

VALORACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR PARA EL TRÁNSITO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A EDUCACIÓN SECUNDARIA

EVALUATION OF A SCHOOL ACCOMPANIMENT PROGRAM FOR THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION

Álvarez Muñoz, José Santiago; Hernández Prados, M^a Ángeles

José Santiago Álvarez Muñoz

josesantiago.alvarez@um.es

Universidad de Murcia, España

M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia, España

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

vol. 1, núm. 36, 2024

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 18 Mayo 2023

Aprobación: 20 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934933002/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: El ser humano experimenta numerosos cambios y fracturas que marcan su devenir vital siendo relevantes las del ámbito académico durante la infancia y la adolescencia. El tránsito entre etapas educativas supone un factor de consideración para la formación integral, condicionando los aspectos de naturaleza académica, social y personal, debiendo los centros educativos articular acciones interetapa para mermar las amenazas que pueden acontecer ante estos cambios. El objetivo de esta investigación es constatar las mejoras en cuestión de sentimiento de pertenencia, autoestima, interacciones sociales y vida académica del alumnado de nuevo ingreso de Educación Secundaria tras la participación en un programa de acompañamiento escolar. Participan un total 140 estudiantes del primer curso de Educación Secundaria de un instituto ubicado en la comarca de Cartagena, cumplimentando un cuestionario ad hoc compuesto por 36 ítems. Los resultados ponen de manifiesto las mejoras en las interacciones sociales con el alumnado, un incremento de sentimiento de pertenencia con el centro, más interés y motivación por las clases, presencia de una preocupación por lo académico y una mejor autoconcepción y capacidad de autocrítica. Sin embargo, se constata que no hay mejoras en la libertad de expresión de opiniones, la participación de la vida extraescolar, la gestión de la convivencia escolar y las habilidades académicas. Se pone de manifiesto así la necesidad de articular nuevas acciones desde las propuestas de acción tutorial, la inclusión de las familias o el establecimiento de acciones fuera de la vida escolar formal para dar un mejor servicio de transición entre etapas.

Palabras clave: Acción tutorial, comunidad educativa, convivencia, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract: The human being undergoes numerous changes and fractures that mark his life, being relevant those in the academic field during childhood and adolescence. The transition between educational stages is a factor of consideration for integral formation, conditioning aspects of an academic, social and personal nature, and educational centers should articulate inter-

stage actions to reduce the threats that may occur in the face of these changes. The objective of this research is to verify the improvements in terms of sense of belonging, self-esteem, social interactions and academic life of new students of Secondary Education after participating in a school accompaniment program. A total of 140 students of the first year of Secondary Education of a high school located in the region of Cartagena participated, filling in an ad hoc questionnaire composed of 36 items. The results show improvements in social interactions with the students, an increased sense of belonging to the center, more interest and motivation for the classes, presence of a concern for academics and a better self-concept and self-criticism capacity. However, there is no improvement in freedom of expression of opinions, participation in extracurricular life, management of school coexistence and academic skills. This highlights the need to articulate new actions from the tutorial action proposals, the inclusion of families or the establishment of actions outside formal school life to provide a better transition service between stages.

Keywords: Tutorial action, educational community, coexistence, Primary Education, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser inacabado y cambiante por naturaleza. El déficit genético con el que nace no garantiza su supervivencia, por lo que queda expuesto a las influencias que recibe del exterior. En definitiva, no es un ser autosuficiente, más bien se encuentra necesitado de la relación con los otros. Todo ello pone de manifiesto su condición vulnerable y “subraya la interdependencia humana, tanto en su sentido positivo (la cooperación y asociación entre personas es necesaria para desarrollar la vida) como negativo (la acción de unas personas sobre otras puede generar daños, ya sea a nivel individual o estructural)” (Liedo, 2021, p. 244), pero también su máxima fortaleza, su capacidad de aprendizaje y adaptabilidad al cambio.

En la sociedad actual, se vive en constante fractura con las concepciones del mundo y los criterios valorativos, generando una sensación de crisis continua que se ha visto acrecentada por el vertiginoso ritmo de transformación social (Hernández-Prados y Vidal, 2020). A medida que se crece, las personas se enfrentan a diferentes etapas y situaciones que les obligan a adaptarse y evolucionar. Algunos cambios son positivos y permiten crecer y desarrollarse, mientras que otros pueden resultar difíciles y dolorosos. La continua exposición a las circunstancias contextuales que determinan las posibilidades de desarrollo humano ha sido objeto de análisis de diferentes posicionamientos y perspectivas teóricas. Así pues, la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vigotsky sitúa la construcción del conocimiento y el desarrollo de las personas en la interacción con el entorno (Guerra García, 2020) y reconoce el lenguaje como la herramienta de mediación esencial que permite concretar, significar, mediar e integrar las formas de conocimiento socioculturalmente vigentes a partir de las interacciones sociales (Guerra García, 2022). Por otro lado, el actual enfoque de las capacidades de Nussbaum, desde la justicia social, reivindica un umbral mínimo de capacidades que garanticen la dignidad humana y eviten las enormes asimetrías de capacidad entre sus integrantes (Díaz Torres, 2017). En conexión, la pedagogía crítica de Freire aborda la vulnerabilidad contextualizada desde la opresión, libertad, y justicia social, pues propone transformar la sociedad a través de una educación para la resistencia y liberadora (Méndez Reyes, 2022), mientras que la pedagogía de la alteridad levinasiana parte la necesidad de acoger y concebir al educando como ser situado, contextualizado y reconocido como vulnerable, rompiendo con la abstracción al que había sido sometido (Ortega Ruiz, 2016).

El posicionamiento teórico descrito supone un punto de partida, un cambio de mirada, en la percepción de la realidad escolar que atraviesa el alumnado. No estamos ante un sujeto universal, sino ante un ser situado, en un aquí y ahora. La educación es mucho más que la simple transmisión de conocimientos, más bien se trata de un proceso integral que implica la formación de personas críticas, comprometidas y empáticas con su entorno. Es un acto de amor, de acompañamiento, de acogida y de vislumbración del nuevo ser, el que está por hacer. Desde la pedagogía del amor, el docente, a pesar de las adversidades, educa desde el corazón, la espiritualidad y el amor a sus estudiantes, valorando su singularidad y atendiendo a sus necesidades y potencialidades individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (López Arrillaga, 2019), y el educando se concibe como una persona con capacidad innata de aprender y en la búsqueda constante de su propia construcción y de una sociedad nueva y mejor sostenida (González Pérez, 2022). Esta humanización no es lineal, ni siempre ascendente, existen momentos de cambio. En el itinerario escolar, la transición de una etapa a otra, es uno de los momentos más críticos, pues supone un abandono de la zona de confort, especialmente si implica cambio de centro, ya que afecta al sentimiento de pertenencia, patrones convivenciales y a la propia composición del grupo de iguales. Según Suárez, González y Lara (2017), la transición es un proceso complejo que involucra múltiples factores que pueden manifestarse en diferentes etapas de la vida, aunque en este artículo nos centramos en el caso concreto del paso a la secundaria, y que tienen un impacto en los entornos individuales, familiares, sociales y culturales.

La transición de Educación Primaria a Secundaria: más que un cambio

La consulta bibliográfica permite comprobar que existe un rasgo predominante y comúnmente aceptado en el tránsito de primaria a secundaria: su asociación a distintos conflictos o problemáticas educativas, considerándolo un auténtico desafío (González-Lorente y González-Morga, 2015; Hurtado y Estupiñán, 2020; Kent, Kochan y Green, 2013). En definitiva, el paso a la secundaria, aunque es un evento normativo en la vida de los adolescentes, presenta muchos desafíos y está lleno de temores e incertidumbre especialmente para los estudiantes, y sus familias. El peligro de verse involucrados en los procesos de intimidación es un área notable de preocupación que se agudiza en el tránsito a la secundaria, aunque no está clara la perpetuación de las tasas de acoso (Vaillancourt, Brittain, Farrell, Krygsmán y Vitorouslis, 2023). Del mismo modo, la desmotivación, el sentirse abrumados por el nivel de dificultad curricular, la falta de preparación académica y de hábitos de estudios son algunos de los aspectos que sitúan a los estudiantes del primer curso de secundaria en mayor vulnerabilidad respecto al fracaso y abandono escolar (González Rodríguez, Aller Viera y Vidal García., 2019). Otro temor es la ruptura que se produce en las relaciones de iguales al diversificar los intereses académicos acudiendo a diferentes centros de secundaria (Ávila, Sánchez y Bueno, 2022), y enfrentarse a una población estudiantil más heterogénea y numerosa, lo que significa que tendrán que establecer conexiones en este nuevo contexto, en el que vuelven a ser los más jóvenes (Coelho y Romão, 2017).

Estas cuestiones se ven agudizadas si el tránsito se produce entre una primaria rural a la secundaria urbana, de modo que, a pesar de las altas aspiraciones educativas y deseo de superación, experimentan una situación de desigualdad, exclusión y mayor probabilidad de abandono escolar en el alumnado rural (Hurtado y Estupiñán, 2020); o si el tránsito se produce en los niños con necesidades educativas especiales, ante el aumento de los ratios y la disminución de recursos humanos, estos ven mermodas la calidad del servicio educativo recibido (Bunn y Boesley, 2019). Así pues, desde una perspectiva estratégica, se enfatiza la importancia de mejorar las transiciones entre etapas educativas, fortalecer la evaluación y establecer sistemas sólidos de garantía de calidad como medio para prevenir las desventajas en términos de aprendizaje, el abandono escolar prematuro y la falta de dominio de las habilidades básicas (Erasmus+ guía del programa, 2022)..

Son múltiples las medidas que se ponen en marcha desde los centros escolares para tratar esta problemática (González-Lorente y González-Morga, 2015; Hurtado y Estupiñán, 2020; Kent *et al.*, 2013), siendo las más

las reuniones al inicio de curso, los intentos del profesorado por responder a las inquietudes de las familias y la coordinación entre los docentes de ambas etapas, las más habituales, y la presentación del profesorado, la entrega de información escrita sobre la transición educativa y la realización de actividades/proyectos conjuntos las menos frecuentes (Castro Zubizarreta, Ezquerro Muñoz y Argos González, 2018). Durante esta etapa de transición, es fundamental establecer canales de comunicación interetapas que permitan compartir información relevante sobre el rendimiento académico, las necesidades individuales de los estudiantes y cualquier otro aspecto que pueda influir en su desarrollo y adaptación a la nueva etapa escolar (González Rodríguez *et al.*, 2019). Además, esta coordinación facilita la alineación de los currículos y metodologías de enseñanza, promoviendo así una continuidad educativa que evita brechas en el aprendizaje de los estudiantes (Ávila *et al.*, 2022). Asimismo, se pueden establecer actividades de transición, como visitas a la futura escuela secundaria, encuentros con profesores y la participación en programas de orientación vocacional, que contribuyan a reducir la ansiedad y fomentar una adaptación exitosa a la nueva etapa. En definitiva, una coordinación efectiva entre primaria y secundaria beneficia a los estudiantes, ofreciendo un entorno de apoyo y una base sólida para su crecimiento académico y personal (Sebastián, 2015).

Los programas de acompañamiento o *mentoring* de docentes o alumnos mayores, brindan un apoyo y orientación adicional que resulta beneficioso para generar un ambiente acogedor y seguro que favorezca una rápida adaptación de los estudiantes a la secundaria. Los tutores proporcionan información relevante sobre el funcionamiento del instituto, las normas y reglamentos, así como consejos prácticos para lidiar con los desafíos cotidianos (Tynjälä, Pennanen, Markkanen y Heikkinen, 2021), mientras que los estudiantes mentores tienen el objetivo principal de mejorar la convivencia y facilitar la integración de los estudiantes en su nueva etapa educativa (González-Lorente y González-Morga, 2015). Además, se promueve la creación de espacios de diálogo y actividades grupales que fomenten la interacción entre los estudiantes, permitiéndoles establecer vínculos y construir relaciones positivas desde el inicio (Ávila *et al.*, 2022), y contribuyen significativamente a mejorar la convivencia en los institutos, reduciendo el sentimiento de soledad y el estrés inicial, y fomentando un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo entre los estudiantes.

Además de los beneficios sociales-convivenciales expuestos anteriormente, el acompañamiento revierte en una mejora de aspectos académicos y emocionales. Académicamente, el programa SPARK (Sport, Play, Activity and Recreation for Kids) que trabaja grupalmente durante 13 sesiones con alumnos de primer año y mentores capacitados previamente, obtiene beneficios en el potencial comunicativo, la resiliencia y los procesos cognitivos (Green, Ferrante, Boaz, Kutash y Wheeldon-Reece, 2022). También, desde el programa evaluado por Chan, Kuperminc, Seitz, Wilson y Khatib (2020), se valora como el nuevo alumnado adquiere habilidades de estudio para una mejor organización y distribución de la nueva forma de trabajo de Educación Secundaria, con más áreas, cantidad de deberes y exigencias. Se sostiene la fuerte incidencia que tiene este tipo de programas en la actitud frente a lo académico, incrementando las motivación y ganas de aprender, alimentando el entusiasmo y curiosidad del alumnado al margen del tránsito experimentado (Chelberg y Bosman, 2020). La interacción con compañeros mayores o mentores también juega un papel importante en el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo (Kent *et al.*, 2013), por lo que no solo tienen un impacto positivo en las habilidades académicas de los estudiantes, sino que también les brindan un sentido de apoyo y la percepción de que alguien está comprometido con su éxito académico (Calvo y Manteca, 2016).

Por otro lado, en lo emocional, Coelho y Romão (2017) destacan el impacto de la transición en la autoestima, afectando a su confianza y bienestar emocional, varía en función del género, la edad, país, entre otras variables, y denota la necesidad de trabajar las autopercepciones negativas, para que el efecto adverso sea lo más efímero posible. Al interactuar con compañeros más experimentados, los nuevos alumnos tienen la oportunidad de recibir apoyo, orientación y reconocimiento, lo que contribuye a fortalecer su confianza y valoración personal (West, Sweeting y Young, 2010). Tal y como comprueban Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara (2014) en el tránsito a la universidad, los estudiantes mayores pueden compartir sus experiencias y conocimientos, brindando consejos prácticos sobre cómo adaptarse a la vida en la secundaria.

Esta orientación permite a los nuevos alumnos sentirse respaldados-acompañados, fortalecidos para afrontar el cambio e integrarse rápidamente desarrollando un nuevo sentido de pertenencia (Holloway-Friesen, 2021).

Atendiendo a la literatura científica previa, se puede apreciar que las voces más escuchadas, en lo que respecta a la transición, son las de los docentes y familias (Ávila *et al.*, 2022; Castro Zubizarreta *et al.*, 2018; González *et al.*, 2019), echando en falta la recogida de información de los verdaderos protagonistas: el alumnado. Asimismo, resulta crucial desarrollar medidas concretas a nivel escolar que aborden el desequilibrio académico, el aislamiento social y los problemas de convivencia para superar las principales dificultades en la transición educativa de la Educación Primaria a la Secundaria, y que estas acciones diseñadas sean objeto de los procesos de evaluación pertinentes que permitan la creación de una versión mejorada y, además, valorar el impacto alcanzado. Siguiendo la indicación de Castro Zubizarreta *et al.* (2018), para favorecer la transición educativa deseable, la intervención debe ser sistémica, global y ecológica, contemplando aspectos macro, meso y microcontextuales.

De acuerdo a los antecedentes revisados, el propósito principal de este trabajo es valorar el impacto en el alumnado de reciente ingreso en Educación Secundaria Obligatoria de un centro ubicado en la comarca del Campo de Cartagena, de un programa de intervención de acompañamiento escolar denominado RANI: Recibimiento de Alumnos de Nuevo Ingreso. A su vez, esta finalidad se articula en una serie de objetivos específicos que acotan el procedimiento de investigación, estos son:

1. Determinar el sentimiento de pertenencia del alumnado con su comunidad educativa tras su participación en el programa de intervención de convivencia.
2. Constatar las mejoras en las habilidades y capacidades del alumnado de nuevo ingreso para afrontar el ámbito académico de esta transición educativa.
3. Verificar el incremento de la autoestima del alumnado tras el programa de intervención.
4. Evaluar las relaciones y dinámicas sociales de los discentes protagonistas del programa de acompañamiento familiar.

MÉTODO

Diseño de la investigación

El presente estudio es una investigación evaluativa realizada bajo un diseño de investigación descriptivo, transversal y con un tratamiento cuantitativo de los datos, por medio del uso y aplicación del instrumento del cuestionario, pues investiga en un momento puntual respecto a un fenómeno socioeducativo en concreto, en este caso: la percepción de los estudiantes de reciente ingreso acerca de la transición de la etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria tras la aplicación de un programa educativo de integración y acompañamiento del nuevo alumnado (García Sanz, 2012).

Este estudio parte de un programa de convivencia escolar centrado en el acompañamiento entre alumnado de diferentes cursos para facilitar el mejor tránsito educativo del alumnado nuevo entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Este programa se suele aplicar en el primer trimestre; en este caso, se centra en el desarrollado desde septiembre de 2021 a diciembre de 2021, su posterior investigación se realizó desde enero de 2022 a marzo de 2022. El programa se centra en una serie de líneas de acción que se articulan de forma simultánea, estas son:

- a. Alumno tutor: Cada alumno del último nivel (cuarto) apadrina a uno del primer nivel para cualquier aspecto que necesite.
- b. Días de convivencia. Al inicio del curso, se realiza un día de convivencia con dinámicas de integración en la que se generan grupos mixtos entre alumnado de los diferentes niveles.

c. Patios inclusivos. Se establecen rincones de juego y mediación para motivar al encuentro a través del juego u otras dinámicas.

d. Actividades curriculares conjuntas. Desde proyectos de aprendizaje servicio, el alumnado del último curso colabora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los menores de la etapa.

Muestra

Para la obtención de la muestra de participantes se siguió un muestreo no probabilístico por conveniencia pues la muestra estaba preseleccionada ya que era aquella que los estudiantes habían sido participantes del programa de integración escolar para el nuevo alumnado. Para la participación se estableció únicamente un criterio de inclusión: ser estudiante de reciente ingreso a la etapa de Educación Secundaria en un centro educativo que aplicó un programa específico de acompañamiento. Este centro es de titularidad pública y se encuentra en la comarca de Cartagena al sureste de España que cuenta con un millar de alumnado con un nivel sociocultural contrastado, contando con un importante porcentaje de discentes que tienen unas condiciones de vida cómoda junto a otra parte que se hallan en situaciones de vulnerabilidad. De esta forma, una vez se aplicó en dos rondas el cuestionario al alumnado del primer curso de Educación secundaria Obligatoria. Se conformó una muestra total de 140 participantes (50,7% género masculino y un 49,3% de género femenino) siendo el 95% el intervalo de edad de 11 a 13 años, y solo un 5% de aquellos que son de mayor edad. Cabe destacar que un 32,1% ha repetido algún curso, un 10,7% forma parte del colectivo de alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo (ACNEAE) y, por último, únicamente un 7,6% son de nacionalidad extranjera. En relación a las características familiares, predomina con creces la familia nuclear (85,2%), seguida, muy de lejos, con la monoparental (8,6%), reconstituida (3,6%) y otras tipologías (2,1%).

Instrumento de recogida de información

Ante la dificultad de encontrar un instrumento específico estandarizado que dieran respuesta a los objetivos específicos de la investigación, se optó por la elaboración de un cuestionario *ad hoc*, el cual fue diseñado bajo un proceso sistemático. Inicialmente, se realizó una búsqueda bibliográfica en las tesis doctorales españolas en la base de datos TESEO y en las publicaciones científicas (artículos o libros) desde DIALNET por medio de la cual no se pudo identificar instrumentos para utilizar, pero sí fue de utilidad para identificar las dimensiones que se querían evaluar: comunidad educativa, autoestima, aspectos académicos y aspectos sociales, aspectos esenciales a valorar como aquellos que peligran ante los cambios entre etapas. Posteriormente, con la información recogida de la indagación bibliográfica, se elaboró un cuestionario inicial el cual pasó un proceso de validación en el que participaron siete expertos (cuatro expertos universitarios y tres docentes de Educación Secundaria) los cuales cumplimentaron un cuestionario de validación en el que valoraron todos los apartados e ítems en cuestión de pertinencia, claridad y adecuación desde una escala categórica de uno a cuatro y, además, se podían incluir las observaciones necesarias. La valoración fue bastante positiva aun así fueron realizadas las siguientes acciones: modificación de expresión, eliminación de erratas, adecuación al lenguaje inclusivo, eliminación de ítems e inclusión de ejemplificación.

Tras dichos pasos, para dotar de rigor y veracidad al instrumento, se constituyó la versión final del cuestionario denominado *Valoración de la inclusión y la convivencia escolar del nuevo alumnado de Educación Secundaria Obligatoria* compuesto por una serie de cuestiones sociodemográficas al inicio (género, tipo de familia, edad, estudios, situación laboral y nacionalidad de los padres, presencia de necesidades específicas de apoyo educativo, repetición de curso o calificación media) y, posteriormente, 36 ítems agrupados en cuatro dimensiones, con nueve ítems en cada dimensión, estos son:

- Dimensión 1 Ítems sobre la convivencia en el instituto” por ejemplo, el ítem 4 es: tengo buena relación con el profesorado.
- Dimensión 2 Ítems sobre la autoestima en el momento de entrar al instituto, encontrando como ejemplo el ítem 2 que es: me considero capaz de hacer nuevas actividades.
- Dimensión 3 Ítems sobre el ámbito académico desde tu opinión siendo el primero de los ítems el siguiente: me resulta más fácil seguir las clases.
- Dimensión 4 “Ítems sobre el ámbito social en el instituto, último de los bloques que tiene en uno de sus ítems, en el número 5, el siguiente enunciado: me siento con apoyo de gente de otras clases.

Todos los ítems fueron valorados desde una escala categórica de uno a cuatro que tiene la siguiente relación de valores: 1 es Nunca/Nada, 2: Pocas veces/Poco, 3: Algunas veces/Algo y 4: Frecuentemente/Bastante. Por último, de acuerdo a los valores de confiabilidad del parámetro Alfa de Cronbach, se obtuvo un valor de 0,846 que, siguiendo lo marcado por Celina y Campos (2005), se considera un instrumento de alta fiabilidad.

Análisis de datos

Los datos recolectados del instrumento de recogida de información fueron vaciados en el programa estadístico SPSS versión 26. Una vez que fueron incluidos los datos de todos los participantes, estos fueron depurados y revisados para garantizar la correcta tramitación de la información. Acto seguido, para dar respuesta a los objetivos específicos, se aplicó la estadística descriptiva para la obtención de los parámetros de media aritmética y desviación típica

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento de recogida de información, previamente se hizo una reunión con los tutores de las clases responsables para asegurar la correcta cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado participante de manera que se ajuste a la temporalización de implementación y se asegure el total entendimiento de las instrucciones. Acto seguido, el cuestionario fue administrado por cada uno de los tutores de las cuatro clases que componen el primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria; previamente el alumno debía traer la hoja de consentimiento informado leído y firmado por los padres para poder autorizar su participación en el estudio desde la cumplimentación del instrumento. Tras la ronda de aplicación, los cuestionarios fueron recopilados, codificados y vaciados en el programa estadístico preservando el anonimato de los participantes desde la normativa 8.2. de la APA.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados del primer bloque de ítems, titulado ítems sobre sentimiento de pertenencia y comunidad educativa, se pueden poner de manifiesto las siguientes observaciones. En primera instancia, a nivel general, se aprecia una mejora en las relaciones, pero persisten aspectos más profundos de las relaciones por mejorar. En lo correspondiente a la desviación, la cifra más baja es 0,788 y corresponde al ítem 4: *Tengo buena relación con el profesorado*. Esto quiere decir que en el grupo participante hay más consenso en esta cuestión. Sin embargo, la cifra más alta es la del ítem 7: *Es común el trato positivo y muestras de cariño hacia mí*. Esto significa que en el grupo hay disparidad en cuanto al consenso sobre esta cuestión. Con respecto a los resultados de la media ($X\#$), el ítem *He encontrado buenas amistades en el instituto* tiene la más alta ($X\# = 3,42$). Por otra parte, la más baja corresponde a *Los compañeros saben emitir su opinión con respeto*

y consideración (X#= 2,63). Le sigue con un valor un poco mayor a esta última (X#= 2,73) el ítem *He encontrado apoyo de mi clase cuando lo he necesitado*.

TABLA 1
Estadísticos descriptivos sentimiento de pertenencia y comunidad educativa

Item	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación
1. Me siento más parte de mi clase	140	1	4	3,11	0,820
2. Tengo orgullo de mi instituto	140	1	5	3,25	0,797
3. Tengo alguna persona a la que contarle mis problemas	139	1	5	3,19	1,120
4. Tengo buena relación con el profesorado	138	1	4	3,24	0,788
5. Me siento cómodo dando mi opinión en las conversaciones	140	1	4	3,21	1,785
6. He encontrado buenas amistades en el instituto	139	1	4	3,42	0,834
7. Es común el trato positivo y muestras de cariño hacia mí	140	1	4	3,29	0,798
8. Los compañeros saben emitir su opinión con respeto y consideración	140	1	4	2,63	0,876
9. He encontrado apoyo de mi clase cuando lo he necesitado	140	1	5	2,73	1,058

elaboración propia.

Con respecto al contenido de la segunda dimensión llamada ‘Ítems sobre la autoestima a raíz de entrar al instituto’, de acuerdo a la desviación típica, se puede encontrar como dato más bajo con un 0,848 el ítem 2: *Me considero capaz de hacer nuevas actividades*. Esto quiere decir que se trata de la cuestión sobre la que el grupo guarda más consenso. Por otra parte, donde se ha encontrado menos consenso es en el ítem 1. *Me quiero más*, con la cifra más alta 1,049 y seguida por el ítem 8: *Entiendo que no puedo gustar a todo el mundo y eso no me afecta*, con una puntuación similar de 1,045. La puntuación media más alta (X#= 3,02) es en la afirmación de *Comprendo que hay gente mejor que yo en otros ámbitos*. Por otra parte, la puntuación más baja (X#=3,02) corresponde al ítem de *Me quiero más*, que además también tiene la desviación más alta, con más consenso. En conclusión, a nivel general, se puede apreciar una mejora homogénea en todos los casos al respecto de esta dimensión.

TABLA 2
Estadísticos descriptivos autoestima

Ítem	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación
1. Me quiero más	140	1	5	3,02	1,049
2. Me considero capaz de hacer nuevas actividades	140	1	4	3,17	0,848
3. Tengo una actitud positiva	140	1	4	3,12	0,940
4. Me considero bueno en algo	140	1	5	3,21	0,971
5. Siento que soy una persona respetable	140	1	4	3,12	0,940
6. Encuentro en los fallos una oportunidad de aprender	140	1	4	3,11	0,975
7. Acepto mis debilidades	140	1	5	3,09	0,996
8. Entiendo que no puedo gustar a todo el mundo y eso no me afecta	140	1	4	3,15	1,045
9. Comprendo que hay gente mejor que yo en otros ámbitos	140	1	4	3,50	0,852

elaboración propia

En el tercer bloque Ítems sobre el ámbito académico desde tu opinión, se percibe, desde una visión genérica que hay una mejora diferencial dentro del plano estudiantil. De forma específica, se encuentra en la desviación típica como mínimo dato con 0,798 el ítem 9: *Me importan mis resultados académicos*, lo que significa que en este aspecto es en lo que más guarda consenso el alumnado. Por otra parte, se encuentra menos consenso entre el grupo con el ítem 5: *Tengo ganas de aprender cosas nuevas*. En relación a los valores de la media, con ($X\# = 3,56$) el ítem *Me importa mis resultados académicos* es la más alta. Coincide con la desviación más baja, es decir, que esta cuestión hay mucho consenso entre el grupo y que es la media más alta. La cuestión *Me siento feliz por mis resultados académicos* tiene el valor más bajo ($X\# = 2,54$).

TABLA 3
Estadísticos descriptivos mejoras académicas

Ítem	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación
1. Me resulta más fácil seguir las clases	140	1	5	2,87	0,912
2. Tengo más claras mis expectativas	140	1	5	3,23	0,924
3. Tengo ganas de ir al instituto	139	1	5	2,63	1,064
4. Me resulta fácil hacer las tareas escolares	139	1	5	3,14	0,744
5. Tengo ganas de aprender cosas nuevas	138	1	5	3,18	0,953
6. Me gusta participar en las clases	140	1	5	3,21	0,741
7. Me siento feliz por mis resultados académicos	140	1	5	2,54	1,159
8. Nadie me presiona por sacar buenos resultados académicos	140	1	5	2,59	1,193
9. Me importan mis resultados académicos	140	1	5	3,56	0,798

elaboración propia

En esta última dimensión, titulada Ítems sobre el ámbito social en el instituto, se da una mejora generalizada en todos los ítems, aunque un tercio de los ítems no obtiene la mejora deseada. Se tiene como dato mínimo con un 0,886 el ítem 2: *Con mi grupo de misma edad me siento mejor*. En este aspecto el grupo tiene más consenso que con respecto del resto. El dato más alto con gran diferencia es con un 3,605 el ítem 8: *Me es más fácil relacionarme con gente de fuera del instituto*. Esto quiere decir que en el grupo hay menos consenso con respecto a este aspecto. En relación a la desviación, el valor más alto ($X\# = 3,26$) se encuentra en *Con mi grupo de misma edad me siento mejor*. Le sigue de muy cerca ($X\# = 3,21$) el ítem de *Conozco a mi clase*. Como valor más bajo ($X\# = 2,45$) se encuentra *Participo en las actividades extraescolares del centro*.

TABLA 4
Estadísticos descriptivos mejoras sociales

Ítem	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación
1. Me relaciono con facilidad	140	1	4	3,03	1,031
2. Con mi grupo de misma edad me siento mejor	140	1	5	3,26	0,886
3. Encuentro el instituto como un entorno social cómodo	139	1	5	2,87	0,999
4. Tengo un buen grupo de clase	139	1	4	3,06	0,938
5. Me siento con apoyo de gente de otras clases	140	1	4	3,19	0,902
6. Conozco a mi clase	140	1	4	3,21	0,925
7. Cuando hay algún problema con alguien se resuelve sin violencia	140	1	5	2,80	1,101
8. Me es más fácil relacionarme con gente de fuera del instituto	140	1	4	3,22	0,605
9. Participo en las actividades extraescolares del centro	140	1	4	2,45	1,183

elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición a la educación secundaria, acontecimiento único e irrepetible, se define como una de las más problemáticas, vinculada con la adolescencia. De hecho, la mayoría de los docentes y familias consideran necesario la implementación de programas que faciliten la transición al alumnado de una etapa a otra (Castro Zubizarreta *et al.*, 2018; Coelho y Romão, 2017). Más allá de acciones puntuales, el programa “RANI: Recibimiento de Alumnos de Nuevo Ingreso” ha resultado eficaz para reducir el impacto negativo de la transición en el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y el desarrollo personal y, aunque en menor medida, también son visibles los avances en los ámbitos académicos y relacionales.

En lo que respecta al nivel de convivencia que el alumnado manifiesta a su entrada a secundaria, la mayoría encuentra buenas amistades en el instituto, se sienten queridos y forman parte de la clase, tienen buena relación con el profesorado y no les incomoda dar su opinión en clase, aunque algunos tienen dificultad para encontrar apoyo cuando lo han necesitado y echan en falta más respeto a la hora de expresar las opiniones por parte de sus compañeros. En este sentido, al igual que establecen Ávila *et al.* (2022), Castro Zubizarreta *et al.* (2018) y González *et al.* (2019), se confirma que el acompañamiento del alumnado de mayor edad y experiencia, supone un elemento agilizador del proceso de transición y adaptación al nuevo entorno educativo puesto que les otorga la seguridad y la confianza suficiente para desenvolverse con naturalidad y fluidez en el nuevo medio. El alumnado incrementa su sentimiento de pertenencia con la comunidad educativa, estos no encuentran el centro educativo como un entorno incómodo o ajeno a su persona, sino que se siente parte activa del mismo al igual que ocurre con la experiencia de Tynjälä *et al.* (2021). Sin embargo, aún requieren de más tiempo de acompañamiento y experimentación para el desarrollo de relaciones de mayor profundidad, como puede ser la emisión de opiniones o la ayuda desinteresada.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que las mejoras que se obtienen a nivel personal repercuten en la autoestima del alumnado puesto que tienen un mejor autoconcepto y capacidad de autocritica sosteniendo que este tipo de intervenciones contribuyen a conocerse mejor. Por lo cual, tal y como evidencian en sus estudios West, Sweeting y Young (2010) y Gallardo *et al.* (2014), los programas de *mentoring* no solo reporta mejoras en las relaciones con los demás sino también en el conocimiento de uno mismo, siendo más crítico de sus dificultades y diferencias, pero sin menospreciarse valorando aquello positivo que posee. De esta forma, ante el inicio de la adolescencia de este alumnado de nuevo ingreso, se subraya la importancia de estas intervenciones con un colectivo con vulnerabilidad potencial para el menosprecio y desafecto propio, identificables como parte de los causantes del bajo rendimiento académico, los comportamientos disruptivos en el centro educativo o el empeoramiento de las relaciones familiares (Bunn y Boesley, 2019).

Por otro lado, es destacable que, por medio del acompañamiento entre iguales, al igual que en la investigación de Calvo y Manteca (2016), se pone, en parte, solución a uno de los grandes desafíos al comienzo de la nueva etapa educativa: la estabilidad académica. Estos destacan que tienen un mayor gusto e interés por las clases al igual que otorgan una mayor preocupación y valoración por sus resultados académicos; sin embargo, estos no encuentran la misma mejora en el seguimiento de las clases y en las ganas de acudir al instituto. Tal y como establece Chan *et al.* (2020), se dota de una mejora en las actitudes al estudio, pero no se ve una relación directa con las habilidades o procedimientos para el estudio, requiriendo de acciones extras que contengan una formación que esté estrechamente vinculado con lo académico.

Otros datos que se han de mencionar son las mejoras en el ámbito social, declarando el alumnado de reciente ingreso que se siente y conoce mejor con su grupo de iguales, le resulta más fácil relacionarse con gente fuera de su instituto y se siente más apoyado por gente de otros cursos. Su mejora relacional no se aprecia en una mayor participación en las actividades extraescolares, puesto que la intervención se centra en el contexto formal con dificultad de poder extenderse en lo no formal o informal dada la fuerte adscripción

de los programas al propio centro educativo y sus particularidades. Tampoco se identifica una mejor gestión de los conflictos, persistiendo el uso de la violencia por encima de otros medios, resultados contrarios a Vila, Gilar-Corbí y Pozo-Rico. (2021) que defienden la vinculación de la integración y la convivencia como ámbitos de trabajo que se retroalimentan, más identificados con aquellos que demandan la creación de planes e intervenciones específicas para mejorar la gestión de los conflictos (Merma-Molina *et al.*, 2019).

Fruto de este estudio surgen nuevas inquietudes que permiten mejorar el mapa del conocimiento y las prácticas educativas vinculadas: ¿Qué autopercepciones negativas del tránsito tienen la comunidad y cuánto tiempo se sostienen? ¿Qué impacto tiene el *mentoring* en las familias y cómo pueden participar? ¿Cómo inciden estas dinámicas en el rendimiento académico del alumnado? ¿Qué líneas de actuación han de ser prioritarias en los programas de acompañamiento educativo y cuál es la duración deseable? Todas ellas derivadas de las limitaciones encontradas. Así pues, y manteniendo el orden de las cuestiones formuladas, la limitación vinculada a la naturaleza transversal del estudio que dificulta saber la durabilidad del efecto adverso, se requieren estudios longitudinales.

El acompañamiento se centra en los docentes y el alumnado, dejando a las familias en un segundo plano; no se han recabado datos del impacto en el rendimiento de los estudiantes, nuevos y mentores, ni de la satisfacción con el programa. Además, coincidiendo con la revisión realizada de Gershenfeld (2014), se adolece de información detallada del programa que facilite la replicación. Por tanto, haciendo eco de las palabras de Leavitt, Nelson y Cutucache (2022) se requieren intervenciones con diseños de métodos mixtos longitudinales y exploratorios, utilizando recopilación secuencial y descripciones experimentales anidadas dentro de un marco teórico, que se hagan públicos y faciliten su transferencia.

En lo que acontece al programa de intervención, se ha podido constatar el éxito del programa al verificar un alto cumplimiento de los objetivos de la intervención, determinando la continuidad del mismo, pero con una serie de propuestas de mejora para próximas convocatorias. En primer lugar, se identifica la necesidad de articular acciones tanto dentro del horario lectivo como fuera, una intervención combinada asegura una mayor identificación del alumnado en la comunidad educativa y, en consecuencia, un incremento del orgullo y gusto por su centro educativo. En segundo lugar, la incorporación de las familias en el proceso ha de ser una premisa obligatoria, la involucración de ambos agentes, familia y escuela, potencia las posibilidades educativas de la acción diseñada, además, supone una excelente oportunidad para el acercamiento de estas al nuevo centro educativo. Y, por último, se le ha de garantizar de una mayor duración a los encuentros puesto que su corta duración, un trimestre, pone de manifiesto la necesidad de extenderlo al curso completo para asentar y extender las ventajas obtenidas.

Notas

1. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/01/2022-guia_programa_erasmus_plus_v1_es.pdf

REFERENCIAS

- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., y Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Bunn, H., y Boesley, L. (2019). My New School: transition to high school for children with special educational needs in England—findings and ideas for practice. *Support for Learning*, 34(2), 128-147. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12244>
- Calvo Salvador, A., y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>

- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, 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), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., y Khatib, N. (2020). School-based group mentoring and academic outcomes in vulnerable high-school students. *Youth & Society*, 52(7), 1220-1237. <https://doi.org/10.1177/0044118X19864834>
- Chelberg, K., y Bosman, L. (2020). American Indian college student mentoring: A study to measure changes in self-efficacy. *Education Sciences*, 10(2), 38. <https://doi.org/10.3390/educsci10020038>
- Coelho, V. A., y Romão, A. M. (2017). The impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2016.10.001>
- Díaz Torres, J. M. (2017). Filosofía y educación en el enfoque de las capacidades. Fundamentos, posibilidades y limitaciones. *Edetania*, (51), 97-109. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/107>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(2), 135-151. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- Gershenfeld, S. (2014). A Review of Undergraduate Mentoring Programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365–391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- González-Lorente, C., y González-Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- González Pérez, F. C. (2022). Pedagogía del amor: el docente y la dignificación del sujeto. *Mérito-Revista de Educación*, 4(12), 64-71. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i12.953>
- González Rodríguez, D., Aller Viera, M. J., y Vidal García, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., y Wheeldon-Reece, B. (2022). Effects of the SPARK Teen Mentoring Program for high school students. *Journal of Child and Family Studies*, 31(7), 1982-1993. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02298-x>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII (2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Hernández Prados, M. Á., y Vidal Dimas, N. (2020). Los valores y el comportamiento humano. Una relación inevitable. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1992>
- Holloway-Friesen, H. (2021). The role of mentoring on Hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 46-58. <https://doi.org/10.1177/1538192718823716>
- Hurtado, L., y Estupiñán, M. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, (24), 1-18, e11405. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11405
- Kent, A., Kochan, F., y M. Green, A. (2013). Cultural influences on mentoring programs and relationships: A critical review of research. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 204-217. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2013-0047>
- Leavitt, A. S., Nelson, K. L., y Cutucache, C. E. (2022). The effect of mentoring on undergraduate mentors: A systematic review of the literature. *Frontiers in Education*, 6, 731657. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731657>
- Liedo, B. (2021). Vulnerabilidad. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 20, pp. 242-257. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6074>

- López Arrillaga, C. E. (2019). La pedagogía del amor y la ternura: una práctica humana del docente de educación primaria. *Revista Científic*, 4(13), 261-277. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.13.261-277>
- Mendez Reyes, J. M. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Estudios Latinoamericanos*, (50-51), 95–110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>
- Merma-Molina, G., Ávalos-Ramos, M. A., y Martínez-Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 243-264. <https://www.jstor.org/stable/24711383>
- Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria¿traspaso o acompañamiento?. *Edetania*, (48), 159-183. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/617>
- Suárez, M., González, B., y Lara, P. (2017). Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., y Heikkinen, H. L. (2021). Finnish model of peer - group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Farrell, A. H., Krygsman, A., y Vitoroulis, I. (2023). Bullying involvement and the transition to high school: A brief report. *Aggressive behavior*. <https://doi.org/10.1002/ab.22082>
- Vila, S., Gilar-Corbí, R., y Pozo-Rico, T. (2021). Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- West, P., Sweeting, H., y Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well - being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>

NOTAS

1. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/01/2022-guia_programa_erasmus_plus_v1_es.pdf