

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN MODELO COMPRENSIVO

Variables that influence the transition from Primary Education to Compulsory Secondary Education. A comprehensive model

DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, MARÍA-JOSÉ VIEIRA Y JAVIER VIDAL
Universidad de León

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68957

Fecha de recepción: 30/11/2018 • Fecha de aceptación: 30/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: María-José Vieira. E-mail: maria.vieira@unileon.es

Fecha de publicación *online*: 29/05/2019

INTRODUCCIÓN. Las transiciones entre etapas, concretamente, el paso de la educación primaria a la educación secundaria, son uno de los cambios más complejos que el estudiante experimenta a lo largo de su vida académica. Proporcionar pautas para mejorar este proceso de transición es una tarea compleja que debe ser llevada a cabo teniendo en cuenta todas las variables (académicas y no académicas) que rodean al sujeto. El objetivo del presente estudio es conocer cuáles son las variables que influyen en el estudiante que se encuentra realizando la transición a la educación secundaria desde una perspectiva global, atendiendo tanto a la parte académica como a la no académica y crear un modelo comprensivo que nos ayude a diagnosticar a aquellos estudiantes más vulnerables al proceso de transición. **MÉTODO.** Se ha realizado una revisión sistemática con una selección de artículos que abarcan desde el año 1985 hasta febrero de 2018. La búsqueda se realizó utilizando cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric y Dialnet. **RESULTADOS.** 80 estudios han formado la muestra final de esta revisión. Los resultados muestran 70 variables descritas que influyen en este proceso de transición. Estas variables han sido clasificadas en seis factores académicos y no académicos (individuales, familiares, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro). **DISCUSIÓN.** De todas las variables revisadas, las relacionadas con el individuo (individuales y del estudiante) y la familia son aquellas que han sido más estudiadas en la literatura. Se concluye que la identificación de variables de riesgo que pueden influir en el estudiante que realiza el proceso de transición es compleja. Por tanto, es necesario disponer de un modelo comprensivo que facilite el diseño de acciones para la mejora de su rendimiento.

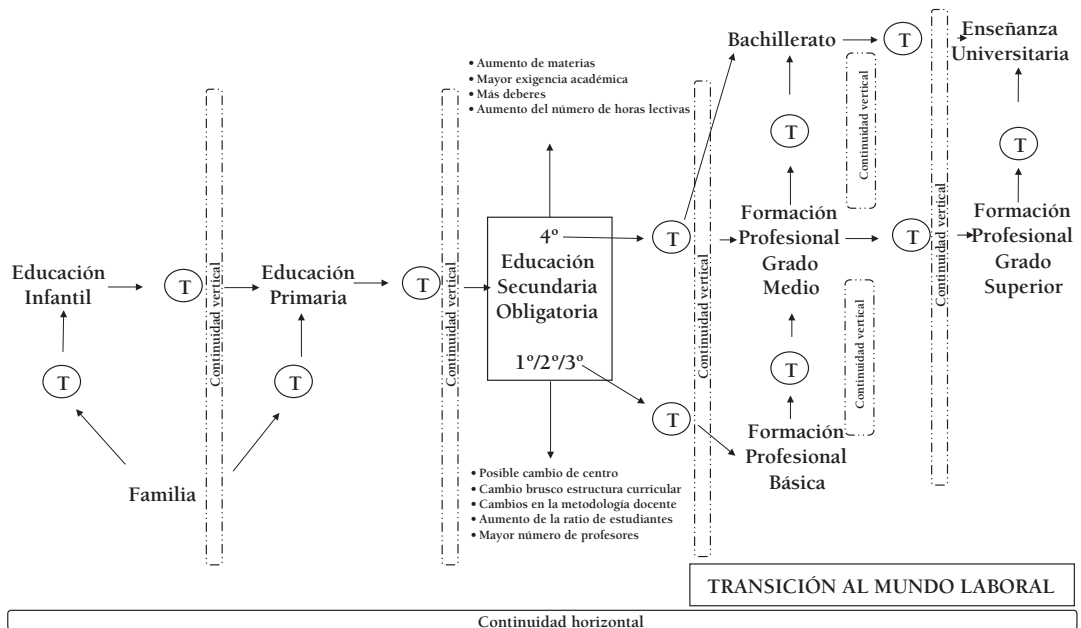
Palabras clave: *Revisión de la literatura, Educación primaria, Educación secundaria, Logro académico.*

Introducción

Las transiciones educativas que los estudiantes experimentan a lo largo de su vida académica se convierten en uno de los momentos más importantes al entrar en juego nuevas experiencias, contextos y roles. Castro, Ezquerra y Argos entienden este proceso como la “referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra” (2018: 219). Estas pueden afectar al estudiante aportando beneficios o, por el contrario, suponiendo dificultades añadidas en el transcurso educativo. En este sentido, Monarca, Rappoport y Fernández entienden la transición como un proceso con “cambios más o menos importantes que impliquen acomodaciones diversas y consecuencias muchas veces impredecibles, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas” (2012: 50). A lo largo de la vida académica, los estudiantes transitan por diferentes etapas educativas (figura 1), como es el paso de educación

infantil (EI) a educación primaria (EP), en la que destaca el vínculo entre familia y escuela (Argos, Ezquerra y Castro, 2019; Castro *et al.*, 2018), de EP a Educación Secundaria Obligatoria (ESO), caracterizada por un cambio de centro educativo en la mayoría de los casos y por un mayor nivel de exigencia (Folgar, Rey y Lamas, 2013; Shoshani y Slone, 2013; Yoo, 2007) y finalmente, de ESO a la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral, marcada por un proceso de madurez del individuo que tomará una u otra trayectoria en función de sus preferencias, del contexto que le rodea y de su situación personal (López, Mella y Cáceres, 2018; Martínez y González, 2018). En esta última fase, se denomina *abandono escolar temprano* (AET) a la salida de la escolaridad obligatoria sin la obtención del título correspondiente, o a la población de 18 a 24 años que no continúa formándose después de la escolaridad obligatoria (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019a).

FIGURA 1. Transiciones en el actual sistema educativo español



Nota: elaboración propia.

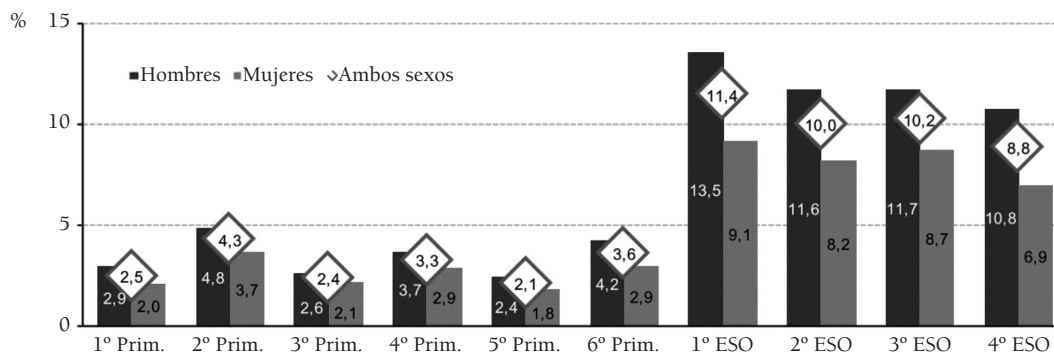
Los momentos de transición de un nivel educativo a otro son denominados en la literatura científica *continuidad vertical*, mientras que la *continuidad horizontal* se refiere al periodo de escolarización completo que engloba, tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado), como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones (Argos *et al.*, 2019; Martínez y Pinya, 2015; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Las diferentes transiciones verticales que el estudiante experimenta a lo largo de su vida académica deben formar parte de un proceso que contribuya a una continuidad horizontal homogénea y fluida. Este proceso no es sencillo, ya que el individuo (micronivel) se desarrolla en distintos escenarios formados por la familia, los amigos, el profesorado, los compañeros y el centro educativo, entre otros (mesonivel), que interactúan entre ellos de forma compleja y sistémica en estructuras superiores, como es, por ejemplo, el sistema educativo (macronivel) (Tomaszewska-Pękała, Marchlik y Wrona, 2017).

De las transiciones educativas que el estudiante realiza, la transición a la ESO se convierte en un punto de inflexión para muchos estudiantes al producirse un descenso de su rendimiento académico y, además, porque este descenso del rendimiento puede ser un

indicador de un futuro AET (González-Rodríguez *et al.*, 2019a). Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para el curso 2015-2016 sobre los estudiantes repetidores en las etapas de EP y ESO (ver figura 2) muestran que, en la etapa de ESO, se produce un incremento significativo de alumnado repetidor en comparación con la etapa de EP (MEyFP, 2018). En la etapa de ESO, el primer curso es donde se produce el mayor porcentaje de estudiantes repetidores, así como el mayor desfase respecto al curso anterior, pasando de un 3,6% en 6.º de EP a un 11,4% en 1.º de ESO, considerando conjuntamente los dos sexos. Diferenciando por sexos, esta discrepancia de estudiantes repetidores entre 6.º de EP y 1.º de ESO es mayor en hombres (9,3%) que en mujeres (6,2%).

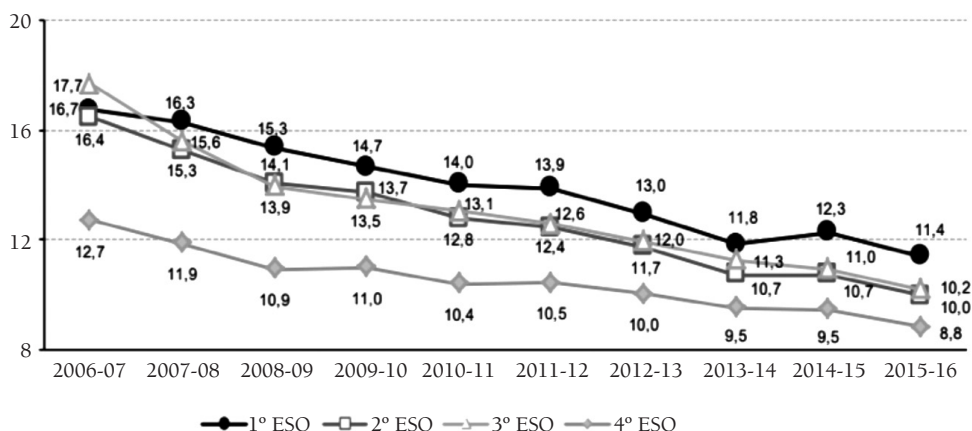
Considerando la evolución de la repetición en la ESO entre 2006-2016 (figura 3), se observa que los mayores porcentajes de estudiantes repetidores se encuentran en 1.º de ESO. No obstante, el porcentaje de estudiantes repetidores a lo largo de la ESO entre los cursos 2006-2007 y 2015-2016 ha ido descendiendo progresivamente en los cuatro cursos de la ESO, con una diferencia media entre 2006-2007 (15,9%) y 2015-2016 (10,1%) de 5.8 puntos.

FIGURA 2. Porcentaje de estudiantes repetidores en EP y ESO por sexo. Curso 2015-2016



Fuente: MEyFP, 2018.

FIGURA 3. Porcentaje de estudiantes repetidores en la ESO. Cursos 2006-2007 y 2015-2016



Fuente: MEyFP, 2018.

Con el fin de mejorar el rendimiento en la ESO y, posteriormente, prevenir el abandono, las políticas educativas han adoptado diferentes medidas que garanticen una adecuada transición entre etapas (European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop, 2014). Estas medidas deben ser adaptadas a las características propias de cada sistema educativo. En el caso de España, según el artículo 24.7 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se atribuye a las administraciones educativas y, en su caso, a los centros docentes, la capacidad de agrupar las materias de primer curso de ESO en ámbitos de conocimiento para favorecer el proceso de adaptación a secundaria. En el artículo 28.7 de la citada ley se mencionan los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento destinados para aquellos alumnos con mayores dificultades académicas y, en su artículo 24.7, se regula la participación de los orientadores en este proceso de transición. Por tanto, se observa que las medidas y soluciones propuestas para una adecuada transición a la ESO se centran en aspectos académicos.

No obstante, en la literatura científica sobre las variables que afectan al proceso de transición

entre EP y ESO se han encontrado variables tanto académicas como no académicas, por lo que, a la hora de proponer soluciones, también debería tenerse en cuenta la parte no académica. Respecto a las variables académicas que afectan negativamente a la transición, los estudios se han centrado en las causas tanto de la disminución del rendimiento académico y de la satisfacción respecto a EP como de los cambios en el comportamiento del estudiante (Akos, Rose y Orthner, 2015; Folgar *et al.*, 2013; Hughes, Im, Kwok, Cham y West, 2015; Lane, Oakes, Carter y Messenger, 2015; Rosenblatt y Elias, 2008). Entre estas causas se encuentran el cambio de metodología docente, la alta ratio profesor-estudiante o dificultades en la relación con nuevos compañeros (Bellmore, 2011; Folgar *et al.*, 2013; Holas y Huston, 2012; Sebanc, Guimond y Lutgen, 2016).

Por otro lado, respecto a las variables no académicas que afectan negativamente a la transición, la literatura se centra mayoritariamente en características individuales de los estudiantes: bajo autoconcepto, bajo nivel de autoeficacia, una mala imagen de sí mismo, padecer algún tipo de trastorno o realizar conductas inapropiadas (Coelho, Marchante y Jimerson, 2017; Duchesne, Ratelle y Feng, 2014; Folgar *et al.*, 2013; Madjar y Chohat, 2016; Rogers,

DeLay y Martin, 2017; Soto, López y Asencio, 2009). En menor medida, también se ha estudiado cómo afecta a la transición entre EP y ESO el ambiente en el hogar y la pertenencia a grupos minoritarios (Akos *et al.*, 2015; Edwards, Zimmermann, Sitha, Williams y Kitamura, 2014; Folgar *et al.*, 2013; Langberg *et al.*, 2008; Rueger, Chen, Jenkins y Choe, 2014; Yaros, Lochman y Wells, 2016).

En resumen, los estudios que abordan las dificultades en la transición de EP a ESO analizan, generalmente, el conjunto de variables académicas y de variables no académicas de forma independiente. Además, como hemos visto, las medidas adoptadas desde el sistema educativo para facilitar la transición se centran en aspectos académicos.

Por ello, el objetivo de este estudio es, por un lado, conocer cuáles son las variables que influyen en el estudiante que se encuentra realizando la transición a la ESO desde una perspectiva global, atendiendo tanto a variables académicas como no académicas y, por otro, crear un modelo comprensivo que nos ayude a identificar a aquellos estudiantes que puedan encontrar dificultades adicionales durante el proceso de adaptación a la nueva etapa educativa, con la finalidad de generar estrategias adecuadas para prevenir este problema.

Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos publicados en revistas científicas sobre el proceso de transición de EP-ESO. Los artículos seleccionados abarcan desde el año 1985 hasta febrero de 2018. La búsqueda se realizó utilizando cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric y Dialnet.

Para llevar a cabo la búsqueda de artículos se utilizaron los booleanos “and” y “or” de la siguiente manera para Web of Science, Scopus y Eric: TI= (transition OR stage OR step) AND

TI= (“low* secondary” OR “secondary education” OR “Middle school”). Para la base de datos Dialnet, al ser en español, se utilizó la siguiente sintaxis: TI= (transición OR etapa OR paso OR trayectoria OR incorporación) AND TI= (“educación secundaria”).

Para realizar la selección de estudios se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Solo se tuvieron en cuenta los artículos que trataban sobre las transiciones de la educación primaria a la educación secundaria.
- Solo se han tenido en cuenta artículos en inglés y en español.

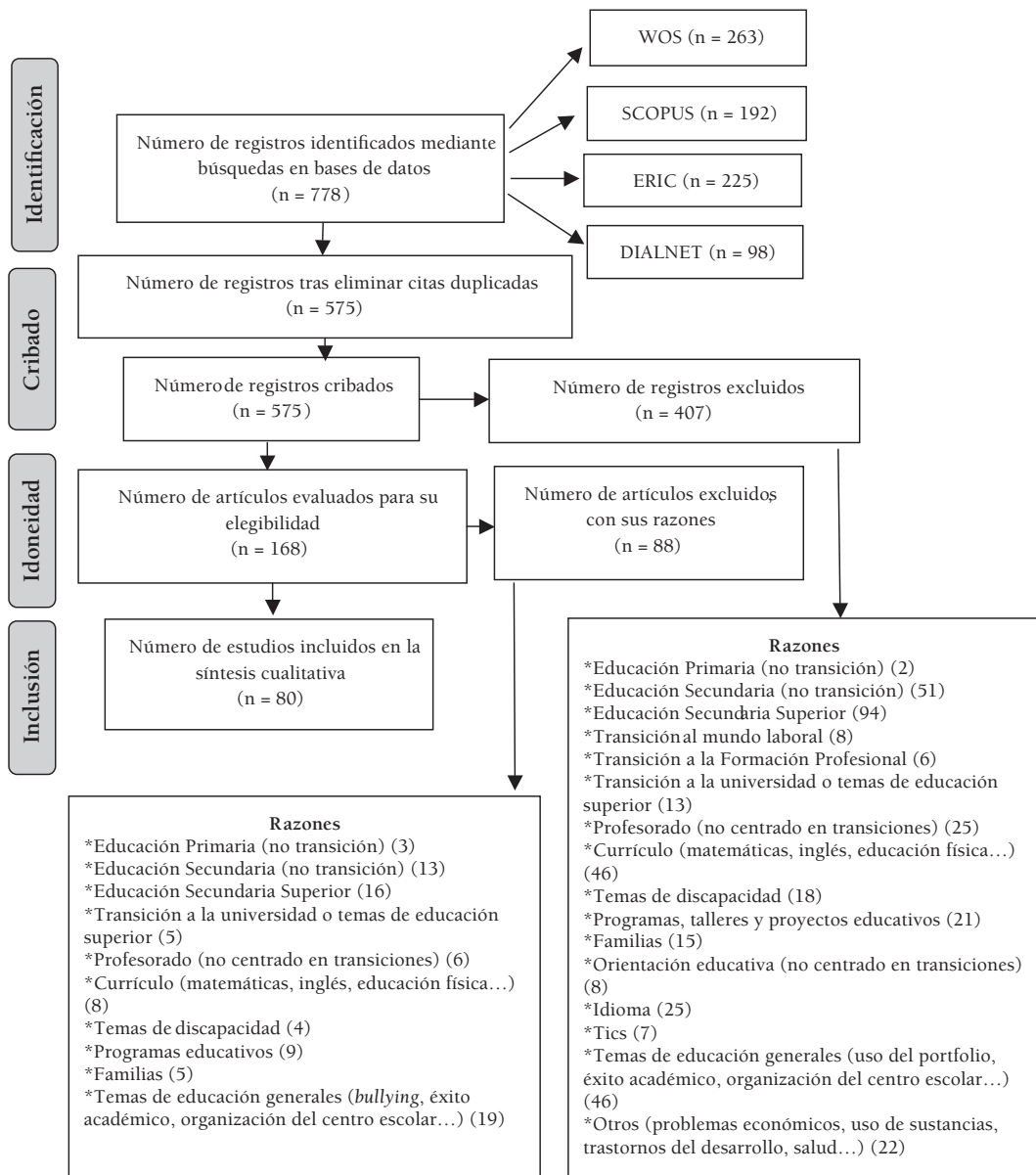
Muestra de artículos

En las cuatro bases de datos utilizadas se encontraron 778 estudios. Todos fueron guardados en el gestor bibliográfico Mendeley. De los 778 estudios, 203 fueron eliminados por ser duplicados y 575 fueron seleccionados. Tras una primera lectura del título de los artículos, se eliminaron 407 por no guardar relación con las transiciones entre EP-ESO. Finalmente, 168 estudios fueron seleccionados para la lectura del *abstract*. Una vez realizada esta lectura, se eliminaron 88 al no guardar relación con el tema de esta investigación. La selección final se compone de 80 artículos de investigación (marcadas con * en las referencias). Se realizó el análisis de contenido del *abstract* de los 80 artículos, ya que proporcionaban la información suficiente para identificar las variables que afectan a la transición entre EP y ESO. En solo 7 casos fue necesario acudir al texto completo (ver figura 4) para completar la información necesaria para este estudio.

Análisis de resultados

Para llevar a cabo el análisis de resultados se procedió a realizar la codificación de variables.

FIGURA 4. Diagrama de flujo PRISMA sobre las diferentes fases llevadas a cabo para la realización de la presente revisión sistemática



Fuente: elaboración propia a partir de Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman y The PRISMA Group, 2009.

Para ello se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley. Se siguió un proceso inductivo: primero, se hizo una lectura de cada estudio; segundo, se marcó el texto donde se mencionaba alguna de

las variables relacionadas con la transición EP-ESO; tercero, con las variables halladas, se fueron creando agrupaciones en función del contenido (por ejemplo, si la variable encontrada

tenía que ver con algún tipo de ansiedad, se incluía dentro del factor individual, del grupo trastornos y del subgrupo trastornos de ansiedad). Hechas las agrupaciones, se realizó una segunda lectura con el fin de verificar y, en su caso, modificar la clasificación final.

Resultados

Los estudios seleccionados se caracterizan por ser de ámbito internacional (n=73, 91%), observándose una escasa presencia de estudios en el contexto español (n=7, 9%). En los 80 estudios seleccionados se han encontrado 70 variables que afectan a la transición de la EP a la ESO. Estas variables han sido divididas en variables no académicas (n=32) y

académicas (n=38) que han sido clasificadas en seis factores. En este apartado se presentan: (a) las variables agrupadas incluidas en cada factor y (b) las posibilidades de intervención desde el ámbito escolar con el fin de valorar su capacidad de intervención y establecer medidas que se podrían abordar desde otros ámbitos.

Variables no académicas

Se han identificado 32 variables no académicas que se pueden agrupar en 2 factores: individuales (tabla 1) y familiares (tabla 2).

Las variables individuales que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. Factor 1: individual

Grupo	Subgrupo	Variable
Género		Ser hombre (Chunga, Eliasa y Schneidera, 1998)
		Seguir un guion de masculinidad tradicional con el que no se sienten cómodos (Rogers <i>et al.</i> , 2017)
		Cambios psicobiológicos del estudiante propios de la adolescencia (Soto <i>et al.</i> , 2009)
Trastornos	Trastornos de ansiedad	Ansiedad-estrés (Coelho y Romão, 2017; Duchesne <i>et al.</i> , 2014; Elias, Gara y Ubriaco, 1985; Erath, Bub y Tu, 2016; Fenzel, 1989, 2000; Goldstein, Boxer y Rudolph, 2015; Knesting, Hokanson y Waldron, 2008; Maltais, Duchesne, Ratelle y Feng, 2017; Nelemans, Hale, Branje, Meeus y Rudolph, 2017; Reynolds, 2005; Rudolph, Lambert, Clark y Kurlakowsky, 2001; Wenz-Gross, Siperstein y Parker, 1997)
		Ansiedad social: miedo a hablar en público, reuniones sociales (Grills-Taquechel, Norton y Ollendick, 2010)
		Angustia emocional (Burchinal, Roberts, Zeisel y Rowley, 2008; Stoep <i>et al.</i> , 2005)
	Trastornos depresivos	Sentirse abrumado debido a las experiencias negativas que ha sufrido o está sufriendo (Zandstra, Ormel, Nederhof, Hoekstra y Hartman, 2015)
Trastornos del neurodesarrollo		Depresión (Rueger <i>et al.</i> , 2014)
		Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH (Kwak, 2014; Langberg <i>et al.</i> , 2008; Mandy <i>et al.</i> , 2016)
		Trastorno del espectro autista, TEA (Kwak, 2014; Langberg <i>et al.</i> , 2008; Mandy <i>et al.</i> , 2016)

TABLA 1. Factor 1: individual (cont.)

Grupo	Subgrupo	Variable
Personalidad		Bajo concepto de sí mismo, tanto a nivel físico como académico o emocional (Coelho <i>et al.</i> , 2017; Hagenauer, Reitbauer y Hascher, 2013; Madjar y Cohen-Malayev, 2015; McDougall y Hymel, 1998)
		Mala imagen de sí mismo (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Bajo nivel de autoestima (Coelho <i>et al.</i> , 2017; Ryan, Shim y Makara, 2013)
		Bajo nivel de empatía (Williford <i>et al.</i> , 2016; Williford, Boulton y Jenson, 2014)
		Bajo nivel de inteligencia emocional (Adeyemo, 2002)
		Interinestabilidad del individuo (Vanlede, Little y Card, 2006)
		Problemas de autorregulación (Pears, Kim y Leve, 2012; Rudolph <i>et al.</i> , 2001)
		Baja motivación (Madjar, Cohen y Shoval, 2018; Monarca <i>et al.</i> , 2012)
		Bajo nivel de autoeficacia (Madjar y Chohat, 2016)
Conducta		Preocupación (cómo será el profesorado, los compañeros) (Duchesne, Ratelle y Roy, 2012)
	Uso de drogas (Ried, Martinson y Weaver, 1986)	

Se han encontrado 21 variables individuales que se agrupan en género, trastornos, personalidad y conducta. Se observa que las variables más estudiadas en los artículos seleccionados, y, por tanto, a las que los investigadores han dado más importancia, pertenecen a los grupos de trastornos y de personalidad, siendo más frecuentes en los estudios el análisis de la ansiedad-estrés y el bajo autoconcepto, respectivamente. En menor medida se han estudiado, por un lado, aquellas variables propias de la adolescencia, como los cambios psicobiológicos o la identidad de género y, por otro lado, el consumo de drogas.

Estas variables tienen características diferentes, algunas afectan o pueden afectar a todos los estudiantes en diferentes grados de intensidad, mientras que otras solo se producen en algunos casos. Entre las primeras, las relacionadas con los cambios que se producen en el inicio de la adolescencia, las consecuencias del consumo de drogas y la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos (vinculada al autoconcepto, autoestima, autoeficacia y autorregulación) son

comunes a todos los estudiantes y deben ser consideradas globalmente por el centro educativo con el fin de detectar situaciones problemáticas. Por ejemplo, el centro escolar puede poner en marcha programas preventivos vinculados a estos aspectos basados en valoraciones diagnósticas previas de la situación de sus estudiantes. Entre las segundas, es decir, las variables que afectan solo a algunos estudiantes, se encuentran los trastornos. En este caso, la posibilidad de intervención del centro escolar varía dependiendo del tipo de trastorno. Así, en el caso de los trastornos del neurodesarrollo (trastorno por déficit de atención e hiperactividad o trastorno del espectro autista), el centro escolar tiene constancia de estos casos ya que, generalmente, han sido diagnosticados por los orientadores en la EP y en el cambio de etapa se informa de las adaptaciones curriculares adecuadas que permiten dar una respuesta educativa más ajustada a las características de estos estudiantes. Sin embargo, en el caso de los trastornos de la ansiedad y depresivos, el diagnóstico se realiza en el ámbito sanitario y, por tanto, el ámbito educativo puede desconocer estas situaciones

si la familia no informa. En este sentido, sería necesaria la coordinación entre el ámbito sanitario y el educativo, siendo este un problema que compete a las administraciones, quedando limitada, por tanto, la capacidad de actuación de los centros docentes. A pesar de estas dificultades en el diagnóstico, desde el ámbito educativo existen experiencias para prevenir la ansiedad mediante una adecuada educación emocional (Quiroga, Janosz, Bisset y Morin, 2013) que podría generar beneficios importantes en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las variables familiares que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 2.

Entre las variables familiares se han encontrado 11 variables que se agrupan en nivel económico de los padres, estructura familiar, ambiente familiar

y aspectos socioculturales. La falta de apoyo familiar de los padres o tutores legales es la variable más estudiada en el proceso de transición entre EP y ESO. En menor medida, por orden decreciente, se han estudiado los aspectos socioculturales, la estructura familiar y su nivel socioeconómico. Desde el centro escolar es importante disponer de esta información sobre la familia para poder dar una respuesta adecuada (información sobre becas y ayudas, acogida a alumnos extranjeros, información a los padres/tutores legales de forma coordinada en el caso de padres separados, etc.)

Independientemente del tipo de familia y sus circunstancias, la mayoría de los estudios sobre la familia consideran como variable clave en la transición el ambiente y el apoyo familiar. En este sentido, la falta de apoyo familiar en los estudiantes adolescentes tiene efectos

TABLA 2. Factor 2: familiar

Grupo	Subgrupo	Variable
Nivel económico de los padres		Bajo nivel socioeconómico (Edwards <i>et al.</i> , 2014)
Estructura familiar		Pertenecer a una familia monoparental (Akos <i>et al.</i> , 2015) Padres divorciados (Hines y Mack, 2007; Langberg <i>et al.</i> , 2008)
Ambiente familiar	Ambiente específico relación padres-hijos	Falta de apoyo familiar de los padres o tutores legales (Deemer, McCotter y Smith, 2003; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell y Cardemil, 2015; Rueger <i>et al.</i> , 2014; Schneide, Tomada, Normand, Tonci y Domini, 2008) Que los padres dejen de ser un referente principal durante la transición (Folgar <i>et al.</i> , 2013) Padres que agreden a sus hijos (Yaros <i>et al.</i> , 2016) Escaso contacto padres-profesorado (Crosnoe, 2009; Edwards <i>et al.</i> , 2014) Tener apego hacia los padres (Duchesne, Ratelle, Poitras y Drouin, 2009)
Aspectos socioculturales		Choque cultural familia-escuela (Liu, 2003) Ser inmigrante (Martínez y Luque, 2012) Los grupos minoritarios (Akos <i>et al.</i> , 2015)

perjudiciales tanto para su rendimiento académico como para la propia identidad del individuo (autoconcepto) (Álvarez *et al.*, 2015). Desde el centro educativo es importante concienciar a las familias de la importancia que tiene la formación para el futuro de sus hijos y proporcionarles pautas que les ayuden a mejorar la comunicación con ellos. No obstante, no siempre es una tarea sencilla por parte del centro educativo, pues es necesaria una disposición positiva por parte de las familias hacia el centro escolar que tiene que ser fomentada desde la tutoría, aspecto fundamental de la comunicación familia-escuela no solo en EP, sino también en la ESO.

Variables académicas

Se han identificado 38 variables académicas que se pueden agrupar en cuatro factores: estudiante (tabla 3), compañeros de clase (tabla 4), profesorado (tabla 5) y centro (tabla 6).

Las variables relacionadas con las características del estudiante que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 3.

Las 23 variables del estudiante se concentran en dos grupos: rendimiento académico, fundamentalmente se estudian las causas del descenso del rendimiento académico; y la satisfacción con la nueva etapa educativa, abordando principalmente el sentido de pertenencia hacia el centro y la actitud hacia la nueva etapa.

La mayoría de estas variables pueden y deben ser abordadas desde el ámbito escolar. Así, desde el centro educativo se deben proponer, por un lado, pautas de actuación enfocadas específicamente a mejorar el rendimiento académico (estrategias para el aprendizaje, metodologías que favorezcan la motivación hacia el aprendizaje, etc.) y a la integración del estudiante en el centro: cooperación con los compañeros y actividades en las que se

sientan parte de un grupo y se identifiquen con el centro. Además, en los casos que sea necesario, se deberá abordar una intervención especializada mediante las medidas de apoyo y refuerzo necesarias coordinadas entre orientadores, especialistas en pedagogía terapéutica y profesorado (Rodríguez y Guzmán, 2018). También compete al centro escolar fomentar la convivencia en el centro, pudiendo tomar diferentes medidas de actuación acordes con el Reglamento de Régimen Interno si el estudiante presenta comportamientos disruptivos.

Las variables relacionadas con los compañeros de clase que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 4.

Las variables de los compañeros de clase están formadas por el grupo interacción con los compañeros de clase, siendo la dificultad para relacionarse con los compañeros de clase la más frecuente en los artículos revisados.

En este sentido, un estudiante con pocos amigos o que es rechazado por el grupo de iguales puede presentar dificultades en el proceso de transición. French y Conrad (2001) consideran que este tipo de variables, entre las que destaca la preferencia o el rechazo social de los estudiantes, guarda una estrecha relación con una disminución en el rendimiento académico. Cuando estas conductas, además, coexisten con un comportamiento antisocial pueden llegar a provocar AET por parte del estudiante que lo padece. Por tanto, el centro debe detectar a los estudiantes con pocas habilidades para la socialización, así como aquellos que están siendo discriminados mediante la observación directa en el aula. En este sentido, es importante incluir en todas las asignaturas metodologías en las que se fomente la cooperación y participación de todos los estudiantes. Además, específicamente, en las horas de tutoría se deben abordar aspectos concretos como la gestión de las emociones, la empatía o la actuación ante el acoso.

TABLA 3. Factor 3: estudiante

Grupo	Subgrupo	Variable
Características del estudiante	Rendimiento académico	Disminución del rendimiento académico en general (Gutman y Midgley, 2000; Mullins e Irvin, 2000; Rosenblatt y Elias, 2008)
		Disminución del rendimiento en lectura y matemáticas (Akos <i>et al.</i> , 2015)
		Mayores dificultades en matemáticas e inglés (Kim, Roh, Ahn y Ko, 2015)
		Repetición de curso (Im, Hughes, Kwok, Puckett y Cerda, 2013; Shoshani y Slone, 2013)
		Mayor exigencia académica a la que el estudiante se enfrenta (Deemer <i>et al.</i> , 2003; Yoo, 2007)
		Fluctuaciones en las notas (Burchinal <i>et al.</i> , 2008; Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Mayor carga de los contenidos académicos (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Mayor carga de asignaturas (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Cambio brusco en la estructura curricular (Soto <i>et al.</i> , 2009)
		Más horas de estudio para responder a todas las asignaturas (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Satisfacción	Disminución del interés por actividades académicas y aumento por las no académicas. Ejemplo: redes sociales (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Necesidad de mayor autocontrol por parte del estudiante (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		El cambio de etapa produce un impacto negativo (Monarca, 2013)
		Más horas en el centro educativo que en la etapa anterior (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Ser más joven que el promedio de la clase (Fenzel, 1990)
		Menor compromiso con la escuela que en la etapa de EP/ Menor sentimiento de pertenencia (Deemer <i>et al.</i> , 2003; Hughes <i>et al.</i> , 2015)
		Menos feliz en secundaria que en primaria (Kim <i>et al.</i> , 2015)
Actividades	No tener claras las direcciones y las metas académicas (Detwiler, 2008; Kang, 2012; Sierer y Winfield, 1989)	
	Experimentar un choque negativo en la transición (McEachin y Atteberry, 2015)	
	No participar o baja participación en actividades extraescolares (Akos, 2006)	
Movilidad	Distancia que hay del hogar al centro educativo (Folgar <i>et al.</i> , 2013)	
Conducta	Comportamiento disruptivo en clase (Lane <i>et al.</i> , 2015; Theriot y Dupper, 2010)	

TABLA 4. Factor 4: compañeros de clase

Grupo	Variable
Interacción con los compañeros de clase	Rechazo de los compañeros (Bellmore, 2011)
	Dificultad para relacionarse con los compañeros (Madjar y Chohat, 2016; Pellegrini y Bartini, 2000; Sebanc <i>et al.</i> , 2016)
	Calidad negativa de la amistad (Sebanc <i>et al.</i> , 2016)
	Aumento del racismo (Vanlaar, Reardon y Kalogrides, 2014)
	Sufrir acoso escolar, físico, verbal o sexual (Espelage, Hong, Rao y Thornberg, 2015; Pellegrini, 2002)

TABLA 5. Factor 5: profesorado

Grupo	Variable
Características del profesorado	Escaso conocimiento del grupo-aula (Boone y Van Houtte, 2013)
	Alta ratio estudiante-profesor (Holas y Huston, 2012)
	Cambio en la metodología didáctica: mayor peso en las exposiciones del profesor, libro de texto, aprendizaje memorístico (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Cambio en la relación con el profesorado debido al aumento de las materias del currículo y la estructura del sistema de la ESO (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Cambio en la forma de ser evaluado (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Características de la práctica docente, junto a otras de la cultura de los centros, pueden suponer el inicio o refuerzo de los procesos de exclusión educativa (Monarca <i>et al.</i> 2013)
	Tareas para el hogar menos específicas: estudiar el tema (Folgar <i>et al.</i> , 2013)

Las variables relacionadas con el profesorado están formadas por el grupo características del profesorado, no encontrando ninguna variable que destaque por el número de estudios.

Excepto la alta ratio profesor-estudiante que depende de las administraciones educativas, las demás variables pueden ser abordadas desde el centro escolar. Según estos estudios, la actuación específica de cada profesor con el grupo de estudiantes es un elemento clave para mejorar la transición de EP a ESO. En el proceso de transición se debe asegurar que al menos todo el profesorado de primer curso de la ESO pueda dedicar el tiempo suficiente para conocer la situación previa de sus alumnos, sus características

y motivaciones, así como su forma de abordar el aprendizaje. Asimismo, las metodologías docentes utilizadas a lo largo de la ESO, así como las tareas exigidas tanto en el aula como para casa, deben facilitar la autonomía requerida a los estudiantes, incrementándola a medida que pasan los cursos de forma controlada y progresiva.

Las variables del centro que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 6.

Las variables relacionadas con el centro se agrupan en torno al ambiente en el centro, siendo la variable relacionada con el estudiante que incumple el reglamento la que más ha sido

TABLA 6. Factor 6: centro

Grupo	Subgrupo	Variable
Características del centro escolar	Ambiente del centro escolar	Ambiente en el aula (Holas y Huston, 2012; Madjar y Cohen-Malayev, 2015)
		El estudiante no cumple las reglas del centro escolar (Espinoza y Juvonen, 2011; Theriot y Dupper, 2010; Xie, Dawes, Wurster y Shi, 2013)
		Tamaño del centro educativo: mayor número de estudiantes (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Influencia del contexto social (Wagner, Helmke y Schrader, 2009)

estudiada y, por tanto, a la que mayor importancia han dado los investigadores.

Los centros con muchos estudiantes y con una amplia diversidad sociocultural se presentan, según los estudios, como centros en los que pueden darse más dificultades en el proceso de transición. Por tanto, el análisis previo de las necesidades específicas de cada centro es fundamental para poder tomar medidas específicas. Además, al igual que se ha comentado al referirnos al estudiante (factor 3) y a los compañeros de clase (factor 4), es necesario fomentar en la tutoría, entre el profesorado, entre el alumnado y en la relación alumnado-profesorado actitudes de respeto, convivencia y comportamientos adecuados que favorezcan un ambiente tranquilo y respetuoso. Es importante tener en cuenta que una relación negativa entre compañeros o entre profesorado y estudiantes puede afectar tanto a la salud mental como emocional (Kutsyuruba, Klinger y Hussain, 2015). Por otra parte, las horas de tutoría deben ser el momento específico para trabajar el clima escolar y dar a conocer las normas del centro para poder comprenderlas, debatirlas y asumir las consecuencias de su incumplimiento. Trabajar las necesidades académicas de los estudiantes, así como aquellas que puedan generar una mejora del clima escolar (conductuales, emocionales y sociales) es crucial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (O'Malley et al., 2014).

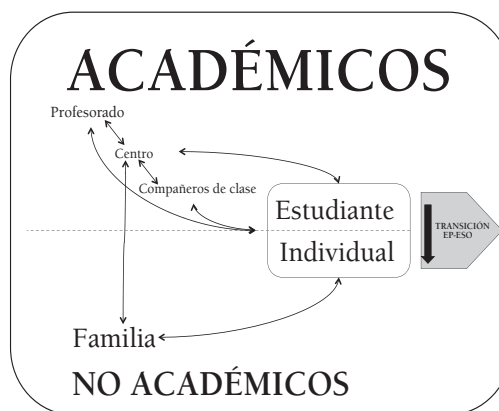
Discusión y conclusiones

Los resultados presentados muestran un conjunto de variables que pueden afectar al estudiante que realiza la transición de la EP a la etapa de ESO y que se agrupan en 6 factores.

Partiendo de las 70 variables encontradas en la literatura científica, hemos creado un modelo comprensivo apoyándonos en los niveles de desarrollo (micro, meso y macronivel) utilizados por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) en su

estudio sobre riesgo de abandono escolar (ver figura 5). El micronivel se corresponde con el individuo, el mesonivel se centra en la relación que el individuo tiene con diferentes grupos (familia, amigos, profesorado, compañeros de clase) y el macronivel contempla la relación existente entre el individuo y las instituciones educativas. Estos niveles de desarrollo están vinculados, a su vez, a la trayectoria educativa de cada estudiante, que variará en función del contexto en el que se desarrolle.

FIGURA 5. Modelo comprensivo de la transición de la EP a la ESO



Nota: el tamaño de la letra es proporcional al número de variables encontradas en la revisión sistemática como medida indirecta de la importancia dada por los investigadores a cada factor.

Fuente: elaboración propia.

En la parte superior del modelo nos encontramos con el grupo académico, formado por 38 variables que se agrupan en 4 factores: estudiantes, profesorado, compañeros de clase y centro. En la parte inferior del modelo se sitúa el grupo de 32 variables no académicas, agrupadas en 2 factores: el individuo y la familia. La mayor parte de variables identificadas (77%) se encuentran directamente relacionadas con características propias de la persona (30% estudiante, 31% individuo y 16% familia), perteneciendo el 23% restante al centro

y a los compañeros de clase. Las flechas bidireccionales que contiene el modelo hacen referencia al macronivel, y representan las interacciones que se dan entre el individuo (estudiante, individuo) y el resto de los grupos (profesorado, centro, compañeros de clase y familia). Por tanto, el modelo revela que los procesos de transición son complejos y dinámicos debido al elevado número de variables que interactúan en diferentes niveles (micro, meso y macro) y que pueden influir en el estudiante que realiza el proceso de transición. Este modelo presenta similitudes en los factores identificados con el modelo presentado por González-Rodríguez *et al.* (2019a) sobre las variables que influyen en el AET, siendo la principal diferencia que el peso de las variables no académicas es mucho mayor en el caso del abandono.

La primera conclusión que se extrae de este estudio es que de todas las variables encontradas, las relacionadas con la persona, es decir, características propias como individuo, como estudiante y de su familia, son aquellas a las que más importancia le dan los investigadores. Las variables individuales, vinculadas con el género, trastornos del desarrollo, personalidad y conducta, así como las variables familiares, que tienen que ver con el nivel socioeconómico de los padres, estructura familiar, ambiente y aspecto sociocultural, no son exclusivas del entorno escolar. Esto nos indica que desde el centro educativo se deben dar respuestas individualizadas y no centradas únicamente en una perspectiva académica.

La segunda conclusión nos lleva al *cómo*, es decir, a la capacidad que tienen los centros educativos para dar respuestas individualizadas que vayan más allá del contexto académico. Los resultados de este estudio nos muestran que para favorecer la transición de EP a la ESO la capacidad de intervención del centro en las 70 variables encontradas, tanto académicas como no académicas, es muy elevada. Esto no ocurre, por ejemplo, en las medidas para prevenir el AET, que requiere de decisiones políticas sobre

la actuación conjunta de diversas instituciones (centros sanitarios, policía local, servicios sociales y justicia) (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019b). Por el contrario, para favorecer la transición EP-ESO, solamente encontramos dificultades de coordinación con el ámbito sanitario sobre el diagnóstico de determinados trastornos. En el resto de las variables se han señalado medidas que los centros deben y pueden fomentar para facilitar la transición que se pueden resumir en: (1) *coordinación con EP*: información relevante sobre todos los estudiantes, y no solo sobre los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, y las metodologías docentes utilizadas; (2) *adaptación progresiva a la ESO*: basada en la información anterior, es necesario que el profesorado de primero pueda conocer a los estudiantes, coordinarse con el resto del profesorado del grupo-clase y utilizar metodologías adaptadas a la etapa anterior para que el aumento de la autonomía requerida al estudiante sea progresivo; (3) *análisis de necesidades y planificación de programas preventivos*: los temas son muy variados y dependerán de las necesidades detectadas en cada centro (características de la ESO y expectativas, normas del centro, interculturalidad, convivencia y prevención del acoso, adolescencia, identidad de género, consumo de drogas, etc.); y (4) *comunicación y coordinación con las familias/tutores legales*: la tutoría individualizada y la identificación de canales de comunicación apropiados con las familias (virtuales o presenciales) es fundamental. La puesta en marcha de estas medidas requiere, fundamentalmente, de cambios en la organización y funcionamiento de los centros y del profesorado que deben ser promovidos desde las administraciones educativas. Así, para poner en marcha algunas de estas medidas es necesario realizar planes de formación al profesorado ajustados a las necesidades de su contexto y más tiempo en su jornada laboral para conocer a sus estudiantes, coordinarse con el resto del profesorado y con otros especialistas (orientador, profesores de apoyo, profesorado de primaria) y atender a las familias. Más tiempo significa, posiblemente, la

necesidad de más recursos humanos. Además, es muy importante fomentar la acción tutorial en la educación secundaria en su triple faceta: la actuación del tutor/a con el alumnado, tanto con el grupo-clase en la hora de tutoría para la implantación de los programas preventivos mencionados anteriormente como con los estudiantes que lo requieran individualmente, con el profesorado del grupo-clase y con las familias. La acción tutorial requiere de nuevo de especialización del profesorado de secundaria y de tiempo para poder ejercerla adecuadamente. Por último, la capacidad de los centros para organizar su horario escolar debería ser mayor, de forma que pueda haber más flexibilidad de tiempos y agrupaciones. En resumen, nos referimos a la necesidad de disponer de los recursos humanos necesarios y de la capacidad de los centros para organizarse y formar a su personal de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

Hasta el momento no se ha encontrado un estudio donde se analicen todas las variables que puedan influir en el estudiante que realiza la transición a la ESO. La perspectiva teórica que aquí se presenta, así como la ilustración del modelo llevado a cabo, puede ser de gran utilidad

para los profesionales del campo de la educación (orientadores, maestros, profesores, administración educativa). Conocer la diversidad de variables (académicas y no académicas) que pueden influir en un estudiante que realiza la transición a la ESO permitirá generar pautas de actuación más ajustadas a las características individuales de cada estudiante y a las causas de los problemas, con el objetivo de mejorar el progreso académico durante la ESO.

Este estudio presenta limitaciones que deben ser resaltadas. El elevado número de estudios de ámbito internacional, a partir de los cuales se han identificado las variables que afectan a la transición y se han establecido las medidas, puede requerir un mayor ajuste de estas al sistema educativo español. Para ello, a la vista de los escasos estudios encontrados sobre transición en el contexto español, resulta necesario iniciar futuras líneas de investigación mediante estudios empíricos que permitan conocer la opinión de todos los agentes implicados (profesorado de EP, ESO, orientadores, equipo directivo, estudiantes y familias), con el fin de abordar la intervención en el proceso de transición EP-ESO desde todas las perspectivas.

Referencias bibliográficas

- *Adeyemo, D. (2002). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(6), 79-90. doi: 10.25115/ejrep.v3i6.1167
- *Akos, P. (2006). Extracurricular Participation and the Transition to Middle School. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 29(9), 1-9. doi: 10.1080/19404476.2006.11462032
- *Akos, P., Rose, R. y Orthner, D. (2015). Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198. doi: 10.1177/0272431614529367
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293. doi: 10.30552/ejihpe.v5i3.133
- Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A. (2019). *La transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla, S. A.
- *Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295. doi: 10.1037/a0023312

- *Boone, S. y Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. doi: 10.1080/01425692.2012.704720
- *Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. y Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.286
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217. doi: 10.14201/teoredu301217240
- *Chunga, H., Eliasa, M. y Schneidera, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. doi: 10.1016/S0022-4405(97)00051-4
- *Coelho, V., Marchante, M. y Jimerson, S. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6
- *Coelho, V. y Romão, A. M. (2017). Stress in Portuguese Middle School Transition: A Multilevel Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E61. doi: 10.1017/sjp.2016.61
- *Crosnoe, R. (2009). Family-school connections and the transitions of low-income youths and English language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, 45(4), 1061-1076. doi: 10.1037/a0016131
- *Deemer, S., McCotter, S. y Smith, N. (2003). *Sharing the Responsibility: A University-School District Investigation of Middle School Transition*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=11&sid=4d40907a-17bb-4c3fb2898874c4ed5c2e%40sessionmgr104&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED478171&db=eric>
- *Detwiler, M. (2008). Transition to Middle School for the Child with Special Developmental Needs. *Exceptional Parent*, 38(9), 22-23. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=25&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=EJ81-0560&db=eric>
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Feng, B. (2014). Developmental Trajectories of Achievement Goal Orientations During the Middle School Transition: The Contribution of Emotional and Behavioral Dispositions. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486-517. doi: 10.1177/0272431613495447
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C. y Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743-766. doi: 10.1177/0272431608325502
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Roy, A. (2012). Worries About Middle School Transition and Subsequent Adjustment: The Moderating Role of Classroom Goal Structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710. doi: 10.1177/0272431611419506
- *Edwards, D. B., Zimmermann, T., Sitha, C., Williams, J. H. y Kitamura, Y. (2014). Student transition from primary to lower secondary school in Cambodia: Narrative insights into complex systems. *Prospects*, 44(3), 367-380. doi: 10.1007/s11125-014-9318-x
- *Elias, M. J., Gara, M. y Ubriaco, M. (1985). Sources of Stress and Support in Children's Transition to Middle School: An Empirical Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118. doi: 10.1207/s15374424jccp1402_3

- *Erath, S. A., Bub, K. L. y Tu, K. M. (2016). Responses to Peer Stress Predict Academic Outcomes Across the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 5-28. doi: 10.1177/0272431614556350
- *Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A. y Thornberg, R. (2015). Understanding Ecological Factors Associated With Bullying Across the Elementary to Middle School Transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470-487. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-14-00046
- *Espinoza, G. y Juvonen, J. (2011). Perceptions of the school social context across the transition to middle school: Heightened sensitivity among Latino students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749-758. doi: 10.1037/a0023811
- European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Luxemburgo. doi: 10.2797/33979
- *Fenzel, L. (1989). Role Strains and the Transition to Middle School: Longitudinal Trends and Sex Differences. *The Journal of Early Adolescence*, 9(3), 211-226. doi: 10.1177/0272431689093003
- *Fenzel, L. (1990). *Longitudinal Trends in the Effect of Age Status on Role Strain, Self-Esteem, and GPA during the Transition to Middle School*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=29&sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED322442&db=eric>
- *Fenzel, L. (2000). Prospective Study of Changes in Global Self-Worth and Strain During the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116. doi: 10.1177/0272431600020001005
- *Folgar, M., Rey, C. y Lamas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563787>
- French, D. C. y Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. doi: 10.1111/1532-7795.00011
- *Goldstein, S. E., Boxer, P. y Rudolph, E. (2015). Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29. doi: 10.1007/s40688-014-0044-4
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019a). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 2-17. doi: 10.1080/00131881.2019.1596034
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019b). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. doi: 10.6018/rie.37.1.343751
- *Grills-Taquechel, A. E., Norton, P. y Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 493-513. doi: 10.1080/10615800903494127
- *Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K. y Cardemil, E. (2015). Parental Provision of Academic Structure and the Transition to Middle School. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. doi: 10.1111/jora.12161
- *Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-249. doi: 10.1023/A:1005108700243
- *Hagenauer, G., Reitbauer, E. y Hascher, T. (2013). The relevance of basic need fulfillment for students' School Enjoyment and Emotional Experiences at the Transition from Primary to Secondary Education. *Orbis Scholae*, 7(2), 23-42. doi: 10.14712/23363177.2015.19

- *Hines, M. T. (2007). Adolescent Adjustment to the Middle School Transition: The Intersection of Divorce and Gender in Review. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(2), 1-15. doi: 10.1080/19404476.2007.11462045
- *Holas, I. y Huston, A. C. (2012). Are Middle Schools Harmful? The Role of Transition Timing, Classroom Quality and School Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 333-345. doi: 10.1007/s10964-011-9732-9
- *Hughes, J. N., Im, M., Kwok, O. M., Cham, H. y West, S. G. (2015). Latino Students' Transition to Middle School: Role of Bilingual Education and School Ethnic Context. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 443-458. doi: 10.1111/jora.12142
- *Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O., Puckett, S. y Cerda, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, 51(3), 349-365. doi: 10.1016/j.jsp.2013.01.004
- *Kang, K. (2012). The Effect of Subject Integration-based Transition Education Program on Performance on Restaurant Use Skills for Middle School Student with Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 13(3), 1-36. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=W2KBJZMMECaH7bLpQHJ&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=2&doc=104
- *Kim, T. E., Roh, W. K., Ahn, T. Y. y Ko, J. H. (2015). An Analysis of the Difference in Academic Attitudes and School Happiness between Elementary and Middle School Students in the School-transition Period. *The Journal of Elementary Education*, 28(4), 67-89. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=4&SID=U1cqKsgjKO3i6g5PzSs&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=1&doc=40
- *Knesting, K., Hokanson, C. y Waldron, N. (2008). Settling In: Facilitating the transition to an inclusive middle school for students with mild disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 265-276. doi: 10.1080/10349120802268644
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. y Hussain, A. (2015). Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. doi: 10.1002/rev3.3043
- *Kwak, S. (2014). An Exploratory Study of Transition System to Middle School through the Parent's Experience of Students with Autism Spectrum Disorder. *Korean Journal of Special Education*, 48(4), 173-200. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=W2KBJZMMECaH7bLpQHJ&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=2&doc=69
- *Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W. y Messenger, M. (2015). Examining Behavioral Risk and Academic Performance for Students Transitioning From Elementary to Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49. doi: 10.1177/1098300714524825
- *Langberg, J., Epstein, J., Altaye, M., Molina, B., Arnold, E. y Vitiello, B. (2008). The Transition to Middle School is Associated with Changes in the Developmental Trajectory of ADHD Symptomatology in Young Adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 651-663. doi: 10.1080/15374410802148095
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- *Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 71-83. doi: 10.1080/02568540309595023

- López, I., Mella, J. y Cáceres, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 44(3), 291-308. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4233/5283>
- *Madjar, N. y Chohat, R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 34(10)(June), 1-15. doi: 10.1080/01443410.2016.1179265
- *Madjar, N. y Cohen-Malayev, M. (2015). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288. doi: 10.1037/spq0000129
- *Madjar, N., Cohen, V. y Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. doi: 10.1080/01443410.2017.1341623
- *Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67(2), 103-112. doi: 10.1016/j.erap.2017.01.002
- *Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S. y Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20(5), 580-590. doi: 10.1177/1362361315598892
- *Martínez, D. R. y Luque, A. (2012). Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 17-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4614931>
- Martínez, M. y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72. doi: 10.6018/reifop.18.2.219141
- Martínez, P. y González, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 119-139. doi: 10.22550/REP76-1-2018-06
- *McDougall, P. y Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), 108-120. doi: 10.1037/h0085811
- *McEachin, A. y Atteberry, A. (2015). *Lost in Transition: The Impact of Middle School Transitions on Student Learning Trajectories*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=64&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED562415&db=eric>
- MEyFP (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2018.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed1000097
- *Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO, 24(2), 116-125. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262

- *Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. doi: 10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461
- *Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 192-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736009>
- *Mullins, E. R. e Irvin, J. L. (2000). Transition into Middle School. What Research Says. *Middle School Journal*, 31(3), 57-60. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=43&sid=fe2738a9-f824-4385-890b-1502623f89e6%40sessionmgr4009&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=EJ620329&db=eric>
- *Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. y Rudolph, K. D. (2017). Individual differences in anxiety trajectories from Grades 2 to 8: Impact of the middle school transition. *Development and Psychopathology*, 1-15. doi: 10.1017/S0954579417001584
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. y Eklund, K. (2014). School Climate, Family Structure, and Academic Achievement: A Study of Moderation Effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. doi: 10.1037/spq0000076
- *Pears, K. C., Kim, H. K. y Leve, L. D. (2012). Girls in foster care: Risk and promotive factors for school adjustment across the transition to middle school. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 234-243. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.10.005
- *Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. doi: 10.1207/S15326985EP3703_2
- *Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725. doi: 10.3102/00028312037003699
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. y Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. doi: 10.1037/a0031524
- *Reynolds, K. A. (2005). *The Fourth Grade Experience: Insights toward the Transition to Middle School*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=88&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED491409&db=eric>
- *Ried, L. D., Martinson, O. B. y Weaver, L. C. (1986). The Effect of Earlier or Later Transition into Middle School on Students' Psychosocial Adjustment and Drug Use. *Journal of Drug Education*, 16(3), 221-232. doi: 10.2190/PJUE-55XT-5GDJ-HACV
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217. doi: 10.15581/004.34.199-217
- *Rogers, A., DeLay, D. y Martin, C. L. (2017). Traditional Masculinity During the Middle School Transition: Associations with Depressive Symptoms and Academic Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 709-724. doi: 10.1007/s10964-016-0545-8
- *Rosenblatt, J. L. y Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *The Journal of Primary Prevention*, 29(6), 535-555. doi: 10.1007/s10935-008-0153-9
- *Rudolph, K., Lambert, S., Clark, A. y Kurlakowsky, K. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325

- *Rueger, S. Y., Chen, P., Jenkins, L. y Choe, H. J. (2014). Effects of Perceived Support from Mothers, Fathers, and Teachers on Depressive Symptoms During the Transition to Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 655-670. doi: 10.1007/s10964-013-0039-x
- *Ryan, A. M., Shim, S. S. y Makara, K. A. (2013). Changes in Academic Adjustment and Relational Self-worth Across the Transition to Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1372-1384. doi: 10.1007/s10964-013-9984-7
- *Schneide, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. y De Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960
- *Seban, A. M., Guimond, A. B. y Lutgen, J. (2016). Transactional Relationships Between Latinos' Friendship Quality and Academic Achievement During the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108-138. doi: 10.1177/0272431614556347
- *Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. doi: 10.1007/s10902-012-9374-y
- *Sierer, T. M. y Winfield, L. F. (1989). *The Concerns and Attitudes of Early Adolescent Middle School Students in Transition*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=103&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED3-00722&db=eric>
- *Soto, J. L., López, M. C. y Asencio, E. (2009). Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de Educación Primaria a Secundaria. *Revista de Educacion*, 16(348), 153-173. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_07.pdf
- *Stoep, A. V., Mccauley, E., Thompson, K. A., Herting, J. R., Kuo, E. S., Stewart, D. G., Anderson, C. A. y Kushner, S. (2005). Universal Emotional Health Screening at the Middle School Transition. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 13(4), 213-223. doi: 10.1177/10634266050130040301
- *Theriot, M. T. y Dupper, D. R. (2010). Student Discipline Problems and the Transition From Elementary to Middle School. *Education and Urban Society*, 42(2), 205-222. doi: 10.1177/0013124509349583
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. y Wrona, A. (2017). *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Poland: University of Warsaw. Recuperado de: https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable_5_1_Publication_6_final_final_15_12_2017.pdf.
- *Vanlaar, G., Reardon, S. F. y Kalogrides, D. (2014). How Does Transition from Elementary to Middle School Affect the Racial Achievement Gap? *Society for Research on Educational Effectiveness*. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=37&sid=eed164be-58ce-447e-9d9a-41923a2688f1%40sessionmgr4006&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED562765&db=eric>
- *Vanlede, M., Little, T. y Card, N. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 111-127. doi: 10.1080/10615800600632896
- *Wagner, W., Helmke, A. y Schrader, F. (2009). Reconstruction of Recommendations and Choices at the Transition to Secondary Education: Ethnic Criteria, Social Background, Achievement,

- and Class Composition. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 12(12), 183-204. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=S1fvqOolSnqEqzOcKuC&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=3&doc=145
- *Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. y Parker, R. (1997). Stress, Social Support, and Adjustment during the Transition to Middle School. *The journal of early adolescence*, 17(2), 129-151. doi: 10.1177/0272431697017002002
- *Williford, A., Boulton, A., Forrest-Bank, S., Bender, K., Dieterich, W. y Jenson, J. (2016). The Effect of Bullying and Victimization on Cognitive Empathy Development During the Transition to Middle School. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 525-541. doi: 10.1007/s10566-015-9343-9
- *Williford, A., Boulton, A. y Jenson, J. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school. *Aggressive Behavior*, 40(1), 24-41. doi: 10.1002/ab.21503
- *Xie, H., Dawes, M., Wurster, T. J. y Shi, B. (2013). Aggression, academic behaviors, and popularity perceptions among boys of color during the transition to middle school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 265-277. doi: 10.1111/ajop.12039
- *Yaros, A., Lochman, J. E. y Wells, K. (2016). Parental aggression as a predictor of boys hostile attribution across the transition to middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 452-458. doi: 10.1177/0165025415607085
- *Yoo, S. (2007). Student Expectations and Perceptions of the Transition from Elementary to Middle School. *The Journal of Elementary Education*, 20(1), 355-376. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=S1fvqOolSnqEqzOcKuC&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=3&doc=168
- *Zandstra, A., Ormel, J., Nederhof, E., Hoekstra, P. y Hartman, C. (2015). The Role of Basal Cortisol in Predicting Change in Mental Health Problems Across the Transition to Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 489-495. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.004

Abstract

Variables that influence the transition from Primary Education to Compulsory Secondary Education. A comprehensive model

INTRODUCTION. The transition from Primary to Secondary Education is one of the most complex changes that the student experiences throughout his academic life. Providing guidelines to improve this transition process is a complex task that must be carried out considering all the variables (academic and non-academic) that surround the student. The objective of this study is to identify which are the variables that influence the student who is making the transition to Secondary Education from a global perspective, attending both to the academic and to the non-academic aspects, and creating a comprehensive model that helps to diagnose those students most vulnerable to the transition process. **METHOD.** A systematic review was carried out with a selection of articles that span from 1985 to February 2018. The search was carried out using four databases: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, ERIC and DIALNET. **RESULTS.** 80 studies have formed the final sample of this review. The results show 70 variables that influence the transition process. These variables have been classified into six factors (individual,

family, student, classmates, teacher and school) divided into non-academic and academic variables. **DISCUSSION.** Of all the variables reviewed, those related to the individual (individual and student) and family, are those that have been most studied in the literature. It is concluded that the identification of risk variables that can influence the student who makes the transition process is complex. Therefore, it is necessary to have a comprehensive model that facilitates the design of actions to improve their performance.

Keywords: *Literature review, Primary Education, Secondary Education, Academic achievement.*

Résumé

Variables qui influencent la transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire obligatoire. Un modèle compréhensif

INTRODUCTION. Les transitions parmi les étapes et, en particulier, le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, constituent l'un des changements les plus complexes que l'élève subit tout au long de son parcours éducatif. Fournir des directives pour améliorer ce processus de transition est une tâche complexe qui doit être effectuée en tenant compte toutes les variables (académiques et non académiques) qui entourent l'élève. L'objectif de la présente étude est de savoir quelles sont les variables qui influencent l'élève qui effectue la transition vers l'enseignement secondaire dans une perspective globale, y compris les variables académiques et non académiques, et en créant un modèle complet pour aider à diagnostiquer les étudiants les plus vulnérables au processus de transition. **MÉTHODE.** Une révision systématique a été réalisée avec une sélection d'articles entre 1985 et février 2018. La recherche a été menée à bout avec quatre bases de données: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, ERIC ET DIALNET. **RÉSULTATS.** 80 études ont formé l'échantillon final de cette révision. Les résultats montrent que 70 variables décrites influencent ce processus de transition. Ces variables ont été classées en six facteurs académiques et non académiques (individu, famille, étudiant, camarades de classe, faculté et établissement). **DISCUSSION.** Parmi toutes les variables examinées, celles liées à l'individu (individu et étudiant) et à la famille sont celles qui ont été le plus étudiées dans la littérature. En conclusion, l'identification des variables de risque pouvant influencer l'élève qui effectue le processus de transition s'avère complexe. Par la suite, il est nécessaire de disposer d'un modèle complet qui puisse rendre plus facile la conception des actions visant à améliorer leurs performances.

Mots-clés: *Revue de littérature, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Réussite scolaire.*

Perfil profesional de los autores

María-José Vieira (autora de contacto)

Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León y profesora titular de la Universidad de León en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Su investigación se centra en la educación superior (competencias de los graduados y reformas

curriculares —en relación con la empleabilidad y el aprendizaje permanente— y, más recientemente, en las relaciones universidad-empresa). Miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: maria.vieira@unileon.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n, 24071 León (España).

Diego González-Rodríguez

Profesor ayudante en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y candidato a doctorado en el programa de doctorado de Psicología Educativa y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Su investigación se centra en el abandono escolar y el rendimiento académico durante la transición de la educación primaria a la secundaria. Miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: diego.gonzalez@unileon.es

Javier Vidal

Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca y profesor titular de la Universidad de León en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus trabajos de investigación se centran en el estudio de la educación superior en distintos ámbitos como la evaluación de la investigación, la evaluación y calidad institucional y las relaciones entre formación y empleo. Además, en estos temas ha ocupado cargos de gestión en distintos niveles institucionales y de gobierno. Director del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: javier.vidal@unileon.es