

---

---

**INVESTIGACIONES**

---

---

**ORIENTAR LAS TRANSICIONES DEL ALUMNADO INMIGRANTE:  
MÁS QUE UN RETO MULTIPROFESIONAL*****GUIDING IMMIGRANT STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL TRANSITIONS:  
FAR MORE THAN A MULTIDISCIPLINARY CHALLENGE***

Juan **Fernández Sierra**<sup>1</sup>  
Gerardo L. **Santos-Bocero**  
Universidad de Almería  
Almería. España

**RESUMEN**

La orientación de los procesos de transición dentro del sistema educativo es una labor esencial para ayudar a los estudiantes en su transcurrir académico y sociolaboral. Cuando se trata de alumnado inmigrante, esa tarea adquiere aún mayor importancia, al tiempo que se complejiza al interactuar otros factores como la cultura de origen, los procesos migratorios, las experiencias escolares previas, las dificultades adaptativas al nuevo contexto, etc. En este artículo, sustentado en un estudio multicaso -integrado por seis casos instrumentales, llevados a cabo en zonas escolares con significativo porcentaje de dicho alumnado-, hemos indagado en las estrategias docentes y orientadoras que se ponen en marcha en escuelas e institutos y las interacciones entre ellos, para cubrir esta dimensión ineludible del trabajo educativo, evidenciando las posibilidades, limitaciones y consecuencias de tales acciones; así mismo, se muestra la dificultad para poner en marcha actuaciones interprofesionales integrales, mediatizadas por las políticas curriculares oficiales y por el pensamiento práctico pedagógico hegemónico de los centros educativos y de sus profesionales.

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Juan Fernández Sierra. Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I. Ctra. Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano 04120 Almería. Correo-e: [jfsierra@ual.es](mailto:jfsierra@ual.es)

Los casos aquí estudiados, muestran cómo, para estos chicos y chicas, las transiciones académicas se convierten en procesos permanentes de re-acomodación encadenada, mediatizada por las acciones docentes, orientadoras, de mediación y estructura curricular tradicional, cuya efectividad es baja, debido a las contradicciones que se producen entre las finalidades inclusivas pretendidas y las prácticas cotidianas para conseguirlas.

**Palabras clave:** Transición, orientación, inmigración, escolarización, interculturalidad.

## ABSTRACT

Guiding students through the educational transitions is essential for their correct development during their educational years and for their labor and social future. When dealing with immigrant students, this task acquires even greater importance, and becomes more complex due to other factors such as the culture of origin, the migratory processes, previous school experience, and the intrinsic difficulties to adapt to the new settings. In this article, based on a six instrumental case study, we have explored this dimension in the teaching and guiding strategies carried out in Spanish primary and secondary schools, separately and as whole, in order to reveal the possibilities, limitations and consequences of such strategies. Particularly, we show the difficulty to put into practice comprehensive interprofessional strategies, due to current official curricular policies and the dominant educational thinking of schools and their professionals.

The cases studied show how, for these boys and girls, educational transitions become permanent processes of accommodation, mediated by teachers' actions, guiding and mediation efforts, and traditional curricular structure, whose effectiveness is low, by the contradictions that occur between inclusive purposes pretended and daily practices to get them

**Key words:** educational transition, guidance, immigration, schooling, interculturalism.

## Introducción

Con el término transiciones nos referimos a los cambios y transformaciones que los seres humanos abordamos a lo largo de la vida en momentos singulares, más o menos definidos, propiciados por causas o circunstancias extrínsecas o intrínsecas al individuo, y que conllevan la necesidad de readaptación a nuevos horizontes, contextos, estados sociales, culturales o personales. Las transiciones provocan periodos y situaciones más o menos difíciles y traumáticas para los que las viven, pero no siempre han de interpretarse como negativas, sino que pueden suponer oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios e ignorancias, integración social o reconstrucción intelectual. En el ámbito educativo, Gimeno Sacristán (2000) las concibe como fenómenos provocados por la ruptura en los sistemas escolares.

Cuando estos procesos de transición, inherentes a la escolarización, los protagonizan hijos e hijas de inmigrantes, es lógico presuponer que adquieren una complejidad mayor, en la que intervienen -además de las variables, elementos y circunstancias que acompañan al resto de los chicos y chicas de su edad- factores relacionados con la cultura de origen, los procesos migratorios, las experiencias académicas previas, etc. Multidimensionalidad que hemos intentado abordar a través de los estudios de caso en los que se fundamenta este artículo, cuyo análisis y evidencias pensamos resultarán útiles para responder al reto que representa ayudar a estos

estudiantes, a través de la acción multiprofesional -docencia, orientación, mediación-, en su incorporación, permanencia y tránsito en el sistema de enseñanza.

### *Las transiciones en las enseñanzas obligatorias*

En el contexto escolar, tradicionalmente se han resaltado aquellas transiciones localizadas en momentos peculiares de la incorporación del alumnado a ambientes diferentes a los que se había desenvuelto hasta ese momento, como el paso de la familia a la escuela, de ésta al instituto, de aquí a la universidad y al mundo laboral. Rupturas que implican, en diferentes grados, dificultad añadida a los estudiantes para sostener su ritmo de trabajo académico y relaciones sociales dentro y fuera de las aulas. Procesos que les serán más o menos facilitados en razón, entre otros factores, de cómo el sistema educativo dé continuidad y coherencia al tránsito de uno a otro de dichos ambientes y de las acciones pedagógicas y psicopedagógicas que se pongan en escena para abordarlos.

La primera de las transiciones escolares que viven, a edades muy tempranas, nuestros infantes es su incorporación al sistema educativo. Los estudios en este nivel ponen el énfasis en la importancia de la relación familia-escuela (Vila Mendiburu, 1998; Pianta, Cox y Taylor, 2001; Pianta y Kaft-Sayre, 2003). En sentido similar, se enfocan los análisis del paso de Educación Infantil a Educación Primaria, aunque éstos inciden, además, en los sistemas de coordinación, orientación y organizativos de las teorías y las prácticas que caracterizan e influyen en los cambios en esta etapa (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Argos González, Castro Zubizarreta y Ezquerro Muñoz, 2011).

Pero la transición que ha venido gozando de mayor literatura y preocupación es la de Primaria a Secundaria. En el panorama internacional podemos recordar los trabajos de Meyenn y Tickle, (1980), Measor y Woods (1984), Stillman y Maychell (1984), Ahola-Sidaway (1988) o Hargreaves, Earl y Ryan (2008), cuyo objeto principal de indagación y análisis se centra en la coexistencia e interacción de las culturas profesionales presentes en ambas etapas. En nuestro país, la obra de Gimeno Sacristán (2000) se ha convertido en referente a la hora de abordar los procesos que caracterizan el paso del 'colegio' al 'instituto'; mientras que trabajos más actuales, como los de Monarca, Rappoport y Fernández (2012) o Fernández Sierra, -Coord.- (2013), siguen indagando los condicionantes que están influyendo en el proceso de cambio que experimenta el alumnado en su paso a la Secundaria Obligatoria.

Atención preferente a los diferentes procesos de transición escolar se ha prestado desde el campo de la teoría y la intervención profesional de la orientación. Muestra de ese interés son estudios y publicaciones sostenidos a lo largo del tiempo como los de Corominas Rovira e Isus Barado (1998), Romero Rodríguez (1999), Cuadernos de Pedagogía (1999), Alfaro Rocher (2004), Álvarez González (2006), Antúnez et ál. (2007), Martínez Clares (2008), Revista de Educación (2010), Babío Galán (2011), Vélaz de Medrano (2011) o Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca (2011).

En los últimos años, focalizando la mirada en los estudiantes de origen inmigrante, se han publicado diferentes trabajos, de carácter individual o colectivo, dedicados a indagar cómo experimentan estos alumnos y alumnas las variadas transiciones vividas en el sistema escolar de acogida, así como a analizar las medidas institucionales y profesionales destinadas a favorecer el proceso de incorporación, ascenso e inclusión (Montón Sales, -Coord.-, 2003; CIDE, 2005; Coelho, 2006; Fernández Sierra, -Coord.- 2009, 2013; Broccolichi y Sinthon, 2011; Ventura, 2012; Colectivo IOE, 2003, 2012). Este trabajo se centra, precisamente, en cómo el sistema educativo, sus estructuras organizativas y multiprofesionales responden a la complejidad específica de las diversas transiciones en las que estos chicos y chicas se ven inmersos.

## Método

Nuestro grupo de investigación ha venido realizando diferentes trabajos relacionados con la incorporación e inclusión del alumnado extranjero, entre ellos el que da lugar a este artículo<sup>2</sup>, cuyo objeto de estudio se ha centrado en las transiciones escolares de los hijos e hijas de inmigrantes, planteándose como objetivos: a) descubrir las expectativas escolares y sociolaborales de estos y estas adolescentes, b) analizar las prácticas organizativo-pedagógicas que se ponen en marcha en los centros para facilitar y orientar sus múltiples transiciones, c) valorar las actuaciones de apoyo y psicopedagógicas encaminadas a favorecer sus procesos de inserción y transición. El proyecto de investigación se planificó y realizó en tres fases que, en esencia, consistían en un estudio de muestras -profesorado, alumnado inmigrante y autóctono y familias- y seis estudios de caso engranados de forma que compusieran un estudio multicaso, complementados con tres grupos de discusión y una reunión de expertos.

Este artículo pretende presentar las principales evidencias emanadas del estudio multicaso, basado, como hemos dicho, en seis *estudios instrumentales de caso* al modo de lo apuntado por Stake (2007), o sea, casos que nos den la oportunidad de ir más allá de la comprensión de las situaciones singulares seleccionadas, para poder utilizarlos como elementos o artefactos que nos sirvan para aprender sobre la problemática de las transiciones socioculturales, personales y académicas con las que estos chicos y chicas se topan en el sistema educativo. Las técnicas de recogida de datos han sido: la observación participante en las aulas, espacios comunes y recreos, combinadas con conversaciones informales con alumnado y docentes –habiendo permanecido en los centros una media de dos jornadas escolares semanales, durante dos cursos consecutivos-, entrevistas en profundidad a estudiantes, profesorado y familiares cercanos –seleccionados en razón de su relación con los estudiantes inmigrantes-, y análisis de documentos institucionales y académicos –especialmente la normativa educativa oficial, los proyectos de centro y los materiales curriculares usados en clase.

Los casos seleccionados pertenecen a dos zonas educativas con tasas de niños inmigrantes escolarizados por encima del 15%, una urbana y otra rural. Las comunidades extranjeras mayoritarias son: magrebíes, europeos del este e iberoamericanos. En cada una de ellas se han seleccionado dos escuelas y el instituto (IES) al que se incorpora el alumnado de esas escuelas<sup>3</sup>, a fin de abarcar el ciclo completo de las enseñanzas obligatorias. En esta línea, hemos tenido en cuenta, además, que en los centros estudiados concurría una representación teórica de los elementos profesionales que están presentes en los procesos de inclusión y transición educativa -docentes, orientadores/as, maestros/as de atención lingüística y mediador/a. Para marcar el origen de las informaciones hemos usado las siguientes claves: Caso + n<sup>o4</sup>: nombre propio del estudiante, profesional (Docente, Orient. Mediad.), familiar o investigador/a.

El análisis de los datos, siguiendo las orientaciones de autores cualitativos clásicos (Guba y Lincoln, 1982; Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2012), no se ha llevado a cabo como un proceso totalmente diferenciado de la recogida de información, sino que, después de una primera inmersión en el campo, se rastrearon una serie de temas emergentes que sirvieron de base para

---

<sup>2</sup> Estudio de las variables socioculturales, de género y curriculares que interactúan en las transiciones escolares de los y las adolescentes inmigrantes. SEJ 2007-62468/EDU (MEC). Aprovechamos para agradecer al Ministerio la ayuda concedida.

<sup>3</sup> La administración educativa andaluza diseña un mapa orientativo para la incorporación del alumnado de las escuelas a los institutos.

<sup>4</sup> Del 1 al 6, siendo el 3 y 6 los institutos.

una primera categorización y elaboración de informes provisionales de cada caso. La permanencia prolongada en el campo nos permitió, no sólo la recogida de más información y de mayor potencialidad explicativa, sino, sobre todo, el contraste y recomposición de las categorías para la elaboración del informe. El debate sistemático bimensual del equipo investigador ha garantizado el mantenimiento del propósito original del estudio, la riqueza interpretativa y el rigor científico del trabajo.

## Resultados

### *Incorporarse al nuevo ambiente sociocultural: Transición indeterminada*

Cualquier niño, niña o adolescente, que emigra, sufre alteraciones, pérdidas y desasosiegos en sus relaciones personales, familiares, culturales, sociales y académicas. Si la causa del desplazamiento es de índole económica, las dificultades se agrandan tanto por los sentimientos de dolor, fracaso o nostalgia de sus progenitores como por las peculiaridades de los nuevos contextos en que se ven obligados a ubicarse, normalmente deprivados o marginales. Ese motivo -huida de la precariedad y búsqueda de un trabajo que en su país no encontraron los padres o madres- se fija en su recuerdo, siendo corriente que lo expliciten en sus conversaciones, aunque haga varios años del traslado -“...es que en Bulgaria no había mucho trabajo... por eso hemos tenido que venir aquí...” (Caso 1: Alex). Así pues, el factor económico es el predominante, pero junto a ello, aparece el interés de los progenitores por encontrar mejores expectativas y ampliar las perspectivas de futuro de sus hijos e hijas -“Mi tía se vino aquí a trabajar (...) y mi madre vino también para trabajar... porque quería que yo estudiara...” (Caso 6: Catalina)-. Por lo tanto, tienen altas expectativas en lo que el sistema educativo español les pueda ofrecer: “Me gustaría que mi hija estudiara maestra o médica, es una buena profesión... y se puede ayudar a la gente...” (Caso 4: famil.).

No siempre el periplo transitorio se produce mediante un viaje en el que los miembros de la familia comparten las distintas fases del traslado al país de acogida, sino que a menudo son el padre, la madre o familiares allegados quienes ya se habían ubicado con antelación en el nuevo contexto. Se producen, pues, variados procesos de des-agrupación, agrupamiento y re-agrupamiento que obligan a estos niños y niñas a reacomodar sus relaciones y status dentro de sus propias familias extensas varias veces durante ese periodo de interinidad y suplencia parental -“...mi madre se vino aquí... y yo viví en Rumanía dos años con mis abuelos... ¡sólo pensaba en ver a mi madre...!”-. (Caso 3: Dorina). Cuando logran la reintegración en sus familias nucleares o monoparentales, y una vez que éstas consideran han alcanzado una relativa estabilidad laboral y social, comienzan a despertarse sus expectativas académicas, impulsadas especialmente por las madres y algunos familiares:

“Yo les digo a mis hijos, ustedes tienen la oportunidad de estudiar (...), cuando me preguntan los amigos si volvería a mi país, les digo que en estos momentos no, porque pienso en mis hijos... porque yo quiero que ellos estudien... aquí tienen una posibilidad de estudiar...” (Caso 4: Famil.).

La normativa de escolarización vigente en Andalucía<sup>5</sup> tiende a admitir y matricular a los niños y niñas en los centros más cercanos a su lugar de residencia, lo que favorece la acomodación de los recién llegados al ambiente social, al coincidir en los colegios con sus vecinos. Pero esto produce ciertas contradicciones -más o menos consciente o subyacentemente- en las familias que

<sup>5</sup> Decreto 40/2011 de la Junta de Andalucía.

sienten y viven la paradoja entre, por un lado, el deseo de que sus hijos e hijas establezcan relaciones sociales con sus pares y vecinos, y por otro, el temor a que la adaptación a un ambiente poco propicio a la cultura académica y al éxito escolar, les reste posibilidades de progreso futuro académico, económico y social. No debemos obviar que, aunque los inmigrantes de las zonas a las que nos referimos se hayan desplazado por motivos económicos, los niveles académicos de los padres son variados, a menudo más altos que la media o la tendencia de los barrios en los que han de situar su vivienda o residencia; pero sobre todo se reformulan más expectativas o aspiraciones de progreso socioeconómico y educativo: “Los padres de muchos de estos alumnos nos cuentan que ven en el colegio una oportunidad de promoción social” (Casos varios: Orient.).

Preocupaciones que son compartidas, en algunos casos, por los estudiantes con más éxito escolar, al ser conscientes de las limitaciones educativas del contexto y de los niveles de muchas de las escuelas a las que asisten, en comparación con los rendimientos disciplinares que les dicen les exigirán en cursos posteriores: “Hahmet. quiere seguir estudiando..., pero no quiere ir al instituto del barrio, sino a otro, en el centro de la ciudad... no le gusta el centro más cercano a su domicilio... dice que quiere ir a uno que le prepare para acceder a la Universidad...” (Caso 5: Invest.). A ello hay que sumarle los recelos, en ocasiones, sobre la posible ruptura cultural primigenia:

“A estos alumnos [más integrados] no es habitual verlos hablar en el idioma propio de su país de origen... son varios los que nos comentan que llevan sin hablarlo o escribirlo durante un prolongado período de tiempo... y en algunos casos, no han vuelto a visitar su país de origen, lo que nos lleva a reflexionar sobre el grado de invisibilización -consciente o inconsciente, familiar y/o escolar- de la cultura de origen en la vida de estos estudiantes” (Caso 6: Invest.).

Estas vivencias y contradicciones en el contexto social y escolar, impulsan a menudo a estos chicos y chicas, que aspiran a la incorporación no diferenciada en su entorno, al mismo tiempo que sus familias les animan al ascenso en la escala social a través de su éxito en el sistema de enseñanza, a reinterpretar e internalizar que han de olvidar, abandonar o aparcarse sus rasgos identitarios o culturales, su idioma, su ligazón al país de origen: “Abdrahim ha renunciado, por decirlo de algún modo, a su cultura: ha nacido en España, y se considera español...” (Caso 4: Profa.).

La labor de los mediadores y mediadoras es esencial para tratar de establecer el puente entre la cultura de origen y la de acogida, y esa es una de sus tareas, pero al ser personal ocasional dependiente de programas temporales puestos en marcha por ONG u otras organizaciones sociales, difícilmente logran alcanzar modos de comunicación y coordinación con el profesorado, familia y alumnado con la suficiente estabilidad y dedicación horaria para conseguir este objetivo, habiéndose de limitar, a menudo, a resolver cuestiones formales, burocráticas, problemas puntuales o emergentes : “... es preciso comunicarse..., pero es difícil, porque no hay tiempo y no hay estructuras establecidas...” (Caso 3: Mediad.).

### *Acomodarse a la escuela: Transición y empatía*

Los niños y niñas inmigrantes, cuando llegan a las escuelas, encuentran consolidados los grupos-clase a los que son adscritos, por lo que tienen bastantes dificultades para incorporarse de manera inclusiva a las relaciones sociales del aula<sup>6</sup>. Pero, además, las pedagogías que orientan las actuaciones docentes no suelen contemplar sistemáticamente prácticas que potencien dicha inclusión, a pesar de la predisposición positiva personal y profesional que gran parte del profesorado manifiesta hacia la integración. Tampoco el apoyo de los equipos y departamentos de

<sup>6</sup> Salvo si es en Infantil.

orientación logran una intervención significativa en estos procesos, pues como sus funciones se limitan, en muchos casos, a la realización de diagnósticos sobre competencias curriculares y sobre el dominio del idioma, quedan al margen de incidencia efectiva en la vida de las aulas, limitándose las relaciones multiprofesionales, normalmente, al traslado de información, y pocas veces al intercambio de ideas y construcción conjunta de propuestas de actuación:

“... algunos [docentes] vienen... me piden material... los oriento un poco pero realmente no es un trabajo sistemático, porque eso hay que planificarlo bien... yo les puedo decir que material tengo muchísimo... pero la mayoría al final se desbordan, me dicen, mira, no es que no quiera ¡es que no sé!... a veces en clases complicadas tienen problemas... uno que no sabe bien el español, otro que falta..., al final se desbordan. Hay docentes que medio se defiende pero otros que no... yo creo que un factor muy importante es la formación...” (Caso 3: Orient.)

La acción didáctica hegemónica, tampoco podemos decir que se haya reacomodado a las nuevas circunstancias. Las descripciones que en los diferentes estudios de caso se realizan de las aulas, ratifican la pervivencia reincidente de similares rutinas de corte clásico e individualizadas en la distribución espacio-temporal, más consolidadas conforme accedemos en las etapas educativas. Este contexto formal cobija prácticas pedagógicas mayoritariamente centradas en la unidireccionalidad docente. El destinatario es el grupo-clase, no la persona aprendiz, cada estudiante recibe información idéntica, palpándose una tendencia a la homogeneidad académica que difícilmente deja margen para atender las singularidades personales, culturales ni de otro tipo (Caso multi: Invest.).

Ante las inseguridades que lógicamente provoca en el recién llegado el contexto escolar desconocido, así como las fronteras simbólicas que los grupos han constituido a lo largo del periodo de escolarización continuado en una misma clase durante varios años, éste busca refugio en las personas que más directamente le atienden en los momentos de su incorporación. En esta línea es frecuente escuchar halagos de su primer maestro o maestra, recordándolos como protectores desinteresados, altamente preocupados por su aprendizaje y por su vida dentro y fuera de las aulas. Igualmente, los y las especialistas de ATAL<sup>7</sup> son altamente valorados, porque -sienten- les ofrecen una atención personalizada, les incorporan a grupos pequeños en los que participan otros niños y niñas inmigrantes con los que comparten inquietudes, situaciones, anhelos y problemáticas comunes; independientemente de los efectos secundarios que esa relación circunscrita pueda tener para su inclusión más amplia en el grupo-clase, centro o sociedad, como lo expresa Haima: “...me gusta más en clase de los moros...”<sup>8</sup> (Caso 1: Haima). El profesorado y los equipos directivos, se manifiestan satisfechos con estos agrupamientos sectorizados, puesto que simplifica la organización, apoyándose en la idea de que el problema pedagógico que explica cualquier dificultad socioeducativa es el idioma; por lo tanto, en cuanto lo superen -mantienen- serán alumnos con idénticas necesidades y posibilidades que el resto:

“La solución es poner más profesionales especializados para atender a esos alumnos, y permitir que primeramente empiecen con una inmersión lingüística, y luego derivarlos a la clase (...) ¿qué sentido tiene que los metan en la clase de Matemáticas el 15 de septiembre si no entienden nada?” (Caso 5: Profe.)

La concepción academicista disciplinar mayoritaria de la educación institucionalizada resta posibilidades de análisis profundos para buscar alternativas de actuación psicopedagógica, que aprovechando los recursos multiprofesionales, se encamine hacia actuaciones inclusivas e impulsoras de la permanencia y ascenso de estos niños y niñas en el sistema educativo.

<sup>7</sup> Aula Temporal de Adaptación Lingüística.

<sup>8</sup> Se refiere al ATAL. Hay que reseñar que en esa clase coinciden niños y niñas de diversas nacionalidades.

Consecuentemente, aun llevando tres o cuatro años escolarizados en el mismo centro, este alumnado, con bajo nivel adquisitivo y ambiente sociocultural poco concurrente con la cultura académica hegemónica del sistema educativo, mayoritariamente sigue formando grupos aislados en los recreos -compuestos sólo por inmigrantes-, se sienta y realiza sus tareas escolares de forma individual durante las clases, suele seguir un currículum paralelo, y la comunicación que establece con sus compañeros y compañeras es pobre, con nula dimensión intercultural.

En general, los estudiantes inmigrantes recuerdan positivamente su incorporación a la escuela, sienten gran empatía por sus maestros y maestras y demás profesionales de apoyo; pero, al mismo tiempo, van internalizando que son ellos o ellas las que han de adaptarse, incorporarse e integrarse y, a veces, diluirse en el nuevo contexto escolar. Buscan y suelen encontrar en las y los primeros tutores aliados para ello, e incluso para su cobijo y defensa ante situaciones o momentos adversos. En ese proceso 'integrador', con el paso de los años, van logrando establecer relaciones más o menos fluidas con oriundos e inmigrantes, lo que, en principio, satisface sus aspiraciones. Pero conforme avanzan en el sistema educativo y se adentran en el sexto curso, aproximándose el final de esta etapa educativa, los temas relacionados con la transición al instituto calan entre sus preocupaciones, apareciendo como tema de conversación en clase y entre colegas, moviéndose entre la nostalgia y la ilusión esperanzada -"Cuando vayamos al instituto, no habrá maestros así... será más difícil" (Caso 1: Fatema) -, y la inquietud ante lo desconocido: "Yo, a ver, no me lo creo, pero dicen que en el instituto fuman (...) que hay droga" (Caso 5: Olga).

#### *Repetir curso: Lastre para la transición inclusiva*

Aparte de su dimensión pedagógica, las repeticiones de curso son un elemento crucial de las relaciones entre pares y del papel que la escuela juega en ello. En este tema hemos de destacar dos rutinas pedagógicas que se encuentran instaladas en los centros educativos, suponiendo una dificultad añadida al logro de transiciones inclusivas. Por un lado, es habitual incorporar a muchos de estos niños y niñas, casi automáticamente, al curso inmediatamente inferior al que por su edad les corresponde, recurriendo a argumentos didácticos -en realidad creencias y rutinas-, relacionadas con la necesidad del dominio del idioma como condición *sine qua non* para cualquier tipo de aprendizaje académico. El pensamiento práctico docente en este asunto está muy arraigado y 'geo-localizado'. Consideran -los equipos docentes y multiprofesionales que así actúan- que los chicos y chicas del Este llegan con buenos niveles académicos, pero han de dominar el idioma para seguir el ritmo de las clases; piensan que los iberoamericanos vienen con niveles bajos, y afirman que los magrebíes acumulan ambas carencias. El problema de este modo de proceder -indistintamente de datos más o menos objetivos que puedan concurrir- es que la adaptación y flexibilidad curricular y la atención a las singularidades, se resumen en una casi única estrategia organizativo-didáctica consistente en "comenzar por un escalón más bajo". Algunos orientadores sufren similar socialización y otros prefieren no enfrentarse a modos de hacer en los que ellos no van a participar directamente. Así las rutinas y preconcepciones se solidifican y asientan.

La segunda estrategia recurrente en este sentido es hacer repetir a estos chicos y chicas el primer curso de su escolarización -"...a mí me hicieron repetir porque llegué tarde... y no sabía hablar... bueno, sabía hablar, pero regular"- (Caso 2: Anastasia), y si la normativa lo permite, en sexto curso de primaria: "El año que viene sabrán más (...). no se les puede soltar en ESO como están ahora mismo..." (Caso 5: Profe.). La razón, en esencia, es la misma, pero la decisión empuja a los estudiantes en un círculo difícil: al no dominar bien el idioma no pueden seguir el ritmo normal de clase con el resto de compañeros y compañeras; por este motivo, se les saca del aula ordinaria varias horas semanales para el apoyo lingüístico, así que no completan el programa estándar, concluyéndose que no pueden promocionar. El sistema de evaluación-calificación,



basado en pruebas memorísticas de rendimiento escritas, objetiviza las dificultades y reafirma las creencias y rutinas, lo que a su vez condiciona la búsqueda de alternativas organizativo-pedagógicas más acordes con los propósitos explicitados en los propios Proyectos Educativos de los centros, que se manifiestan teóricamente en pos de la inclusión (Casos, todos: Invest.).

Este modo de concebir y actuar, tiene una gran importancia en los procesos de inclusión social y escolar, ya que cuando se va consiguiendo que las relaciones sociales del aula vayan incorporando a los recién llegados, los pares pasan al curso siguiente, excepto él o ella, inmigrante<sup>9</sup>. Su, hasta ese momento, maestro o maestra, siguiendo la normativa y la planificación organizativa de los centros, acompaña al grupo-clase hasta completar el ciclo; forzándose de esta manera al alumnado inmigrante a otro proceso de reacomodación a un nuevo grupo con nuevo tutor o tutora. En este sentido, junto a los dudosos beneficios que a ningún alumno produce la repetición de curso y la probada incidencia negativa de ello en la autoestima y en la integración social y escolar, al alumnado inmigrante se le empuja a una nueva transición dentro de su propio centro.

### *La experiencia escolar: Transición invisibilizada*

La afluencia de alumnado extranjero a las zonas estudiadas es muy diversa en cuanto a su procedencia, características culturales y experiencias académicas previas. Las comunidades aquí estudiadas son los magrebíes, los oriundos de países del Este y los sudamericanos. Aparte de las singularidades y circunstancias sociales y personales, cada una de estas comunidades proviene de zonas con historias peculiares en lo que concierne a sus niveles de escolarización en origen y, sobre todo, en cuanto al tipo de oportunidades y experiencias que esa escolarización les ha ofrecido a ellos y a sus progenitores en función de las características de los diversos sistemas educativos. Esta experiencia previa propia y de sus padres en sistemas escolares más o menos disímiles con el nuevo, se evidencia como un factor relevante para la supervivencia y el éxito cuando se incorporan al sistema de enseñanza obligatorio del país de acogida.

La comunidad magrebí es la más variada, aunque tanto socialmente como profesorado y orientadores tienden a verlos uniformemente. Esto hace que se invisibilicen las singularidades personales y se disuelvan en una representación homogeneizada mayoritariamente negativa. Su cultura escolar previa -en caso de haber sido escolarizados anteriormente o lo hayan estado sus progenitores- suele estar ligada a un currículo con diferencias sustanciales respecto al español<sup>10</sup> en diferentes aspectos: menos centrado en los contenidos académicos y disciplinas científicas; más claramente adoctrinador en las creencias y valores sociales hegemónicos asentados en su contexto socio-geográfico-simbólico; una pedagogía fuertemente centrada en el maestro, con concepciones autoritarias y direccionales de la comunicación didáctica y de las relaciones interpersonales, y la separación por sexos en la escolarización y en la transmisión de las diferencias de género social y familiarmente jerarquizadas. Evidentemente, ni muchos de sus padres, menos sus madres, ni ellos, menos ellas, se han socializado en la cultura escolar a la que se incorporan. No obstante, encontramos niños, y también niñas, cuyas familias, procedentes de clases medias urbanas, manifiestan un gran interés y depositan grandes expectativas en el sistema educativo, incluso algunos progenitores tienen experiencias en escuelas de corte occidental con dominio del francés y español. A pesar de ello, estos alumnos y alumnas difícilmente consiguen el apoyo abierto de los diversos profesionales para cubrir sus expectativas, a causa de los estereotipos asentados en los centros:

<sup>9</sup> Los oriundos que les acompañan en la repetición suelen presentar dificultades académicas, sociales o personales específicas.

<sup>10</sup> Los que pertenecen a clases sociales acomodadas y urbanas medias-altas no presentan diferencias tan significativas pues suelen ser escolarizados en escuelas de influencia occidental.

"Se planteó en el centro realizar una serie de redacciones sobre Educación Vial a partir de la observación diaria de ciertos aspectos de la conducción. El tutor de Wafa consideró que ella no tenía que hacerla, pero ella quiso realizarla y así lo explicaba al investigador: "...algunas cosas como Educación Vial (...) yo lo hecho sola. Aunque el maestro me ha dicho que no haga, yo lo he hecho. (...) Porque a él le parece que a mí está muy difícil. Pero yo, como he salido por la calle y he visto, y me he entendido, lo he hecho y me ha dicho que está bien..." (Caso 5: Invest.).

Respecto al alumnado de los países del Este, ellos y sus padres y madres han asistido a un sistema educativo con similitudes con el nuestro: una cultura escolar academicista y un curriculum oculto sutilmente proselitista. Ellos, como sucede aquí, han sido socializados en el valor académico de los contenidos curriculares neoclásicos, organizados disciplinalmente (currículos estanco que dijera Freire, 1975), con predominio de la transmisión unidireccional del conocimiento y, por otro lado, han asumido más o menos conscientemente el papel del sistema de enseñanza en la orientación ideológico-ciudadana como elemento integrador de los estados-nación (Torres Santomé, 2011). Podemos decir que los niños y las niñas de esos países y sus progenitores vienen con las 'reglas de juego' del sistema aprendidas, y por tanto se acomodan y se manejan bien en él.

En cuanto a los iberoamericanos, sus experiencias de escolarización previa son muy disímiles. Sus sistemas educativos, en general, son poco igualitarios, aunque con gran variedad de unos países a otros y grandes diferencias en función de la clase social de pertenencia y lugar de residencia. Los currículos académicos son bastante semejantes al nuestro, aunque con algunos desfases temporales; pero a menudo, los niños y las niñas de esta procedencia carecen de una escolarización de partida aceptable. En principio, sólo aquellos y aquellas cuyas familias y ellos han tenido oportunidad de una escolarización adecuada, se acomodan realmente. Sucede además que muchos de los padres que tuvieron ocasión de realizar estudios en su país, el proceso migratorio les ha hecho descender en la escala social, con las contradicciones y problemática que ello conlleva, no sólo en el plano económico, sino también en lo referido al status, relaciones, consideración social, etc. Así pues, la desadaptación al sistema educativo y social de estos chicos es alta y diversa, a pesar de compartir idioma.

El profesorado, mayoritariamente, reinterpreta en claves culturales las posibilidades educativas de cada uno de estos grupos en función de su pertenencia a las distintas comunidades, invisibilizando en parte las peculiaridades personales, lo que potencia la predeterminación simbólica selectiva, desmotivando las expectativas para una transición ilusionada, orientando más o menos sutilmente, desde finales de Primaria y sobre todo en cuanto comienzan la Secundaria Obligatoria, hacia la realización de módulos profesionales, entendidos como mal menor de sus posibilidades 'reales', con la carga subyacente de fracaso que ello conlleva. Realismo que los docentes basan, en gran parte, en sus concepciones previas sobre las bajas probabilidades de éxito académico de estos estudiantes. Decisiones que raras veces son contradichas por los departamentos de orientación en mor de un equilibrio de reparto de funciones y por el poco convencimiento de que a corto y largo plazo sea inevitable el fracaso o abandono del sistema de estos niños y niñas, por razones académicas, familiares o económicas. Las profecías autocumplidas siguen jugando aquí un papel esencial, junto con prácticas docentes academicistas poco integradoras, pero rígidas cuando se habla de promoción, coartando e introduciendo variables confusas en las transiciones de los diferentes grupos culturales e individuos: "...la mayoría tienen ya novio buscado y sus expectativas es casarse...otras, por suerte, están cambiando..." (Caso 6: Orient.).

### *El camino al instituto: Transición y selección*

Entre los profesionales que trabajan aspectos relacionados con las transiciones escolares - psicopedagogos, orientadores, pedagogos, docentes, etc.-, está extendida la convicción de que entre la escuela y el instituto se da una discontinuidad estructural que dificulta sobremanera el tránsito del alumnado de una a otra. A pesar de ello, las acciones que se ponen en marcha para ayudarles en este 'salto' académico -especialmente a lo largo del sexto curso de primaria-, se basan en intervenciones, pensadas desde enfoques levemente paliativos, limitadas en el mejor de los casos a encuentros entre profesionales implicados, mediadas por los equipos y departamentos de orientación, respectivamente. Se asume, en la teoría y en la práctica política y pedagógica, que las etapas de Primaria y Secundaria son dos periodos disímiles, unidos solamente por una planificación del sistema escolar y una secuenciación de los contenidos académicos en base a la lógica de las disciplinas científicas. Se admite con naturalidad pasiva que las culturas profesionales de ambos son históricamente muy diferentes en ambos niveles (Viñao Frago, 2006; Hargreaves, Earl y Ryan, 2008), por lo que la ruptura se percibe y acepta como inevitable. En la práctica, esta transición supone el comienzo de un eficaz pre-filtro para ir aparcando en los márgenes del sistema educativo a los hijos e hijas de las clases económica y culturalmente menos favorecidas de nuestra sociedad, y consecuentemente, un tropiezo más en el camino académico del alumnado inmigrante:

“Algunos grupos sociales se ven especialmente afectados por el abandono escolar prematuro, en particular quienes proceden de entornos socioeconómicos más pobres y de grupos vulnerables... [En el caso del alumnado inmigrante] su índice medio de abandono escolar prematuro duplica el de los jóvenes autóctonos (un 26,4 % frente a un 13,1 %)” (Comisión Europea, 2011).

La LOGSE (1992) reestructuró el sistema de enseñanza español, amplió la educación obligatoria hasta los dieciséis años e institucionalizó la ESO; pero obvió la preparación de un profesorado específico y especializado para esa etapa. A la Educación Secundaria Obligatoria se adscribieron, por razones administrativas sin consideraciones pedagógicas, docentes provenientes de la antigua EGB<sup>11</sup> -que se consideraron ascendidos- y del BUP<sup>12</sup> -que pensaban se les desagradaba-; colectivos con modelos de formación, culturas profesionales y status social muy diferentes. Veinte años después, siguen asentados en este nivel de enseñanza las mismas divergencias en la teoría y la práctica docentes, aún más sesgadas hacia concepciones propedéuticas, academicistas y selectivas -en contra de lo pretendido-, potenciadas e impulsadas por los discursos políticos sobre la calidad definida en términos de rendimiento y competitividad (Fernández Sierra, 2011), visión hegemónica de los últimos años y que ahora explicita de forma tosca el proyecto de reforma que define la LOMCE<sup>13</sup>. Esto supone un nuevo escalón con el que se encuentran los y las jóvenes en su transición de Primaria a Secundaria, y un muro que han de intentar salvar los hijos e hijas de inmigrantes en esos momentos.

En este ámbito, lo evidenciado en este estudio es muy similar a lo que en general hemos ido constatando en otros (Fernández Sierra, -Coord-. 2009): existe una gran preocupación en Primaria, porque demasiados niños y niñas, a pesar de alcanzar 'buenos niveles' de rendimiento, fracasan posteriormente en el instituto, y por otro lado, una queja bastante generalizada en Secundaria en cuanto que sus docentes -especialistas disciplinares- dicen han de pararse a enseñar cosas básicas que ya "debían traer aprendidas..." (Caso 3 y 6: Profes.). En este contexto,

<sup>11</sup> Educación General Básica, introducida y organizada en nuestro sistema por la Ley General de Educación -LGE- de 1970, encargándosele su impartición a maestros y maestras, es decir, Diplomados u otros titulados de Magisterio.

<sup>12</sup> Bachillerado Unificado Polivalente.

<sup>13</sup> Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

surge un deber profesional, que especialmente asumen los miembros de los departamentos y equipos de orientación que -junto con algunos jefes de estudios y el sector del profesorado más preocupado por esta cuestión- organizan encuentros entre etapas y centros, median en las comunicaciones docentes, promueven jornadas de acogida, etc.; pero se elude el debate profundo sobre este asunto, por evitar enfrentamientos o porque no existe una voluntad política ni una claridad teórico-práctica respecto a cuáles son los problemas fundamentales y la manera de poner solución a ello.

Niñas y niños escardados por sus experiencias de reacomodación encadenada, se acercan al instituto con preocupación, cierta paciencia e ilusión. Su primer deseo es coincidir con caras conocidas de la escuela o barrio, y a ser posible con otros chicos y chicas inmigrantes -"...ese instituto dicen que es muchísimo mejor (...), y además hay muchos niños rumanos, y dicen que se estudia mejor..." (Caso 2: Cristina)-. En segunda línea de intranquilidad quedan las relaciones que puedan establecer con sus nuevos profesores y profesoras, así como las posibilidades de éxito académico; no porque no les interesen ambas cosas, sino porque traen asumido que el trato con el nuevo profesorado no tendrá nada que ver con la protección que muchos de ellos han sentido vivir con sus maestras o maestros -"...pues la verdad es que en el colegio te tenían más controlada... aquí es que te dejan hacer lo que te da la gana..." (Caso 6: Daiva)-, y por otro lado, consideran que lo que van a aprender o -más exactamente- lo que han de aprobar en el instituto será difícil y poco atrayente: "Es que te dicen: 'pues mira, el día del examen no me vayáis a preguntar si tengo que hacer eso o no'... en el colegio preguntabas y no había problema..." (Caso 3: Amira). Es un peaje que piensan han de pagar si quieren tener la oportunidad de integrarse y progresar en la vida laboral y social en el nuevo país.

Es curioso observar cómo muchos de estos chicos y chicas, al poco tiempo de incorporarse a la ESO, dicen encontrar menos difícil lo que están trabajando en clase de lo que habían imaginado; tampoco los profesores les siguen pareciendo tan "intratables" como pensaban, aunque los consideran menos accesibles y más distantes. Pero si curiosa es esa primera impresión, preocupante es ir evidenciando -a lo largo de la investigación y seguimientos posteriores de los chicos y chicas-, cómo los aprobados a final de curso son mínimos y cómo la repetición -"¡El primer curso que he repetido en mi vida...!"(Caso 3: Stefan)-, y la vía del abandono se ceba en ellos:

"...si a lo largo del curso académico abundaban las conversaciones centradas en cuántas asignaturas suspensas permiten pasar al siguiente curso, en los días previos a las vacaciones de verano el tema principal de conversación gira en torno a cuántas veces se puede repetir un curso durante el transcurso de la etapa" (Caso 6: Invest.).

## Conclusiones

El alumnado inmigrante, cuando se incorpora a los centros educativos, se encuentra con compañeros, profesores, costumbres e idioma desconocidos, teniendo la necesidad de adecuarse al nuevo contexto en el que ha de transcurrir su vida. Se ven inmersos en una multi-transición que conlleva diferentes dimensiones interrelacionadas: sociales, culturales y escolares. Necesitan desarrollar estrategias y actitudes de relación con pares y vecinos de costumbres distintas, adaptarse a la escuela y cultura académica, readaptarse a diferentes aulas y grupos de iguales e incorporarse al instituto donde en gran parte son invisibilizados. El deber del sistema es lograr la

mejor preparación posible para su inclusión y participación en la vida estudiantil y ciudadana presente y futura.

Sin embargo, los estudios de caso aquí considerados, evidencian que, para estos chicos y chicas, las transiciones académicas se convierten en procesos permanentes de re-acomodación encadenada, mediatizada por las acciones docentes, orientadoras, de mediación y estructura curricular tradicional, cuya efectividad es baja, debido a las contradicciones que se producen entre la finalidad pretendida y las prácticas cotidianas para conseguirla. O sea, la concurrencia en los centros de variados especialistas, siendo imprescindibles, no logra que una gran parte de este alumnado culmine con éxito su trayectoria por las enseñanzas obligatorias ya que, más que trabajo interprofesional, se ponen en marcha actuaciones puntuales tangenciales al currículum en acción, lo que resulta insuficiente.

Las acciones didácticas en las aulas siguen siendo academicistas y cuando los equipos multiprofesionales se implican en proyectos integrales, éstos suelen ser ocasionales y fuera del 'programa oficial' y de la rutina ordinaria del centro. Es decir, por un lado, coexisten clases con metodologías direccionales homogeneizadoras y, paralelamente, variedad de experiencias y actividades que, con la participación de esos mismos docentes, orientadores, maestros de ATAL y mediadores, rompen con la pedagogía transmisora y con la rigidez de los contenidos disciplinares, creando islas temporales de acción globalizada con alto valor educativo multicultural, utilizando estrategias cooperadoras que ilusionan e implican al alumnado y comunidad educativa.

Sin embargo, estas colaboraciones interprofesionales, por su carácter eventual y extracurricular, tienen poco poder de cambio de las creencias y rutinas pedagógicas asentadas en los centros, potenciadas, a su vez, por políticas educativas productivistas que fuerzan a los profesionales a prácticas orientadas hacia el rendimiento, creándose una distorsión entre las posiciones socioeducativas inclusivas, el pensamiento profesional academicista propedéutico imperante y los currículos "asignaturizados" oficialmente; lo que no sólo no facilita, sino que dificulta sobre manera las transiciones académicas y socioculturales de los hijos e hijas de inmigrantes escolarizados en los diferentes niveles y etapas del sistema de enseñanza.

No se trata sólo de orientar a estos chicos y chicas en sus recorridos por el sistema educativo, por importante que esto sea, sino que es preciso ir reorientando el sistema para adecuarlo a la sociedad multicultural y del conocimiento en la que ellos, como los demás jóvenes, se habrán de desenvolver. Se hace preciso que los currícula y organización recojan la complejidad escolar actual y posibiliten la puesta en marcha de prácticas interprofesionales, interdisciplinares e interculturales que vayan más allá de las manifestaciones culturales formales visibles, enmarcándolas en un currículum integral, flexible, abierto a la comunidad, activo y participativo.

## Referencias bibliográficas

- Ahola-Sidaway, J.A. (1988). From Gemeinschaft to Gesellschaft. A case study of student transition from elementary school to high school. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Clearinghouse.
- Alfaro Rocher, I.J. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.
- Álvarez González, M. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.

- Álvarez González, M., Figuera Gazo, P., y Torrado Fonseca, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Antúnez, S. et ál. (2007). *La transición escolar entre etapas. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P., y Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14 (1), 135-156.
- Babío Galán, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En E. Martín y I. Solé. (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (151-167). Barcelona: Graó
- Broccolichi, S y Sinthon, R (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 15-38.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. MEC: Colección Investigación, 168.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori.
- Colectivo IOE (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.
- Colectivo IOE (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Coromiras Rovira, E. e Isus Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- Cuadernos de Pedagogía (1999). *Transiciones educativas*. Monográfico, 282.
- Fernández Sierra, J. (Coord.). (2009). *Niños y niñas inmigrantes: la escuela primera puerta*. Servicio de Publicaciones Universidad de Almería
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs, educar para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (Coord.). (2013). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic enquiry. *Education, Communication and Technology Journal*, 30, 233-52.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Junta Andalucía (2011). Decreto 40/2011, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados. BOJA 22/02/2011.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echebarría Samanes (coord.), S. Isus Barado, M. P. Martínez Clares y L. Sarasola Ituarte, *Orientación profesional* (223-299). Barcelona: UOC

- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing schools: pupil perspectives on a transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- Meyenn, R.J. y Tickle, L. (1980). The transition model of middle schools: two case studies. En A. Hargreaves. & L. Tickle (eds.), *Middle schools: origins, ideology and practice* (139-158). London: Harper and Row.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23 (3), 49-62.
- Montón Sales, M.J. (coord.) (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Pianta, R.C. y Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten transition: your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L., y Early, D. (2001). Transition practices: findings from a national survey of Kindergarten teachers. *Early Childhood Educational Journal*, 28 (3), 199-206.
- Revista de Educación (2010). *Identidad y Educación*. Monográfico, 353.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: una metodología de intervención desde el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal*. Barcelona: Laertes.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stillman, A. y Maychell, K. (1984). *School to school*. Bristol: NFER-Nelson.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C. (2011). Orientación Académica y Profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (129-150). Barcelona: Graó
- Ventura, M. (2012). Between intercultural and critical pedagogy: the subtle exclusion of immigrant student. *Intercultural education*, 23 (6), 555-565.
- Vila Mendiburu, J.I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

## Fuentes electrónicas

- CIDE (2006). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1995-2006)*. Recuperado el 18 de Marzo de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion>

Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo: Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth)

**Fecha de entrada:** 30 de Mayo de 2013

**Fecha de revisión:** 19 de Julio de 2013

**Fecha de aceptación:** 20 de Octubre de 2013