

LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: SUGERENCIAS PARA PADRES

TRANSITION FROM PRIMARY TO HIGH SCHOOL EDUCATION: ADVICE FOR PARENTS

Manuel Isorna Folgar

*Facultad Ciencias Educación
Universidad de Vigo
isorna.catoira@uvigo.es*

Carlos Navia Rey

Psicopedagogo. Profesor Educación Primaria

Marta Felpeto Lamas

Educadora social

RESUMEN

El objetivo de este artículo ha sido realizar una revisión de investigaciones que contemplen las relaciones entre centro escolar y los padres de los alumnos en una etapa considerada como muy importante: la transición de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El artículo examina y da una serie de sugerencias a los padres sobre la importancia de mantener una buena relación de cooperación entre escuela y familia (profesores-padres) ya que ello repercutirá en beneficio de la estabilidad emocional de su hijo/a preadolescente. Asimismo el artículo plantea pautas parentales para mejorar las competencias personales de su hijo/a en temas tan importantes como la organización personal y educativa, la sexualidad, las drogas, el acoso escolar, etc. siendo estos factores determinantes en el rendimiento académico en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Palabras Clave: *transición, factores de éxito, rendimiento académico, educación padres.*

ABSTRACT

The aim of this paper was to perform a review of studies that address the relationship between school and parents of students at a stage which is very important: the transition from Primary to Secondary Education.

The article examines and gives a number of suggestions to parents about the importance of maintaining a good relationship of cooperation between school and family (teachers, parents) as this will impact the benefit of your child's emotional stability. Article also proposes parental guidelines to improve your child's personal skills in areas as important for a teenager as school personal organization, sexuality, drugs, bullying, etc. being these determinants on academic performance in Secondary Education.

Keywords: *transition, success factors, academic achievement, parent education.*

INTRODUCCIÓN

En el proceso de transición de la Educación Primaria (EPO) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pueden darse diversas situaciones complejas para los alumnos. El paso de un centro educativo de educación primaria a uno de secundaria comporta para el alumnado una serie de cambios en un momento en que, por otra parte, se inicia, en el ámbito personal, una situación relativamente diferente, la entrada en la pubertad-adolescencia. Si bien estos cambios se producen de forma general para todos los alumnos que dejan atrás la educación primaria son significativamente más relevantes para los que pasan de un Colegio de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) a un Instituto de Secundaria (IES) que para aquellos que se mantienen en un Colegio Público Integrado (CPI).

Tonkin y Watt (2003: 31) expresan que el autoconcepto de los estudiantes es afectado desfavorablemente por la transición debido a que:

(...) “una vez que los estudiantes alcanzan el punto de transición, el tamaño de la escuela se convierte significativamente más grande que en la escuela primaria, los estándares académicos son más rigurosos, los círculos sociales y la presión de grupo cambian profundamente, la disciplina es más abruptamente tratada y los estudiantes a menudo creen que su desempeño es valorado públicamente y que tiene implicaciones de por vida”.

Psaltis (2002), explica que la transición a la secundaria “está marcada por diversos cambios en las prácticas y expectativas educativas”. Según Pratt y George (2005) en la mayoría de las escuelas primarias, a los estudiantes se les enseña, principalmente, en un aula, con un grupo familiar de compañeros y por uno o tres docentes a lo sumo. Sin embargo, una vez que los estudiantes alcanzan la secundaria, ellos interactúan con muchos y probablemente distintos estudiantes en diferentes aulas, con más profesores y a menudo con diferentes expectativas en cuanto a su cometido, desempeño y responsabilidad

METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una revisión de los artículos publicados entre 1990 y 2013 y referenciados en las bases de datos electrónicas: Psycodoc, BVs-Psi, Dialnet, Google académico, PsycInfo, Scopus, Eric y las bases de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), ISOC ciencias sociales, Cochrane Library sobre los programas de transición de educación primaria (EPO) (8º grado) a educación secundaria (ESO) (9º grado o High School) en el ámbito escolar. Para ello se han utilizado las siguientes palabras clave y sus combinaciones: *transition, success factors, academic achievement, parent education*. Hemos identificado numerosas publicaciones y algunos programas preventivos que sugieren y defienden la necesidad de intervenir en este periodo de transición y que pasamos a dar cuenta.

LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA: UNA ETAPA DE GRANDES CAMBIOS

Existen una serie de estudios (Castro et al., 2009; San Fabián (s.f.); McGee, Ward, Gibbons y Harlow, 2004; Gimeno, 1996; Smith, 1997; Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber, 2000;

Gairín, 2005), que reúnen los cambios derivados del paso de la educación primaria a la secundaria y que son comunes a todos los países y que se indican a continuación:

- Normalmente tienen mayor distancia del hogar al centro educativo.
- Mayor tendencia a la disminución del autoconcepto en el alumno debido precisamente a que pasa de tener un estatus superior en el sexto curso (los mayores de la escuela) a uno inferior en primero de la ESO (son los menores del Instituto).
- Se suele experimentar un decrecimiento en las notas, especialmente si se comparan con las obtenidas en el sexto curso.
- Se producen cambios en las relaciones sociales (compañeros nuevos, conserjes, cocineros, conductores de autocar, etc.) como producto del paso de una institución a otra.
- Cambio del clima institucional, relacionado con aspectos de tamaño de la institución, tipo de relaciones, mecanismos de regulación y autocontrol.
- La alta capacidad cognitiva que emerge en los adolescentes, no se relaciona con las estrategias de aprendizaje que utilizan los profesores, caracterizadas por ser de baja demanda cognitiva.
- Cambio de la metodología didáctica: en ESO tienen mayor peso las exposiciones del profesor, el libro de texto y el aprendizaje memorístico, predomina un sistema de trabajo donde el grupo realiza la misma actividad a la vez, los profesores se muestran más distantes.
- La relación con los profesores cambia debido al aumento de las materias del currículo y la estructura misma del sistema de la ESO, el cual exige en cierta medida que los estudiantes sean valorados de acuerdo a sus destrezas.
- Los contenidos se intensifican al igual que el número de materias y con ello la cantidad de horas que los estudiantes deben invertir para rendir con las tareas asignadas.
- La metodología que se utiliza en las aulas, refleja un abordaje poco integrado y muy separado de las materias, lo cual provoca que el estudiante se desmotive.
- Además de disminuye el interés por las actividades académicas y aumenta el interés por las no académicas como por ejemplo: los deportes, música, redes sociales.

Estos cambios, tal y señala Gimeno (1996), se deben en gran medida a las diferencias que existen ente la cultura de la EPO y de la ESO tal y como se expresa en el siguiente cuadro:

Educación Primaria	Educación Secundaria
Currículo más integrado.	Currículo más especializado, específico.
Modelo de organización comunitario.	Modelo de organización burocrático.
Generalmente los alumnos tienen entre 1 y 4 profesores.	Aumenta el número de docentes, de acuerdo con las materias del currículo aproximadamente 12-13.
Tareas asignadas y desarrolladas en el propio centro con seguimiento por parte del docente.	Tareas para el hogar menos específicas “ <i>estudia el tema...</i> ”, mayor número de trabajos en grupo.
Clima escolar más personal debido a que el docente tiene menos cantidad de alumnos por aula.	El clima de relación personal alumno-profesor en el aula es más distante. El número de estudiantes que atiende un profesor de ESO puede alcanzar entre los 200-400 por curso académico.
Mayor contacto entre los padres y profesores.	Disminuye el contacto con los padres de familia y se le asigna esa labor al tutor o al orientador del centro.
Seguimiento más directo por parte del profesor sobre el estudiante.	Necesidad de mayor autocontrol por parte del estudiante.
Círculo de amistades controlado por los padres y ligados al centro con el objetivo de jugar.	Círculo de amistades más cerrado. Dependencia “afectiva” mayor del grupo.
Mayor cercanía del centro a su hogar. Menor carga horaria.	Mayor distancia desde el centro a su hogar, más carga horaria y más tiempo fuera de casa.

Tabla nº 1: Diferencias entre la EPO y la ESO. Adaptado de Gimeno (1996).

Por otra parte, hay unos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje: nuevo programa de estudios, varias metodologías de enseñanza, diversos estilos de enseñanza-aprendizaje, diferentes pautas de relación con el profesorado, formas de evaluación y de control que pueden desestabilizar el alumnado dificultando este proceso de transición y generando factores de riesgo para un grupo de ese alumnado (Marchesi y Pérez, 2003; Monarca y Rincón, 2010); a todo ello hay que añadirle además el aumento en la carga de trabajo, una mayor demanda de autonomía e independencia al trabajar en el aula y fuera de ella, el cambio a formas de evaluación más exigentes y la falta de apoyos para responder a estos cambios (Flores y Gómez, 2010). Estas situaciones pueden generar cierta desorientación si se dan de forma rápida y antes de que puedan ser interiorizados los cambios y de que se puedan generar recursos personales para adaptarse a las nuevas exigencias, constituyéndose en una situación de riesgo. Este riesgo puede traducirse en el ámbito individual en una pérdida de los niveles de rendimiento escolar, pérdida de seguridad y autoestima, al tiempo que desde el punto de vista de la socialización puede comportar dificultades en la relación con la nueva escuela y en

las nuevas relaciones personales, tanto con los iguales como con el profesorado (Spinath y Spinath, 2005). Una de estas situaciones se refiere al cambio en la auto-imagen, tanto en el nivel individual como en el grupal (Castro, Díaz, Fonseca, León, Ruíz y Umaña, 2011), o incluso que se perciban menos competentes y capaces al realizar las nuevas actividades académicas (Anderman y Midgley, 1997). Las consecuencias directas en la autoestima de los estudiantes se relacionan con el cambio de contexto y ambiente, lo cual les exige un nuevo posicionamiento, es decir, pasan de un grupo en el que son quizás los más responsables y populares, a un grupo desconocido de amigos y profesores, en el cual hay alumnos más seleccionados y son evaluados más severamente (Gimeno, 1996).

Según Seaton, Egliston, Marsh, Franklin y Craven (2004: 1):

“algunos estudios han encontrado que el autoconcepto se encuentra en el nivel más alto en el sexto curso, debido a que son los mayores de la escuela primaria y por lo tanto tienen el status más grande; no obstante, cuando ingresan a la secundaria, pierden dicha condición y pasan a ser los más pequeños y, muchas veces, sujetos de burlas, bromas y malas experiencias por parte de los más grandes”.

En este mismo sentido Midgley y Maehr (2000) observan una mayor tendencia a la disminución del autoconcepto del alumno, debido precisamente a que pasa de tener un estatus superior en el sexto grado (los mayores de la escuela) a uno inferior en el séptimo nivel (1º ESO) (son los menores del colegio) y detectan que en general “disminuyen los indicadores de bienestar emocional y el involucramiento en lo académico cuando se ingresa a la secundaria” (p.10).

Según muestran Ruiz, Castro y León (2010), los estudiantes que sí consideraron el cambio como brusco, lo justifican con las siguientes razones:

- La organización curricular es diferente: “*Son muchas materias, más gente y más ambiente*”, “*Hay dos exámenes por día*”, “*Son más materias*”, “*Los exámenes son más fuertes*”.
- El colegio es muy diferente: “*Es algo totalmente diferente a la escuela*”, “*Es algo muy distinto*”, “*Es muy diferente en todo*”, “*En la escuela uno solo tenía un profesor y era más fácil*”, “*Porque todo es muy diferente*”, “*Porque no sé cómo es*”.
- Existen problemas de relaciones humanas: “*No tengo buenas amigas*”, “*Tendremos amigos nuevos*”, “*Porque todavía no hemos cambiado por dentro nuestra infancia*”, “*Están los repetidores*”.
- Los estilos pedagógicos son distintos: “*En el cole hay que estudiar más*”, “*Cambia el ritmo de los profes y lo que se aprende*”, “*Los profes son más exigentes*”.

Durante la primaria, los maestros dan prioridad al esfuerzo que invierte el estudiante al realizar una tarea sobre la capacidad misma; mientras que al ingresar a la secundaria ocurre lo contrario y las calificaciones se convierten en un foco de importante de atención (Castro, Ruíz, León, Fonseca, Díaz y Umaña, 2010). En el inicio de la adolescencia, el desarrollo socio-cognitivo de los estudiantes se caracteriza por la necesidad de autonomía, independencia, autodeterminación y la interacción social, sin embargo, el ambiente de aprendizaje en la secundaria, refleja un espacio cargado de reglas

rígidas. Los estudiantes que no mostraron preocupación por el cambio de EPO a ESO mostraron mayor cantidad de estrategias de adaptación a situaciones nuevas y de socialización; lo cual nos debe hacer reflexionar acerca de la importancia de dotar de habilidades sociales a los alumnos para la transición.

También se debe destacar la escasa comunicación entre profesores, así en muchas ocasiones los profesores de Secundaria rara vez tienen en cuenta los conocimientos previos de su alumnado recién llegado a la ESO y prefieren comenzar de nuevo, a menudo por meras razones logísticas (Jones, 2009).

Los posibles efectos a corto plazo, si se producen discontinuidades en la transición de la EPO a la ESO, que se resaltan son, por un lado el incremento en el alumnado de los niveles de ansiedad, lo cual repercutirá negativamente en el rendimiento en cualquier tarea que demande atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004), y por otro, bajadas en el propio rendimiento académico (Gimeno, 1996; Erikson, 2007).

Si al hecho de que el pre/adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa educativa a otra (acceso a la ESO), se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar y riesgo de abandono del sistema educativo (Martínez y Álvarez, 2005). Respecto al fracaso escolar, y más concretamente al rendimiento educativo medido por los resultados académicos obtenidos en la ESO, repiten curso el 16,3% de los alumnos de primer curso, el 15,3% de segundo, y el 14,6% y 11,9% de tercero y cuarto, respectivamente (Instituto de Evaluación, 2010); por lo tanto el paso de primaria a secundaria debe ser considerada como una etapa de especial atención.

LA PUBERTAD/ADOLESCENCIA: CAMBIOS EN LA RELACIÓN PADRES-HIJOS

Muchos de los cambios sociales y culturales que se han producido en los últimos años han modificado en muchas familias la tradicional organización familiar, lo que en ocasiones parece indicar que las familias actuales se implican menos en la educación de sus hijos (Hernández y López, 2006); sin embargo también nos encontramos con autores como Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), que consideran que la disminución del tiempo que los padres pasan con sus hijos no constituye un indicio sólido de que la familia está perdiendo su papel como agente educativo y que los niños siguen ocupando un lugar central en la vida familiar.

Sea como fuere, esta etapa evolutiva coincide con el inicio del desarrollo de la autonomía, especialmente, en relación con su propia familia, es decir, el paso de la niñez a la vida adulta. Además se agrega en el campo social, el cambio en la percepción que se tiene de la familia y, particularmente, de los padres y las madres, quienes empiezan a ser vistos como distantes, diferentes, anticuados y dejan de ser, en muchos casos, referentes de apoyo para los jóvenes en este período de transición. En este sentido, si la relación previa entre niño(a) y adulto(a) fue positiva y de confianza, será más fácil mantener los lazos de comunicación y confianza; si antes de la pubertad, las relaciones eran conflictivas, las condiciones propias de esta etapa solamente agravarán las dificultades. Por lo anterior,

también se enfatiza la importancia de darle a los(as) niños(as), especialmente, en los últimos niveles de la primaria, la atención socio-emocional debida, tanto por parte de sus padres y madres como de sus docentes (Castro et al., 2009).

Los principales temores que los estudiantes de primaria expresan en relación con su paso a la secundaria, de acuerdo con las investigaciones que aparecen en la literatura (Graham y Hill, 2003, Schumacher, 1998), se refieren a aspectos de índole académico y social, además de que dichos temores se sustentan en el hecho de que el estudiante tiene poca información de la secundaria y, peor aún, los datos que conoce aluden a una experiencia difícil y traumática.

NECESIDAD Y EFICACIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES

La importancia que adquiere el asesoramiento y formación de los padres durante la pubertad-adolescencia de sus hijos puede ser elevada para muchas familias ya que esta etapa puede resultar muy complicada para muchos padres y madres que se sienten desorientados y confusos. Resulta necesario proporcionarles recursos y técnicas que les apoyen en su quehacer educativo, les transmitan conocimientos y estrategias para aumentar su competencia y mejorar su estilo educativo y les sirvan para fortalecer sus nexos con la comunidad educativa (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004).

Los padres necesitan conocer los principales cambios que van a experimentar sus hijos e hijas durante esta etapa, así como sus nuevas necesidades, ya que cuando tienen esta información suelen mostrarse menos confusos y angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los nuevos comportamientos del adolescente. Pero también es importante que sepan cómo poder desarrollar un estilo parental adecuado, es decir, un estilo que combine el afecto, la comunicación, el apoyo y el control con el fomento de la autonomía y de la individualidad.

Durante la adolescencia, especialmente en su primer tramo, es fundamental que los padres pongan límites, exijan responsabilidades y monitoricen las actividades que realizan sus hijos. Además, en la medida en que la sociedad se torna más dinámica e inestable, como ocurre en la actualidad, los padres cobran una mayor importancia en su papel de guías o lazarillos de unos adolescentes que pueden sentirse muy desorientados ante tanto cambio y provisionalidad (Oliva, 2003).

La formación de los padres debe ir dirigida a fortalecer su “empoderamiento” mediante la concesión recursos y habilidades educativas para que, a su vez, favorezcan el desarrollo y el fomento de la autonomía de sus hijos. Como recoge Oliva (2006: 221):

“La infantilización de los adolescentes, manteniéndolos instalados en la niñez una vez que su desarrollo puberal está bien avanzado, supone dar la espalda a la realidad de una adolescencia que cada vez comienza a una edad más temprana”.

No obstante, tan perjudicial puede ser un control escaso como uno excesivo que no tenga en cuenta las nuevas necesidades del adolescente. Lograr ese equilibrio no es fácil, sobre todo, cuando se oyen tantas voces que demandan el retorno a una disciplina más severa como solución mágica a los problemas de la adolescencia actual. La evidencia empírica acumulada no parece apoyar esa petición, ya que tanto el afecto como la comunicación constituyen dimensiones más relevantes para

la promoción del ajuste adolescente y, como hemos tenido ocasión de comentar, una buena comunicación es la mejor manera de monitorizar el comportamiento adolescente. Además, contrariamente a la opinión pública mayoritaria, probablemente sea mayor el número de padres que muestran una carencia de afecto y comunicación con sus hijos que el de quienes son deficitarios en control.

Los materiales informativos, el trabajo con grupos de padres o la orientación individualizada pueden mostrarse muy eficaces para conseguir esos objetivos. Esto podría contribuir a la reducción de muchos de los problemas de ajuste interno y externo característicos de los adolescentes y les facilitaría una transición más saludable al mundo adulto (Oliva, 2006).

FAMILIA Y ESCUELA: UNA COMPLICIDAD NECESARIA

A pesar de que la participación de las familias en la escuela está legislada por la propia constitución española, arts. 22.1, 23.1 y 22.7, por la LOGSE (art.1f) y LOPEG (art.1a), tradicionalmente la relación entre padres y profesores se ha caracterizado por ser escasa y fundamentalmente asociada con problemas de conducta o de rendimiento en los hijos. Según recoge García-Bacete (2003) sólo un 19% de los docentes y un exiguo 5,5% de los padres realizan actividades de colaboración, siendo menor todavía estos porcentajes en la educación secundaria. Sin embargo, esta colaboración reporta importantes beneficios para todos los participantes del proceso educativo (familia, escuela e hijos) (Hernández y López, 2006). En efecto, se ha constatado que la participación de la familia en la escuela favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar, las habilidades sociales y el comportamiento en casa y en el colegio. Además, la participación conjunta de padres y profesores ha resultado ser muy eficaz en la prevención del consumo de drogas en adolescentes (Musitu y Martínez, 2009). La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Aparicio, 2004). La familia, primer marco educativo del niño, es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que su implicación en la escuela resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes.

A diferencia de la familia, la escuela constituye un importante escenario en la educación formal, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto, *el profesor*, y un receptor específico, *el alumno*, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículo (Pinto, 1996). También el sistema educativo influye en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...) y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998). En definitiva, la escuela ejerce una función socializadora que facilita la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear el aprendizaje escolar; la investigación

muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y de compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; los padres tienen reconocido, por ley, su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del centro.

Cabe destacar la importancia de la escuela en la detección de problemas como el consumo de drogas o el acoso escolar en el alumnado, y la conveniencia de que existan espacios comunes entre padres y profesores para hacer frente a estos problemas. El hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y lo comparta con su familia permite la detección temprana de problemas escolares, procesos de deterioro, dificultades de ajuste, etc. También permite plantear a tiempo estrategias de intervención para corregir estos problemas desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó y Rubio, 2002; Zeedyk y Gallacher, 2003). Un espacio donde padres y profesores pueden intervenir conjuntamente para mejorar el bienestar de sus hijos es a través de programas de intervención conjunta que suelen tener lugar en la escuela. En este tipo de programas resulta necesario que los padres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye (Kloosterman, Ruiters, De Graaf y Kraaykamp, 2009).

Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares, especialmente en programas de prevención e intervención: es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos; los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista; la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores y la escuela debe tener en cuenta que a una gran proporción de padres les resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas, sexualidad u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

Ribes (2002) destaca que la participación de los padres en la escuela es muy beneficiosa para los profesores, para el centro escolar y para la propia familia y plantea los siguientes beneficios fruto de la colaboración entre padres y profesores ya que, permite el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; posibilita ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; incrementa la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y permite enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener una opinión complementaria a la profesional.

A MODO DE RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA LOS PADRES

Tal y como ha quedado recogido en este artículo el cambio de ciclo educativo puede llegar a ser una fuente de estrés para los púberes (Pellegrini y Long, 2002), además debemos tener presente

que se van a incorporar a la pubertad y/o adolescencia, el cual es un período de cambios y rebelión. Esta etapa presenta muchos retos, en la medida en que los hijos/as se vuelven más independientes, toman decisiones y se convierten en unos chicos/as adultos/as. Algunos de los riesgos más comunes en estas edades como problemas de autoestima, depresión y la llegada temprana o tardía de la pubertad pueden resultar en el desarrollo de conductas problemáticas y/o disruptivas. Durante este período difícil, los padres son la influencia más importante en la vida de sus hijos/as. Como padres deben y pueden ayudar a su hijo/a a navegar a través de este período emocionante, pero también estresante. A modo de orientación, a continuación se presentan algunas sugerencias para favorecer este proceso de transición en el que se buscan principalmente unos propósitos preventivos:

1) Hable con el tutor/a por lo menos una vez al mes

Junto con los servicios de orientación y el equipo directivo, el tutor mantendrá informadas a las familias a través de sesiones generales o individuales. Asegúrese de que su hijo/a se integra bien y de que no presenta dificultades de aprendizaje o de adaptación al centro. Intente llegar a compromisos con el tutor/a y con el profesorado para una mejor colaboración con el centro. Si no puede acercarse por problemas laborales hágalo por teléfono. Es importante desarrollar y mantener actitudes positivas hacia el centro educativo: valorando los nuevos aprendizajes, el esfuerzo que es necesario hacer para aprender, lo importante de las relaciones entre compañeros/as y con el profesorado; e intentar minimizar las negativas, es decir, no descalificar o ridiculizar a los compañeros/as ni al profesorado, ni desvalorizar el instituto, los estudios ni el profesorado.

2) Ayude a su hijo/a a crear un método de estudio

A veces el estudiante pasa muchas horas delante de los libros pero tiene la sensación de que son horas que le aprovechan muy poco. Esto sucede porque carece de un sistema eficaz de trabajo: notas incompletas, difíciles de entender; no tiene una visión global de la materia; trata de memorizar repitiendo, sin asimilar; no hace los deberes en su momento, etc.

3) Establézcale un horario de estudio diario

Muchos estudiantes tienen problemas porque son desorganizados, no tienen fijadas unas horas de estudio determinadas sino que cada día van cambiando, «hoy no tengo deberes»; el tiempo de estudio debe ser diario.

4) Ayúdele a crear y mantener el cuarto de estudio: Siempre el mismo

Este lugar le facilitará la adquisición de hábitos de estudio y el ahorro de esfuerzos inútiles; *tranquilo y silencioso*: que no sea un cuarto de paso o de reuniones para las demás personas de la casa, lejos de ruidos como la tele, la radio, familia, etc. Apuntar que no es conveniente que escuche música mientras estudia; *bien iluminado y con temperatura idónea* (17°-20°): con luz que no sea excesivamente débil ni muy intensa, además debe entrar por el lado contrario a lo que escribe para así evitar sombras. Procure que *la luz* no le dé directamente en los ojos, y que no produzca sombras; *bien ventilado*: debe abrir puertas y ventanas de vez en cuando para que se renueve el aire del cuarto,

ya que el ambiente cargado facilita la aparición de la fatiga debido a la merma de oxígeno; *organizado y limpio*: sin juguetes, móviles, etc. ni objetos que puedan distraerlo; *mesa*: segura, plana y amplia para poder tener arriba varias cosas y no tener que levantarse constantemente. Se considera acomodada cuando al sentar queda a la altura del estómago o del codo. A poder ser sin brillo ya que sus reflejos producirían cansancio en los ojos; *silla*: con respaldo que le permita mantener la espalda recta y pegada a él; debe poder apoyar los pies en el suelo sin tener las rodillas levantadas; la cabeza tiene que estar un poco inclinada hacia delante (distancia de ojos al libro debe ser la de tu antebrazo, es decir, aproximadamente de unos 35 cm.); los *estantes*: próximos a la mesa, donde debe haber ordenado y archivado su propio material, que pueda tenerlo a la mano y una rápida localización de este: cartera, libros de texto, diccionario, atlas, libros de lectura, material de escritura, etc.; *tablero de corcho*: o similar en que coloque su horario, fechas de exámenes y entrega de trabajos, avisos, programaciones, etc.

5) Intente inculcarle las claves del estudio eficaz

Es importante que mantenga la *continuidad en la tarea y concentración* en lo que tiene que hacer; *atención en clase* a todo lo que allí sucede, y ánimo a la hora de enfrentarse a su tiempo de estudio; *paciencia*, si al principio las cosas no le salen como había previsto, y práctica, práctica y práctica; *tiempo y dedicación* hasta dominar las técnicas y conseguir un idóneo hábito de estudio, y de trabajo día a día; *esfuerzo* frente a la dificultad que supone estudiar y entusiasmo para dejar a un lado el pesimismo y la desgana.

6) Intente pasar el mayor tiempo posible con su hijo/a

Invierta tiempo en escuchar a su hijo/a: sus pensamientos, sentimientos, miedos y preocupaciones. Es mucho menos probable que los adolescentes que disfrutan de una buena relación con uno de sus padres tengan problemas de adaptación. Escuche detenidamente lo que le dice su hijo/a. Busque el tiempo necesario para preguntarle a su hijo/a sobre la escuela, sus amigos, actividades e intereses.

7) Hable de sexualidad con su hijo/a

La sexualidad y la afectividad son dos aspectos muy importantes en la educación de nuestros hijos/as, tanto a lo largo de su infancia, y sobre todo, en la adolescencia. Pero a veces, padres y madres no sabemos muy bien como actuar ni que decir por miedo o por desconocimiento, y entonces es frecuente dejar de lado este tema confiando en que los adolescentes lo resuelvan por sí mismos o, en el mejor de los casos, en la escuela. Para hablar de sexualidad es importante fomentar un ambiente abierto, es condición indispensable para que su hijo/a sienta que puede preguntar cualquier cosa. Aunque los padres desconozcan las respuestas, siempre pueden tratar de descubrirlas juntos. La educación sexual comprende muchas cosas: hablar sobre las relaciones de pareja, como debe ser el trato entre dos personas que se quieren, nuestra idea del amor, la expresión de afectos, la expresión de enfados y desacuerdos. Hablar sobre los cuerpos, sus cambios con el tiempo, las características de los cuerpos de mujer y de hombre, la belleza que tienen todos los cuerpos y el valor de su diversidad.

Hablar sobre la sensibilidad de la piel, las emociones de las relaciones humanas y de pareja y que la sexualidad está repartida por toda su superficie corporal, no sólo está en los genitales.

8) Si su hijo/a sufre acoso escolar o “bullying”

Si está expuesto/a a ataques sádicos continuos de los que no puede defenderse fácilmente, por parte de uno/a o más compañeros/as de la clase, debe actuar con la mayor brevedad posible. Las agresiones pueden ser físicas (empujones, golpes), verbales (insultos, burlas), no verbales (gesticulaciones hostiles y vejatorias) o grupales (marginación, bromas crueles o difusión de rumores humillantes a través de las redes sociales o las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC: mensajes de móvil, redes sociales, foros, el correo electrónico, etc.) con amenazas o palabras ofensivas, muchas veces incluso de forma anónima. Hay toda una serie de signos y comportamientos y que pueden ser indicios de un posible maltrato: problemas para conciliar el sueño y aparición de pesadillas; merma repentina del rendimiento académico; comportamiento extraño o huidizo; temor a salir de la casa o a ir al colegio; finge enfermedades o dolencias para no salir de casa; cortes o arañazos frecuentes en partes de su cuerpo o en sus ropas; pérdida frecuente de dinero o material del colegio: libros, bolígrafos, cuadernos, etc. Hechos que pueden ser explicados porque está siendo robado por algún “abusón/a”.

A continuación presentamos algunas sugerencias para los padres de los alumnos que sufren “bullying”: investigue en detalle lo que está sucediendo, escuche a su hijo/a y no lo interrumpa, deje que desahogue su dolor; póngase en contacto con el tutor/a de su hijo/a, con la dirección del colegio y con la jefatura de estudios para alertarlos acerca de lo que sucede y pida su cooperación en la investigación y en la resolución de los hechos; no estimule su hijo/a a que sea agresivo o tome venganza, empeoraría más la situación; discuta alternativas asertivas para responder a los acosadores y practique respuestas con su hijo/a; dependiendo del grado de ansiedad y de miedo en que esté envuelto, busque un psicólogo/a para ayudarlo/a a que supere este trauma, pero jamás olvide que la mejor ayuda, en esos casos, es la de la familia; mantenga la calma y no demuestre toda su preocupación, demuestre determinación y positivismo; en caso de que el acoso continúe, prepárese para ponerse en contacto con un abogado; si el acoso se mantiene en el tiempo o bien el acosador/a lo lesiona con un bolígrafo o cualquiera otro tipo de arma, denúncielo a la policía, juzgado, etc. ¡Es un delito!

9) Consejos para padres de los hijos/as que realizan acoso

Algunas familias no aceptan que su hijo/a sea un maltratador, negando los hechos e incluso acusando al profesorado de tenerle manía a su hijo/a y cosas por el estilo. ¡Esta actitud no ayuda nada al alumno/a! Hay que pensar que el profesor también quiere ayudar a resolver la situación. Los agresores suelen desmentir la acusación que se les atribuye, hay que solicitar más información de otras fuentes. Es importante que se muestre verdadero interés en descubrir la verdad y que el alumno/a asuma las consecuencias de sus actos.

Cuando tu hijo/a es el acosador/a, mejor seguir algunos consejos: investigue por qué su hijo/a es un acosador/a; hable con los profesores, pídale ayuda y escuche todas las críticas sobre su hijo/a

¡ya sabemos que es duro!; acérquese más a los amigos/as de su hijo/a y observe las actividades que realizan; establezca un canal de comunicación y confianza con su hijo/a. Los hijos necesitan sentir que sus padres los escuchan; tenga cuidado de no culpar a los demás de la mala conducta de su hijo/a; colabore con el colegio dando seguimiento al caso y registrando las mejoras; canalice la conducta agresiva de su hijo/a, por ejemplo, hacia algún deporte de competición; recálquele a su hijo/a que la conducta de acoso no es permitida por la familia y déjele claro lo que sucederá si el acoso continúa; no ignore la situación, mantenga la calma y procure saber el modo de ayudar a su hijo/a, ayúdele a que manifieste sus insatisfacciones y frustraciones sin agresión; demuéstrele a su hijo/a que lo sigue queriendo tanto o más que antes, pero que desaprueba su comportamiento; ánimo/a a que reconozca su error y que pida perdón a la víctima. Elogie sus buenas acciones.

10) Si su hijo/a fuera un “espectador”

Debe saber que en el maltrato entre iguales se produce un *contagio social* que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no fueran protagonistas en un primer momento. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de compañeros de colegio (u observadores) que suelen vivir en un clima de abuso y de injusticia y terminan siendo cómplices y encubriendo el/la agresor/a. Aprenden a no hacer nada ante un hecho injusto y delictivo. Enséñele que no se puede ser tolerante con los maltratadores. Ante la mínima sospecha de maltrato: Que lo hable con los otros compañeros, que lo ponga en conocimiento del tutor/a, jefe de estudios, que DENUNCIE. ¡No puede dejar pasar el tiempo ante una situación de abuso hacia un compañero/a!

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los celos y desconfianzas que algunos estudiantes de sexto curso de EPO reflejan cuando van a ingresar en la ESO son una realidad para muchos de ellos: mayor cantidad y calidad en el estudio, el temor a la violencia: “*bullying*” y “*ciberbullying*” e incluso al consumo de drogas en las cercanías de los Institutos de Educación Secundaria (IES), se convierten para estos estudiantes en nuevos elementos que se deben tener en cuenta en la transición a la ESO y, por tanto, abre un nuevo reto para padres y profesores, especialmente, porque una vez más los problemas personales y sociales de los alumnos no solo se deben trabajar en las aulas, sino de forma complementaria con su familia.

El éxito en el proceso de transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria requiere de propuestas que tomen en consideración los temores, así como las dificultades y la etapa de desarrollo de quienes viven la transición. Asimismo, es claro que docentes, padres, directores, estudiantes y “políticos” deben asumir este paso como un proceso que representa para el alumno un cambio que va más allá de un simple cambio de curso; requiere mayor independencia personal esto por cuanto cambia la estructura de la relaciones interpersonales, las demandas académicas, la forma de ser evaluado, la percepción que tienen los otros de los más pequeños del IES, las expectativas de padres y profesores, el aumento de horas lectivas y, por supuesto, los cambios propios de la adolescencia, que asoman generando mayor dificultad de adaptación. Como sugiere Marchesi y Pérez

(2003), la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa.

La transición de la primaria a la secundaria, representa en España desde la implantación de la LOGSE, un proceso no resuelto del todo que exige medidas perentorias, especialmente, si se analizan las estadísticas de rendimiento académico y fracaso escolar en España. No debemos olvidar que en España el riesgo de fracaso escolar y de abandono escolar prematuro se encuentran por encima de la media de la Unión Europea y, a su vez, considerablemente alejadas del objetivo fijado por el Consejo de la Unión Europea (2009) para los estados miembros, establecido en el 10% para el año 2020; por lo tanto creemos que las medidas sugeridas en este artículo pueden contribuir modestamente a alcanzar estos objetivos.

Por tanto, creemos de suma importancia potenciar a los alumnos en sexto curso de EPO de habilidades sociales (y de socialización) para prepararlos, a ellos mismos y a su familia, para que puedan alcanzar competencias y así tratar de reducir los niveles de ansiedad e incertidumbre que les pueda generar la incorporación a la ESO e igualmente lograr una mejor adaptación al que va a ser su nuevo entorno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 269-298.
- Anderson, L.; Jacobs, J.; Schramm, S. y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), pp. 325-339.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia
- Calafat A. y Amengual M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Castro, M.; Díaz, M.; Fonseca, H.; León, S.; Ruíz, L. y Umaña, W. (2009). Transición 6 grado a 7 año, ¿problema o desafío? *Revista Electrónica Educare*, 12(2), pp. 105-121.
- Castro, M.; Ruíz, L. S.; León, A. T.; Fonseca, H.; Díaz, M. y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), pp. 1-29.
- Castro, M.; Díaz, M.; Fonseca, H.; León, A. T.; Ruíz, L. S. y Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), pp. 193-210.
- Constitución española (1978). BOE (29/12/1978).
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020') (2009/C 119/02).
- Erikson, R. (2007). *Social selection in Stockholm schools: primary and secondary effects on the transition to upper secondary education*. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, The Swedish Institute for Social Research (SOFI).

- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html> [Consultado el 27 julio 2013].
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, pp. 12-17.
- García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 6(4), pp. 425-437.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Graham, C. y Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school*. University of Glasgow: Glasgow Centre for the Child and Society.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, pp. 3-26.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning. *Encuentro*, 18, pp. 29-44.
- Kloosterman, R.; Ruiter, S.; De Graaf, P. y Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-1999). *The British Journal of Sociology*, 60(2), pp. 377-398.
- LOGSE (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. *BOE* (4/10/1990).
- LOPEG (1995). Ley orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE* 821/1171995).
- Máiquez, M. L.; Rodríguez, G. y Rodrigo, M. J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27, pp. 403-406.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero; E. Larrañaga y J. Morales (Coords.), *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, pp. 127-146.
- McGee, C.; Ward, R.; Gibbons, J. y Harlow, A. (2004). *Transition to secondary School a literature review*. Report to the Ministry of Education. The University of Waikato. Disponible en: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8702_v1/transition.doc [Consulta 10-06-2013].
- Midgley, C. y Maehr, M. (2000). *The transition to high school: Report to participating schools and districts*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿Continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía*, 401, pp. 28-31.

- Musitu, G. y Martínez, B. (2009). Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. *Actas Congreso Hablemos de drogas*. Barcelona.
- Notó, F. y Rubio, M. D. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, pp. 34-37.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, pp. 373-383.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), pp. 209-223.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, pp. 259-280.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales, 5. Barcelona: Ed. Fundación "La Caixa".
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Pratt, S. y George, R. (2005). Transferring friendship: girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19(1), pp. 16-26.
- Psaltis, I. (2002). *A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education*. Disponible en: http://schuleneduhi.at/lipss/manual2_ll.htm. [Consulta: 30-11-2012].
- Pellegrini, A. D. y Jeffrey D. Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), pp. 259-280.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, pp. 24-28.
- Ruiz, L.; Castro, M. y León, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), pp. 1-13.
- San Fabián, J. L. (s.f.). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón! Disponible en: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf [Consulta, 20-07-2013].
- Schumacher, D. (1998). *The Transition to Middle School. Clearing house on Elementary and Early Childhood Education*. University of Illinois.
- Seaton, M.; Egliston, K.; Marsh, H.; Franklin, J. y Craven, R. (2004). *Social Comparison: Its Role in the Big-Fish-Little-Pond Effect*. Sydney: SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Smith, J. (1997). Effects of Eighth-Grade Transition Programs on High School Retention and Experiences. *The Journal of Educational Research*, 90(3), pp. 144-152.
- Spinath, B. y Spinath, F.M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, pp. 87-102.

- Tonkin, S. y Watt, H. (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Educational Research*, 13(2), pp. 27-54.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Zeedyk, M. S. y Gallacher, J. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1), pp. 67-79.