

La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil

Caterine Fagundes
Universidade Veiga de Almeida. Brasil.
caterine.fagundes@gmail.com

Mateus Saraiva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.
mateus_saraiva@yahoo.com.br



Recibido: 30/10/2017
Aceptado: 11/1/2019
Publicado: 15/7/2019

Resumen

La universalidad de la secundaria, la última etapa de la educación básica, obligatoria y gratuita, está en marcha en Brasil. Una de las dificultades que han surgido para implementarla ha sido asegurar la progresión continua de los estudiantes ingresantes. Con el objetivo de analizar la calidad de la transición de primaria a secundaria, propusimos realizar una investigación en una escuela pública ubicada en Porto Alegre. A partir de las referencias teóricas sobre el estudio de las transiciones, realizamos la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos que surgían del sistema de evaluación brasileño y del análisis de las respuestas que los estudiantes dieron a un cuestionario estructurado. Los principales resultados apuntan a que la mayoría de los jóvenes han transitado hasta la escuela secundaria desde el mismo centro donde realizaron primaria, que más de la mitad de los encuestados indica que concluirá la educación básica dentro de los rangos etarios apropiados y que se han encontrado mejoras en su tarea como alumnos. Los datos obtenidos permiten concluir que el factor de motivación fue decisivo para un buen rendimiento académico y para la permanencia en la escuela hasta el último año de educación básica.

Palabras clave: transición; educación secundaria; rendimiento; educación primaria

Resum. *La transició de l'ensenyament primari al secundari. Un estudi exploratori a Brasil*

La universalitat de la secundària, l'última etapa de l'educació bàsica, obligatòria i gratuïta, està en plena marxa al Brasil. Una de les dificultats que han sorgit per implementar-la ha estat assegurar la progressió contínua dels estudiants que hi estan matriculats. Amb l'objectiu d'analitzar la qualitat de la transició dels alumnes de l'etapa de primària a la de secundària, vam proposar realitzar una investigació en una escola pública situada a Porto Alegre. A partir de les referències teòriques sobre l'estudi de les transicions, vam realitzar la triangulació de les dades quantitatives i qualitatives que van sorgir del sistema d'avaluació brasiler i de l'anàlisi de les respostes que els estudiants van donar a un qüestionari estructurat. Els resultats principals apunten que la majoria dels nois i noies han arribat a l'escola secundària des del mateix centre on van realitzar la primària, que més de la meitat dels enquestats indica que

conclourà l'educació bàsica dins dels rangs etaris apropiats i que s'han avaluat millors en la seva tasca com a estudiants. Les dades obtingudes permeten concloure que, en el context estudiat, el factor de motivació va ser decisiu per assolir un bon rendiment acadèmic i per romandre a l'escola fins a l'últim any d'educació bàsica.

Paraules clau: transició; educació secundària; rendiment; educació primària

Abstract. *The transition from primary to secondary school: An exploratory study in Brazil*

The universality of secondary school, the last stage of basic, compulsory and free education, is underway in Brazil. However, one of the difficulties has been to ensure the continuous progression of incoming students. With the aim of analyzing the quality of the transition of students from primary to secondary school, we studied a public school located in Porto Alegre. In line with the theoretical references on transitions, we triangulated quantitative and qualitative data on the Brazilian assessment system as well as data from the analysis of student responses to a structured questionnaire. The main results indicate that the majority of students have made the transition to secondary school from the same school where they received primary education. More than half of respondents indicated that they will complete basic education within the appropriate age ranges and have made improvements in their schoolwork. The data allow us to conclude that, in the context studied, motivation was a decisive factor in good academic achievement and remaining in school until the last year of basic education.

Keywords: transition; secondary education; achievement; primary education

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Muestra |
| 2. La enseñanza media en Brasil:
una construcción reciente | 6. Objetivo |
| 3. La transición de la enseñanza
fundamental a la enseñanza media: una
mirada a partir del flujo escolar | 7. Resultados |
| 4. Método | 8. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La Constitución Federal de 1988, con la Enmienda Constitucional n.º 14, de 1996, y la Ley de directrices y bases de la educación nacional (LDB), instituida por la Ley n.º 9394, de 1996, son las normas que regulan el actual sistema educativo brasileño. A partir de ellas se configura la actual división en las distintas etapas formativas, que comprende la educación básica obligatoria y gratuita —compuesta por la educación infantil, la enseñanza fundamental, la enseñanza media y la educación de jóvenes y adultos—, la enseñanza técnica y la educación superior.

La legislación brasileña sufrió un cambio en el año 2009, cuando extendió el período designado a la formación obligatoria. A partir de entonces, la educación infantil es la primera fase que presenta y se ofrece en guarderías y parvularios

a niños de 4 a 5 años. La enseñanza fundamental, con una duración mínima de nueve años (conforme a la Ley 11.274, de 6 de febrero de 2006), es ofertada a los alumnos entre 6 y 14 años. Bajo responsabilidad de los estados y de los municipios, tiene como principal objetivo desarrollar la capacidad de aprendizaje del estudiante mediante el dominio de la lectura, del cálculo y de la escritura. Desde 2006, la legislación divide la enseñanza fundamental en dos etapas: los cursos iniciales, con una duración de cinco años, y los cursos finales, con una duración de cuatro años. A su vez, la enseñanza media, etapa final de la educación básica destinada a jóvenes de entre 15 y 17 años, tiene una duración mínima de tres años y está orientada a la formación general del alumnado, con la posible inclusión de programas de entrenamiento general para el trabajo y, de forma facultativa, la capacitación profesional.

La propuesta para la educación brasileña tiene como finalidad la democratización y la universalización del conocimiento básico, además de plantear formación y cuidado con la escolarización. Se presenta como intencional y sistemática y ofrece una atención especial al desarrollo intelectual, sin descuidar otros aspectos, como el físico, el emocional, el moral y el social (Ley n.º 9.394, 1996). A continuación, analizaremos la contemporaneidad del proceso de universalización de la última etapa de la que —hoy— es comprendida como escuela básica en Brasil: la enseñanza media.

Así pues, el presente artículo se divide en cuatro momentos: en el primero, destacaremos la incipiente construcción de la enseñanza media en Brasil como etapa final de la educación básica; a continuación, teniendo en cuenta el amplio contexto presentado, señalaremos el referencial teórico que nos ha servido como base para la confección de la investigación: la transición; seguidamente, analizaremos —mediante un estudio de caso— al alumnado de una escuela de educación básica situada en la periferia de Porto Alegre, ciudad ubicada al sur de Brasil, y, por último, reanudaremos el debate pensando en el contexto y en la transición de los estudiantes, es decir, los sujetos de este análisis.

2. La enseñanza media en Brasil: una construcción reciente

La comprensión sobre el estado de la cuestión en que se encuentra la educación básica brasileña, y en especial la enseñanza media, demanda, de igual forma, una comprensión histórica crítica. El investigador, si no sitúa en el tiempo y en el espacio la garantía de lo que es el derecho a la educación brasileña, apenas puede visualizar una fotografía poco alentadora de la situación actual. Caso de ser así, el investigador corre el riesgo de no comprender las conquistas históricas en pro de la universalización, en especial las derivadas de las luchas por la democracia.

Conforme se puede observar en la coyuntura actual, en un país enmarcado por la lógica dual y esclavista, los obstáculos perseveran y se vuelven a articular una y otra vez. Sin embargo, si algunos aspectos no se presentan muy alentadores, siempre caben las indagaciones sobre cuáles son las transformaciones ocurridas a lo largo de la historia y cuál es el papel —actual e histórico— de

la educación, y en especial, en el caso del presente artículo, de esa etapa de la enseñanza. Uno de los marcos fundamentales de dicha construcción, la Constitución de 1988, promulgada a partir de la redemocratización, innovó al instituir la educación entre los derechos sociales y al garantizar la enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para los que no tuvieron acceso a ella en la edad apropiada.

El acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita a partir de 1988 se convirtió en un derecho público subjetivo, y eso conllevó la responsabilidad de la autoridad competente. En su artículo 206, la Constitución determina también que la enseñanza debe estar basada en los principios de igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela y debe ser garantía de modelo de calidad, entre otros aspectos. Así, en la actual constitución brasileña, ese derecho no consiste únicamente en ir a la escuela, sino también en progresar y aprender en ella. A pesar de ello, en aquel momento histórico, la obligatoriedad se quedó restringida a la enseñanza fundamental, lo que no hizo posible la existencia de una correlación de fuerzas que reconociera el mismo derecho a la enseñanza media —los constituyentes acordaron, conforme al artículo 208, que el Estado tendría el deber de garantizar la progresiva extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de la formación fundamental hasta llegar a la enseñanza media (Constitución de 1988)—. Es decir, es derecho de la población, pero no se queda configurado el deber del Estado de ofrecer esa etapa de la enseñanza.

Algunos años más tarde, la legislación específica de la educación, la Ley de directrices y bases (LDB), promulgada en 1996 e idealizada en un contexto de inserción del país en el proceso de globalización, alabó los principios de la eficiencia y de la competitividad en un ambiente distinto al de la redemocratización, que preciaba el fortalecimiento de la ciudadanía y de la participación social en la construcción de un nuevo proyecto —así, las orientaciones, influenciadas por los discursos internacionales, tenían como prioridad el aumento de la competitividad y de la eficiencia—. En este sentido, fue criticada por no estar de acuerdo con las expectativas ni con las propuestas de las entidades involucradas en la defensa de la educación pública. Con todo, aunque merecedora de correcciones, la LDB también aportó claros avances, como la introducción del concepto de educación básica, que permitió extender el nivel de enseñanza de la educación infantil a la enseñanza media, lo que configuró uno de los grandes progresos legales tras la Constitución de 1988.

La LDB ratificó el texto que la CF/88 presentaba de manera implícita. Lo hizo a través del delimitamiento de la educación básica, que abarcaba las tres etapas —infantil, fundamental y media—. No obstante, el texto de la LDB de 1996 todavía presentaba una laguna: a pesar de haber sido creado con el objetivo de universalizar la enseñanza media, en ningún momento afirmaba la obligatoriedad para dicha etapa de la enseñanza. La universalización de este nivel ganó una nueva importancia en la legislación brasileña de 2009, con su obligatoriedad. La enmienda n.º 59/2009 de la Constitución de la República fue la responsable de determinar esa obligatoriedad para la franja de los 4 a los

17 años de edad, que comprendía el parvulario, la enseñanza fundamental y la enseñanza media (Farenzena y Luce, 2014).

En la actualidad, el texto de la LDB explicita la responsabilidad de la enseñanza media, determinando que, entre sus finalidades específicas, reside la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando. Sin embargo, debido a su creación reciente, hace falta definirle una función social, una de las principales dificultades de esa etapa. En suma, ¿la enseñanza media es obligatoria o facultativa? ¿Es la etapa final de la educación básica propedéutica a la enseñanza superior o prepara al alumno para el mercado de trabajo? ¿En qué medida esas propuestas presentan (o pueden presentar) proximidades y distanciamientos? La etapa vive hoy una crisis de identidad, pues existe la controversia sobre el papel que debería ejercer.

Como es posible observar, el intento de instituir la enseñanza media como etapa obligatoria de la educación básica es una iniciativa reciente en la legislación. La consolidación de ese nivel de enseñanza que garantiza el acceso, la permanencia y la progresión es un reto. En el Plano Nacional de Educación de 2014, en lo que se refiere a la enseñanza media, el objetivo es universalizar, hasta 2016, el atendimento escolar para toda la población de 15 a 17 años y elevar, hasta 2024, la tasa líquida de matrículas hasta alcanzar un 85%. Sin embargo, el camino a seguir es largo y son necesarios diversos y calificados análisis a fin de proponer alternativas.

3. La transición de la enseñanza fundamental a la enseñanza media: una mirada a partir del flujo escolar

El cambio de siglo fue un período importante en lo que se refiere a la universalización de la enseñanza media. Resulta ilustrativa una rápida cuantificación de los estudiantes: en 1991, 3.772.698 alumnos frecuentaban la enseñanza media, el 73% de los cuales asistía a escuelas públicas; ya en 2010, 8.357.675 estudiantes estaban matriculados en dicha etapa, el 88,2% de los cuales asistía a escuelas públicas. Sin embargo, si el número de matrículas aumentó, no se puede decir lo mismo del flujo, pues si ese fuera constante, considerando que las matrículas presentan una relativa estabilidad en la última década, debería haber un 33% de los estudiantes matriculados que se formarían al final de la etapa. A pesar de ello, considerando el período comprendido entre 1997 y 2010, esa proporción ha sido de aproximadamente un 20%.

La cuestión del flujo escolar, en especial en lo que se refiere a la enseñanza media, se presenta como uno de los «nudos gordianos» de la educación brasileña. El proceso histórico y la necesidad de realizar una función social definida dificulta la construcción de una realidad que promueva esa etapa como esencial respecto a la construcción de la ciudadanía. Ello se puede observar en datos más recientes, como en la diferencia entre los 2.473.073 que terminaron la enseñanza fundamental en 2009, en comparación con los 1.877.960 que concluyeron la enseñanza media en 2012 (Censo, 2013). A pesar de todo, 595.113 «se quedaron en el camino» y no tuvieron la garantía de concluir la etapa.

Analizar tal coyuntura bajo la perspectiva de la transición de la enseñanza fundamental a la enseñanza media implica, de forma inevitable, establecer una serie de comparaciones, puesto que ambas etapas responden a culturas profesionales y organizativas diferentes, con inequívocas consecuencias para la práctica educativa. Las transiciones escolares cuestionan las prácticas formativas, tanto de la enseñanza fundamental como de la enseñanza media en sus discontinuidades pedagógicas, así como en su rigidez para adaptarse a las nuevas demandas derivadas de una serie de cambios culturales y del propio sistema educativo. A partir de una coordinación conjunta, se deberían suavizar las discontinuidades y cuestionar algunas continuidades.

En esta transición coexisten factores personales y ambientales que afectan al impacto del cambio en el período específico en que aquella ocurre, y ese impacto está mediado por la naturaleza del apoyo disponible. Según Gimeno Sacristán (1996), la trayectoria en una transición puede ser sincrónica (la que tiene lugar en un determinado tiempo vital) o diacrónica (la experiencia y el momento de pasar de un estadio a otro diferente sin poder volver al anterior). Álvarez y Pareja (2011, citado en Fidalgo-García y Barrera-Corominas, 2014) establecen cuatro etapas diferentes en el proceso de transición, para cada una de las cuales concretan la tipología de acciones que deberían tomarse en cuenta. Las etapas definidas son las siguientes:

1. La pretransición, que incluye las acciones previas o de preparación del cambio.
2. El cambio, que considera las acciones puntuales desarrolladas en el primer momento de transición.
3. El asentamiento, que se relaciona con las acciones que deben favorecer la adaptación.
4. La fase de adaptación, que cierra el proceso de transición garantizando la plena integración de los estudiantes al nuevo ambiente.

Psaltis (2002) expone que la transición a la enseñanza secundaria «está marcada por diversos cambios en las prácticas y en las expectativas educativas». De acuerdo con Pratt y George (2005), una vez que los estudiantes alcanzan la secundaria, ellos interactúan con muchos y probablemente distintos compañeros en diferentes aulas, con más profesores y a menudo con varias expectativas en cuanto a su cometido, a su desempeño y a su responsabilidad.

En una publicación reciente (Rodríguez Espinar, 2014), el autor expone que cabe la posibilidad de distinguir el fenómeno de la transición desde una doble perspectiva: desde el punto de vista del sistema y desde el punto de vista del estudiante. Desde la perspectiva del sistema, el trabajo de Raffé (2008), *The concept of transition system*, es el referente que adopta Rodríguez Espinar. Para Raffé, tomar en consideración las características de los sistemas es una acción altamente relevante desde el punto de vista del análisis de las políticas adoptadas por los gobiernos o las instituciones. Desde la perspectiva del estudiante, los modelos más relevantes que explican la transición

académica como las transiciones laborales son los *modelos psicológicos* y los *modelos socioculturales*.

Así, se puede definir esta transición como un proceso de transformación que implica discontinuidades en la trayectoria vital, aspecto que requiere o condiciona un cambio de conducta, de papeles y de ambiente, y que es medido por factores institucionales y sociales.

Según San Fabián-Maroto (1999), cuando los estudiantes ingresan en la enseñanza media no solo van equipados con diferentes variedades de «capital cultural», como ya citaron Bordieu y Passeron, sino también con distintas formas de «capital académico», es decir, con diversas maneras de percibir, de pensar y de actuar en un escenario escolar, adquiridas gracias a su paso por una determinada institución educacional. Las escuelas son lugares de aprendizaje a través de un doble currículo: el institucional y el académico.

Cuando el individuo aprende en un contexto institucional, el sentido y la eficacia de lo que ha adquirido tiene relación con el significado que dicho contexto tiene para él. En este sentido, cabe señalar que un profesor y sus alumnos no constituyen la única solución de aprendizaje en una escuela. Cuando el alumno transita a la enseñanza media no solo cambia de contenido, de asignaturas o de profesores, sino también de sistemas de reglas, usos, costumbres y relaciones. Aprender en un escenario social requiere aprender a moverse adecuadamente por dicho escenario.

Las escuelas poseen una estructura y unas normas básicas de funcionamiento comunes que configuran el currículo oculto que los alumnos aprenden, con más o menos éxito, durante los primeros años de escolaridad; por otro lado, generan reglas específicas para organizar su actividad y las interacciones cotidianas que pueden cambiar de acuerdo con cada escuela (las disciplinas, los profesores...), en esa combinación de burocracia y desajuste tan propio de ese ambiente.

3.1. El desempeño escolar como indicador de calidad de la transición

El problema del bajo rendimiento del estudiante es un tema actual de debate debido a las repercusiones que conlleva respecto al sistema educacional. Según Rodríguez, Fita y Torrado (2004), en el ámbito nacional se supone un incremento creciente del gasto público respecto a la educación.

Teniendo en cuenta dicho aspecto, diversos autores buscarán establecer e instrumentalizar el concepto de desempeño. Tradicionalmente fueron elaboradas diferentes definiciones respecto a ese tema.

Touron (1984) afirma que, en términos educativos, el desempeño es uno de los resultados del aprendizaje producido por la actividad educativa del profesor y por el alumno, aunque no toda adquisición de conocimiento es producto de la acción docente. Para Jiménez (1994), el desempeño es concebido como un constructo que no solo contempla actitudes y motivación de los aprendices, sino que también intervienen otras variables, por ejemplo: los aspectos docentes, la relación entre el profesor y el alumno, el entorno familiar,

etc. Para Magalhães y Andrade (2006), el desempeño académico está relacionado con factores como la inteligencia, la habilidad y la competencia (la aptitud). Gimeno Sacristán (1976), en su análisis sobre la relación entre desempeño escolar y personalidad del estudiante, considera que las notas, con ciertas reservas, constituyen un instrumento valioso de comparación entre ambos aspectos. Latiesa (1992) diferencia el desempeño en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido restrictivo (notas). Varios autores están de acuerdo en afirmar que, en el desempeño en sentido restrictivo, las notas constituyen el indicador más viable para definir el desempeño académico.

A partir de esas suposiciones, se puede entender la tendencia a adoptar el concepto de desempeño como la relación entre el potencial (*input*) del estudiante y el producto que se logra (aprendizaje). En este sentido, resulta imprescindible utilizar la orientación pedagógica en la transición hacia la enseñanza media con la intención de calificar el proceso de acceso a la nueva etapa educativa y así mejorar el desempeño de los estudiantes con el objetivo de evitar la evasión y calificar el proceso académico.

3.2. La autoevaluación y el desempeño escolar

El autoconcepto que el alumno tiene sobre el propio proceso educativo es significativamente importante para el desempeño de su aprendizaje. El autoconcepto es un constructo psicológico relacionado con la identidad, y en la vida escolar resulta una variable de fuerte impacto por sus vinculaciones con las expectativas y las motivaciones de los estudiantes. Es reconocido como el elemento más importante en el análisis del proceso motivador (Weiner, 1990). La autopercepción de la habilidad intelectual y de las competencias predicen el ajuste académico (Boulter, 2002) y es un gran determinante del desempeño del alumno. Entre las investigaciones sobre el autoconcepto, las más relevantes, según lo expuesto en un artículo de Pérez, García, García y Solís (1997), son las de Marsh (1990), que afirma que el autoconcepto determina el rendimiento del aprendiz de forma casual. A su vez, Chapman, Lambourne y Silva (1990), así como Skalvik y Hagtvet (1990), afirman que son las experiencias de logro las que determinan el autoconcepto de los alumnos. Otros autores, como Helmke y Van Aken (1995), apoyan la hipótesis de la influencia del rendimiento académico sobre el autoconcepto, aunque ello puede cambiar según la edad de las personas. Sin embargo, hay un consenso entre los autores sobre el autoconcepto como fuente de motivación.

En los estudios consultados, el análisis de la motivación está basado en las atribuciones que los alumnos y las alumnas realizan respecto a sus resultados y a sus retos escolares. La atribución (o las explicaciones que se dan para los éxitos y los fracasos académicos propios y ajenos) tiene una gran representación en el estudio de la motivación, pues analiza las relaciones entre esta y las atribuciones. Weiner (1986) ha formulado una teoría de la motivación en la que las atribuciones que el sujeto se otorga a sí mismo sobre sus éxitos y sus fracasos desempeñan un papel central. Bajo esta perspectiva, lo que realmente

determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados (Arias, Cabanach, Martínez, Agúin y Riveiro, 1999). La capacidad, el esfuerzo, la suerte o la ayuda que pueden recibir se cuentan entre los factores causales más importantes a los que recurren los estudiantes para explicar su rendimiento académico.

4. Método

El análisis realizado a partir de una mirada más amplia posibilita una mejor comprensión del objeto de estudio del presente artículo. Es indispensable entender la institución escolar en un contexto más dilatado, para así poder realizar el estudio de caso propuesto. Tal como ha sido posible observar en esta breve nota histórica, la universalización de la enseñanza media está en pleno desarrollo y, actualmente, una de las dificultades significativas es la de garantizar la progresión continua de los alumnos ingresantes. Si la exclusión de la escuela ha sido superada mediante su progresiva universalización, la exclusión en la escuela —mediante reprobaciones y evasiones sistemáticas—es un elemento que existe y persevera en diversas instituciones.

Para profundizar en esa cuestión, como hemos dicho anteriormente, proponemos un estudio de caso exploratorio en un centro de educación básica. Nuestro análisis no se limita a la recopilación exploratoria de la cuantificación de los alumnos y sus desempeños, pues no pretende limitarse a los interrogantes, sino que, bajo la mirada analítica de la transición, pretende indagar acerca de los motivos de lo que ha ocurrido.

5. Muestra

La muestra está compuesta por 29 alumnos que están concluyendo la secundaria en una institución ubicada en la periferia de Porto Alegre. La escuela tiene 1.200 alumnos matriculados, los cuales, a su vez, provienen de familias cuyo nivel socioeconómico es el 5, lo cual indica que, en sus residencias, hay bienes elementales y complementarios (lavadora, teléfono fijo, neveras, etc.); su renta mensual oscila entre 2 y 12 sueldos mínimos, y sus padres concluyeron la enseñanza fundamental y, de manera eventual, algunos concluyeron la enseñanza media. Así, en un contexto más amplio, se evidencian los aspectos que caracterizan el perfil socioeconómico y cultural de los familiares de los estudiantes de esa escuela.

Además de ese perfil de naturaleza socioeconómica y cultural, confirmado mediante las informaciones provenientes del banco de datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) y del Sistema Estatal de Evaluación Participativa (SEAP), fue posible verificar la evaluación que los sujetos de esa escuela realizaron en relación con las cuestiones pertinentes al flujo y a la autoevaluación relativas al desempeño y al aprendizaje. Para una mejor comprensión de la progresión en relación con la garantía de aprendizaje, cuestión que traspasa la secuencia del análisis, debemos comparar cómo la

escuela evalúa el aprendizaje de sus alumnos en la etapa y cómo esos alumnos comprenden ese aprendizaje.

6. Objetivo

Considerando el universo analizado y las informaciones presentadas, el objetivo de la investigación es verificar la calidad de la transición en la institución por medio de la triangulación de un cuestionario estructurado entregado a los estudiantes que se encuentran a punto de concluir la secundaria, de la muestra intencionada del estudio y de informaciones que provienen de las políticas de evaluación.

Este es un análisis de naturaleza exploratoria y de abordaje cuantitativo en donde se permite un abordaje cualitativo. Igual que en la justificación de las políticas de autoevaluación, hemos optado por contextualizar el fenómeno cuantitativo.

7. Resultados

Mediante los cuestionarios respondidos por los estudiantes que terminaban la enseñanza media fue posible realizar una caracterización de los respondientes. Al final, fueron recogidos 29 cuestionarios (un 44,8% del total) de un alumnado con ligera preponderancia femenina (un 55,2% de la muestra), que, en su mayoría, cursó la enseñanza fundamental y media sin interrupciones, entiende su aprendizaje como muy bueno o excelente y se autoevalúa como muy bueno o excelente en las dos etapas de la educación básica.

Si consideramos la tasa de distorsión por edad y serie, la interpretación del porcentaje cambia de acuerdo con el criterio. Según el análisis propuesto por Ferraro (1999), la amplia mayoría de los entrevistados no está muy desfasada, pues casi todos tienen hasta 19 años (un 93% del total) —cuando la edad adecuada para terminar la enseñanza media es de 17 años—, por lo tanto, sufren un retraso académico de solo dos años o menos. La mayoría de los estudiantes nunca fue suspendida en la enseñanza fundamental (un 72,4%). Entre los que tuvieron que repetir (retención) el año (un 27,6%), los casos son puntuales y bien distribuidos en las ocho series que constituyen la etapa. Ninguna serie fue reincidente en la suspensión hasta el punto de haber la necesidad de problematizar un momento que hubiese sido caracterizado como dificultad de flujo en el universo analizado.

Tres cuartas partes de los estudiantes concluyeron la enseñanza fundamental en la misma escuela en que cursaron la enseñanza media, y la amplia mayoría de la totalidad de ellos (un 86,2%) consideró su aprendizaje como muy bueno o excelente en la enseñanza fundamental. Pero cuando realizaron su autoevaluación el porcentaje disminuyó, puesto que apenas un 69% del alumnado se concibió como excelente o muy bueno durante la etapa. La formación en la primaria constituye una base, tanto en contenidos teóricos como procedimentales y de aptitud, que permite al alumno enfrentarse a su integración

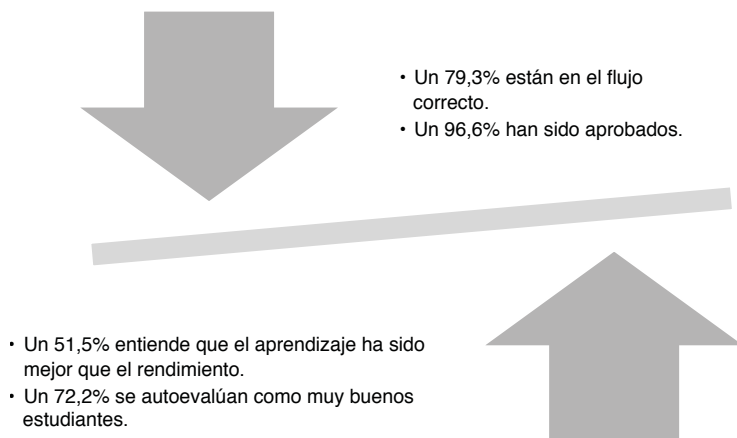
en la secundaria. Por lo tanto, la valoración que realizan los estudiantes sobre su formación previa es un elemento de análisis fundamental. En este sentido, en dicho análisis, tal como se ha expuesto anteriormente, la amplia mayoría del alumnado está satisfecho con la formación recibida en primaria y realiza una buena autoevaluación de su aprendizaje.

De la verificación de la matrícula del primer año se evidenció la permanencia del flujo: un 75,9% de los jóvenes se matricularon en la primera serie de la enseñanza media hasta los 15 años. Según afirman Corominas e Isús (1998), el paso de la primaria a la secundaria tradicionalmente fue un tipo de selección y, en esta etapa, la acción orientadora ha de ser objetiva.

La tasa de aprobación en la primera serie también presentó datos positivos, puesto que casi todos los estudiantes fueron aprobados (un 96,6%). Como factor a analizar, cabe destacar que casi tres cuartas partes del alumnado (un 72,4%) se autoevaluó como muy bueno o excelente. Con todo, apenas un 44,8% valoró su aprendizaje de la misma forma. De acuerdo con los datos analizados, afirmamos que la experiencia formativa previa (de primaria) puede favorecer a un conjunto de actitudes y comportamientos, competencias, elaboración de estrategias y toma de decisiones que les orientarán en un proceso que finaliza más allá de un acceso a la secundaria.

Del universo analizado respecto al último año de la enseñanza media, prácticamente cuatro quintos (un 79,3%) de los alumnos ingresaron en el tercer año con 17 años o menos y, entre los 29 respondientes, solamente uno no tenía la expectativa de concluir el tercer año en 2015. En su autoevaluación, más de la mitad de los alumnos (un 51,7%) entiende que fue muy bien o de manera excelente, pero que su aprendizaje fue inferior a su desempeño personal. La mayoría (un 69%) la calificó como regular o buena. Solamente un estudiante del universo analizado no tenía la expectativa de ser aprobado.

Figura 1. Rendimiento según la percepción del estudiante



Fuente: elaboración propia.

Según mencionamos en los apartados anteriores, la transición de la primaria a la secundaria quiere ser observada y analizada en varias fases, al tratarse de un proceso que implica algunas discontinuidades. Así, Corominas e Isús (1998) afirman que, en educación, el concepto de transición se relaciona con el concepto de estadio o periodo en que dividimos o secuenciamos la vida de una persona. Por tanto, las situaciones de transición actúan como un puente de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que se opera la adaptación al cambio. De esta manera, consideramos importante el análisis de la transición en lo que se refiere al rendimiento del alumnado después de haber finalizado los dos primeros años de secundaria y también al inicio de los estudios en el último curso de la última etapa de la educación básica.

El boletín de los alumnos está dividido en cuatro áreas del conocimiento, así como la (todavía en construcción) Base Nacional del Común Curricular y el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM): ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; ciencias humanas y sus tecnologías; lenguajes y sus tecnologías, y matemática y sus tecnologías. Las evaluaciones fueron distintas en esas cuatro áreas, con los estudiantes presentando mayor desfase en la construcción y la apropiación de los conceptos dependiendo del área.

Según el Regimiento Patrón de la Enseñanza Media Politécnica, reforma curricular propuesta —a partir de 2011— en todo el sistema estatal de enseñanza y que marcó la política intraescolar, la evaluación pasó del número al concepto, bajo la alegación de que dejaría de ser instrumento de la jerarquización. Desde entonces hay tres expresiones para esa evaluación: la construcción satisfactoria del aprendizaje (CSA), que expresa la construcción de conceptos necesarios para el desarrollo del aprendizaje; la construcción parcial del aprendizaje (CPA), que expresa la construcción parcial de los conceptos necesarios para la construcción de aprendizajes, y la construcción restricta del aprendizaje (CRA), que expresa los conocimientos necesarios correspondientes al año de escolarización.

El alumno con CSA en todos los trimestres y en todos los años está aprobado. El alumno con CPA durante todos los trimestres realiza estudios de recuperación mediante el Proyecto pedagógico de apoyo (PPDA), y del análisis de su desempeño se encarga el consejo de clase. Si el alumno todavía está con CPA al final del primer y del segundo cursos, es aprobado con indicativo de PPDA. En el tercer año, el alumno con CPA es aprobado teniendo en

Tabla 1. La evaluación del aprendizaje en la escuela

Construcción satisfactoria del aprendizaje (CSA).	No necesita estudios de recuperación.
Construcción parcial del aprendizaje (CPA).	Necesita estudios de recuperación, excepto en el último año.
Construcción restricta del aprendizaje (CRA).	Necesita estudios de recuperación y, si no alcanza el resultado esperado, el alumno hará una progresión parcial.

Fuente: elaboración propia.

cuenta que, con ese nivel académico, puede construir sus aprendizajes en otros tiempos y espacios. Al estudiante con CRA, así como en el CPA, se recomienda el PPDA trimestral y, en caso de que ese sea el concepto final del primero y del segundo años, el alumno avanza para el año siguiente con progresión parcial. Con todo, al final del tercer año, si hay CRA en más de un área del conocimiento, tras la recuperación y en los cursos finales el estudiante puede ser suspendido.

En ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, en el primer trimestre, solo un alumno alcanzó una construcción restricta de los conceptos. En ese trimestre, la mayoría de los estudiantes (un 62%) realizó una apropiación satisfactoria. En el segundo trimestre, un porcentaje todavía mayor (un 75,9%) alcanzó una construcción satisfactoria de los conceptos. Con todo, hubo dos alumnos que obtuvieron una construcción restricta. En el último trimestre todos los respondientes vivieron la experiencia de conquistar un entendimiento satisfactorio de los conceptos y del nivel de aprendizaje, lo que les habilitó para terminar el tercer año.

En ciencias humanas y sus tecnologías, en el primer trimestre, apenas un alumno alcanzó una construcción restricta de los conceptos. En ese trimestre, la mayoría de los alumnos (un 69%) alcanzó una apropiación satisfactoria. En el segundo trimestre, un porcentaje mayor (un 79,3%) realizó una construcción satisfactoria de los conceptos y ninguno obtuvo una construcción restricta. En el último trimestre, la amplia mayoría de los respondientes (un 93,1%) tuvo la experiencia de conquistar un entendimiento satisfactorio de los conceptos y del nivel de aprendizaje, lo que les habilitó para terminar el tercer año.

En matemática y sus tecnologías, en el primer trimestre, aproximadamente un quinto de los alumnos (un 20,7%) alcanzó una construcción restricta de los conceptos. En ese período de tiempo, la mayoría de los jóvenes (un 51,7%) realizó una apropiación satisfactoria de los conceptos. En el segundo trimestre, un porcentaje menor (un 41,4%) obtuvo una construcción satisfactoria de los conceptos y ningún estudiante realizó una construcción restricta. Un punto a observar es el gran número de estudiantes sin nota atribuida (un 44,8%) durante el trimestre que había terminado dos meses antes de la aplicación del cuestionario. En el último trimestre, la mayoría de los respondientes (un 89,7%) tuvo la expectativa de conquistar un entendimiento satisfactorio de los conceptos y del nivel de aprendizaje, lo que les habilitó para terminar el tercer año.

En lenguajes y sus tecnologías, en el primer trimestre, la mayoría de los alumnos (un 58,6%) alcanzó una construcción parcial de los conceptos. En ese trimestre, aproximadamente un tercio de los estudiantes (un 31%) realizó una apropiación satisfactoria. En el segundo trimestre, un porcentaje mayor (un 48,3%) realizó una construcción satisfactoria de los conceptos y un estudiante obtuvo una construcción restricta. En el último trimestre, la mayoría de los respondientes (un 93,1%) tuvo la expectativa de conquistar un entendimiento satisfactorio de los conceptos y del nivel de aprendizaje, lo que les habilitó para terminar el tercer año.

Según Pérez, Guevara, Sáenz, Solórzano, Forbice y Fernández (2011), en el proceso de transición de la primaria a la secundaria, las investigaciones confirman que hay un descenso en el rendimiento académico de los estudiantes que los hace experimentar, al inicio de este cambio, momentos de fracaso escolar, lo que se relaciona directamente con la cantidad de materias y demandas de las tareas que les son asignadas. Además, según Ruiz (2006, p. 43-44), intervienen aspectos relacionados con unas técnicas de estudio inapropiadas, pocas horas regulares destinadas al estudio, mal manejo del tiempo, asuntos de madurez personal y psicológica, dificultades propias de las asignaturas y debilidades en el aprendizaje relacionadas con una menor habilidad.

Al triangular los datos provenientes de los cuestionarios con las informaciones oriundas de los sistemas de evaluación es posible agregar otras miradas al análisis. Si las respuestas a los cuestionarios son alentadoras en cuanto a la transición de los alumnos que han contestado, la reflexión a partir de la triangulación con algunas informaciones oriundas del INEP y del SEAP muestra aspectos que merecen ser profundizados en futuros estudios.

El modelo de esa evaluación propuesta por la reestructuración curricular es reciente: en 2012 fue cuando se inició su implementación en los cursos primero y segundo, y en 2014 se implementó en tercero. Al analizar la autoevaluación institucional, observamos que la reestructuración de la evaluación del aprendizaje empezó a dar resultados. En los resultados de esa autoevaluación institucional promovida en la comunidad escolar¹, en el formulario del Sistema Estatal de Evaluación Participativa (SEAP)² se verificó que la mejor forma de viabilizar la progresión de los estudiantes todavía era provisional. Cuando, cuestionados sobre el flujo escolar y el plan de apoyo a los alumnos necesitados, las prácticas fueron siendo modificadas en el trienio (en 2012, la corrección del flujo y un plan de apoyo fuera del flujo eran restrictivos para algunos alumnos como uno de los obstáculos para la normalización de ese flujo), los respondientes destacaban la falta de decisiones para encaminar a los alumnos con necesidades de cuidados especiales; en 2013, la comunidad escolar señaló la inexistencia de un plan de apoyo o de corrección de flujo —puesto que era restringida solo para los estudiantes de los cursos primero y segundo de la enseñanza media—; ya en 2014, la comunidad destacó la existencia de un plan didáctico y de una propuesta de corrección del flujo de los estudiantes a través del Plan pedagógico de apoyo didáctico (PPDA) para la enseñanza media y con la recuperación paralela a la enseñanza fundamental.

En cuanto a los alumnos que contestaron, cabe remarcar que, de acuerdo con el censo académico, la escuela registró 63 matrículas en 2015, pero solo 29 respondieron el cuestionario. El pequeño número de respondedores en pleno año lectivo es sintomático de una escuela que no cuenta con la frecuen-

1. Compuesta por los profesionales de la educación, por los estudiantes y sus responsables.

2. Política de autoevaluación institucional promovida por la secretaria responsable de la gestión de las escuelas.

cia asidua de los estudiantes. Entre otros motivos, esto puede ser consecuencia de la dificultad de transitar por la enseñanza media. Después de todo, si el 100% de los alumnos transitaban como debían, los 123 registros que constan en las estadísticas del primer año de la enseñanza media deberían estar en tercero. Sin embargo, esto nunca ocurrió: en 2013 solo el 54,9% fue aprobado por la escuela; la misma cifra se verificó en 2014, en el segundo año, con solo el 58% de la tasa de aprobación, y en 2015, con el 90,2%.

Fueron precisamente los alumnos que estaban fuera del flujo esperado, que no transitaban como se esperaba, que no siguieron estudiando o no estaban en clase el día del análisis. Al final, la alta tasa de distorsión entre edad y serie es una característica de la escuela observada. En esta tasa en la clase de concluyentes es posible observar que, en 2012, el 48% de las matrículas del noveno año de la enseñanza fundamental estaban fuera del flujo esperado; en 2013, el 53% de las matrículas del primer año estaban fuera del flujo esperado; en 2014, el 49% del segundo, y en 2015, el 36% del tercero. Es decir, hubo un porcentaje de los alumnos fuera del flujo que probablemente no siguió estudiando, el 22,1% de los secundarios de la institución abandonaron en 2015, mientras que otro quizás se matriculó en una escuela diferente o en la modalidad EJA (educación de jóvenes y adultos).

Al responder al sistema de evaluación participativa, lo que permite una respuesta cualitativa, la comunidad escolar destaca algunas dificultades encontradas por la institución en cuanto al enfrentamiento de la situación. En relación con la cuestión de la transición, destacaron que pocos docentes tenían un plan específico y estrategias diferenciadas para el estudio de recuperación. Además, debido a la resistencia a las renovaciones pedagógicas, solo algunos profesores de enseñanza media y años finales realizaban prácticas innovadoras orientadas a la investigación. Al ser analizado el uso de indicadores, se destaca su utilización por parte del equipo directivo, pero no de forma longitudinal.

Al triangular las informaciones de los cuestionarios —aparentemente satisfactorias en cuanto a la transición de los alumnos— con los datos oficiales del sistema de evaluación, aparecen nuevos desafíos en referencia a la garantía del derecho a la educación en Brasil. Concurrente a los estudiantes que progresan en la seriedad, destacando que son buenos alumnos, pero que no aprenden lo suficiente, están los docentes que —a través de un sistema de autoevaluación— reconocen la necesidad de trabajar nuevas prácticas pedagógicas en referencia a la investigación y al análisis longitudinal de los indicadores establecidos por el sistema de evaluación.

8. Conclusiones

Diversos estudios muestran que las transiciones escolares constituyen momentos en que las tasas de retención y de abandono se presentan más elevadas debido a diversos condicionantes y limitaciones que están relacionados con ellas. Fundamentalmente se trata de las que tienen que ver con cuestiones

como la organización académica, los requisitos educativos y las prácticas escolares. De igual forma, son condicionantes importantes, aunque de orden individual, el desarrollo personal, social y relacional.

Los estudiantes que participaron en el estudio, del turno de día, superaron la educación básica de forma plena y obtuvieron éxito en el proceso educativo. Al relacionar los buenos resultados con el contexto y con la motivación de los respondientes, encontramos resultados que demandaban apropiación crítica. Un 69% de estos estudiantes se autoevaluaron como muy buenos o excelentes alumnos en la enseñanza fundamental y un 86,2% valoró el aprendizaje como muy bueno o excelente. A su vez, en la enseñanza media ocurrió lo contrario. La mayoría de sus alumnos (un 72,4%) se autoevaluaron como muy buenos o excelentes, con todo, apenas un 44,8% de ellos consideró su aprendizaje de la misma manera. Por un lado, la atribución positiva que los jóvenes hicieron de sus calificaciones en la enseñanza media evidenciaba el aumento de la motivación en esa etapa, puesto que progresaron en sus estudios y también se mostraron más motivados en la realización de sus tareas. Por otro lado, en cuanto al aprendizaje, fueron críticos en lo que se refería a la enseñanza media, pues la mayoría evaluó su aprendizaje como regular, débil o insuficiente. El contraste es evidente: los alumnos se autoevaluaron como estudiantes excelentes o muy buenos; sin embargo, percibieron el aprendizaje como deficitario. Dicho esto, cabe buscar otros elementos señalados, pero en los que no se ha profundizado en ese análisis—tales como la función social de la enseñanza media—, con el propósito de reflexionar acerca de algunas situaciones como la formación y la actuación de los profesores y la gestión institucional, en especial en lo que hace referencia a la planificación orientadora para la transición entre la enseñanza fundamental y la enseñanza media.

La falta de información y de conocimiento riguroso contrastado, junto a la complejidad del sistema educativo y social, en la actualidad dificulta la acción orientadora y formadora en este ámbito, así como la elaboración de propuestas coherentes y efectivas para la transición. Siguiendo a Álvarez y Fita (2005), un plan de intervención se concibe como una acción prioritaria a lo largo del proceso de transición: «la orientación se ha de convertir en un valor añadido en el desarrollo integral del alumnado y en la mejora de la propia institución educativa». En este sentido, hemos de tener presente que la orientación es de una importancia fundamental cuando hablamos de calidad de la educación en todos los niveles. Los autores afirman que, si nos centramos en el estudio de las transiciones, estas se afrontan no solo desde una perspectiva estrictamente de rendimiento, sino también incorporándose a ellas las diversidades personales, familiares, sociales y profesionales que inciden en el proceso (Corominas e Isús, 1998). El apoyo a la transición supone un seguimiento continuo y la acción preventiva como forma de mediar en todo el proceso e implicar en él a los agentes educativos.

De acuerdo con las investigaciones de Fagundes, Luce y Rodríguez Espinar (2014, p. 662), considerando los indicadores de la transición a la universidad

como evidencias potentes de la calidad de la enseñanza media y de la educación superior, se asume que la formación recibida en la educación básica, fundamentalmente en la secundaria, constituye un elemento fundamental en el progreso que los estudiantes pueden alcanzar durante sus dos primeros semestres en la universidad. Este estudio refuerza la importancia de la calidad educativa en las enseñanzas primaria y secundaria.

Por último, se pretende que este análisis contribuya a promover la creación de planes de intervención, con la intención de mejorar la calidad de la educación básica y de la transición entre los niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y FITA, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57(1), 5-26.
- ARIAS, A.V.; CABANACH, R.G.; MARTÍNEZ, S.R.; AGUÍN, I.P. y RIVEIRO, J.M.S. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-545.
- BOULTER, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36(2), 234-246.
- CHAPMAN, J.W.; LAMBOURNE, R. y SILVA, P.A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
<<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00931.x>>
- COROMINAS, E. e ISÚS, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 155-184.
- CURY, C.R.J. (2008). Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1187-1209.
<<https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000400012>>
- FAGUNDES, C.V.; LUCE, M.B. y RODRIGUEZ ESPINAR, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio (Rio de Janeiro (1993): Avaliação e políticas públicas em educação*. 22(84) (julio-septiembre), 635-670.
<<https://doi.org/10.1590/s0104-40362014000300004>>
- FARENZENA, N. y LUCE, M.B. (2014). Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades. En L.M. MADEIRA (org.). *Avaliação de Políticas Públicas* (pp. 88-92). Porto Alegre, Brasil: UFRGS/CEGOV.
- FERRARO, A.R. (1999). Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de educação*, 12, 22-47.
- FIDALGO-GARCÍA, M. y BARRERA-COROMINAS, A. (2014). La transición de la Primaria a la Secundaria: Ideas a partir de un estudio de caso. *Monográfico*, 283.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
- (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- HELMKE, A. y VAN AKEN, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-636.
<<https://doi.org/10.1037//0022-0663.87.4.624>>

- JIMÉNEZ, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 24, 21-48.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: C.I.S.
- MAGALHÃES, F. A. C. y ANDRADE, J. X. (2006). Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. En Congreso USP de Controladoria e Contabilidade, vol. 6, São Paulo: FEA/USP.
- MARSH, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
<<https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.646>>
- MENEZES, E.T.D. y SANTOS, T.H.D. (2002). *Dicionário Interativo da educação brasileira-Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix Editora.
- PÉREZ, M.C.; GUEVARA, L.S.R.; SÁENZ, A.T.L.; SOLÓRZANO, H.F.; FORBICE, M.D. y FERNÁNDEZ, W.U. (2011). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: Motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 87-113.
<<https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10144>>
- PÉREZ, J.C.N.; GARCÍA, J.A.G.P.; GARCÍA, M.S.G. y SOLÍS, S.G.P. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- PRATT, S. y GEORGE, R. (2005). Transferring Friendships: Girls' And Boys' Friendships In The Transition From Primary To Secondary School. *Children & Society*, 19(1), 16-26.
- PRESIDENCIA DA REPUBLICA (1996). «Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional». Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- PSALTIS, I. (2002). *A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education*. Recuperado de <http://schulen.eduhi.at/lipss/_manual2_11.htm>.
- RAFFE, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21(4), 277-296.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2014). Problemáticas en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. FIGUERA (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ, S., FITA, E. y TORRADO, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- SALVÀ-MUT, F.; TUGORES-QUES, M.; ADAME-OBRAADOR, M.T. y OLIVER-TROBAT, M.F. (2017). La inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes con titulación de formación profesional de grado medio y superior en España. *Educar*, 53(2), 357-378.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.869>>
- SAN FABIAN-MAROTO, J.L. (1999). La escolaridad obligatoria: Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- SAVIANI, D.A. (2011). Política educacional no Brasil. En M. STEPHANOU y M. BASTOS (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp. 14-20). Petrópolis: Vozes.
- SHAVELSON, R.J.; HUBNER, J.J. y STANTON, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>>
- SKALVIK, E. M. y HAGTVET, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

- SCHLOSSBERG, N.K. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- TOURON, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- WEINER, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*, 82(4), 616.