una educación básica de calidad como derecho fundamental de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este caso, surge un interrogante acerca del sentido de su propia fragmentación estructural, organizativa, y de todos aquellos procesos y prácticas que la refuerzan. Por otra parte, la identificación de características específicas que constituyen barreras para la inclusión facilita su abordaje a modo de acciones y programas a diversa escala para conseguirla.

Antes de finalizar es necesario reconocer ciertas limitaciones relacionadas con la investigación. En primer lugar debemos mencionar que, aunque se han tenido en cuenta distintos informantes, los estudiantes han tenido un peso mayor que el resto. Esto no es un obstáculo en sí mismo, pero puede ser planteado así desde el punto de vista de la construcción de un conocimiento holístico. En segundo lugar, debemos mencionar otra limitación relacionada con el tiempo y los recursos disponibles para desarrollar la investigación. Hubiese sido adecuado seguir profundizando en las características del primer curso de ESO que estaban actuando como barreras, buscando profundizar también en las relaciones entre ellas de acuerdo con los distintos informantes. Finalmente, es necesario reconocer que el acento estuvo puesto fundamentalmente en las barreras, hecho que pudo haber condicionado la detección de facilitadores para la inclusión, como lo son ciertos programas que ponen en marcha los IES

para facilitar el tránsito de primaria a ESO. Las últimas dos limitaciones pueden dar lugar a nuevas investigaciones, en un caso para profundizar la manera en que operan estas barreras y en el segundo para estudiar, por ejemplo, el efecto que tienen estos planes de transición en las trayectorias escolares de los estudiantes.

### Notas

1. Este trabajo es producto de un esfuerzo colaborativo en el que han participado, además de los autores mencionados, otros investigadores de la Red CIES de la UAM: Gerardo Echeita Sarrionandia y Cecilia Simón Rueda. Por otra parte, aunque se ha acordado mantener la confidencialidad, es necesario reconocer la colaboración de orientadores, PTSC, directores, profesores, estudiantes y familias, a todas y todos ellos nuestro más profundo agradecimiento.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Akos, P. (2010). Moving Through Elementary, Middle, and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 125-142). New York: Routledge.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-59). Barcelona: Gedisa.
- Blanco, M. y Ramos, F. (2009). Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de AL López, D. Durán, G.].
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz de Rada, Á. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles y A. Franzé (Comps.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24-48). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. y Velazco, H. (1996). La cultura como objeto. *Signos*, 17, 6-12.
- Di Virgilio, Mª. M. (2008). *El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Documento de Cátedra n° 54*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan Publishing Com.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Edelstein, G. (2010). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Paraná (Argentina): La Hendija.
- Elliot, J. (2004). Multimethod Approaches in Educational Research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (2), 135-149.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales N° 29*. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa".
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.),

- Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (107-124). New York: Routledge.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gorwood, B. (1991). Primary-secondary transfer after the national curriculum. *School Organisation*, 11 (3), 18-25.
- Jindal-Snape, D. y Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (11-32). New York: Routledge.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- MECyD (2012). *Estadística 2012. Las cifras de la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promotig inclusión*. Londres: Routledge.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Navarro, A. (2007). Matrices y tipologías en el análisis cualitativo de datos: Una investigación con relatos de oficiales carapintadas. En R. Sautu (Comp.). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (pp. 311-333). Buenos Aires: Lumiere.
- Perrenoud, Ph. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, 11-34.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T (2010). A horizontal approach to school transitions : a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Pietarinen, J., Soini, T. y Pyältö, K. (2010). Learning and Well-Being in Transition: How to Promote Pupils' Active Learning Agency. En D. Jindal-Scape (Ed.) *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 143-158). New York: Routledge.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methods. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- UNESCO (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_spa%5B1%5D.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf)
- Yang, J. y Valdés-Cotera, R. (2011). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for education.