



Desigualdad en el contexto escolar generado en la transición educativa estudiantil de 5° a 6°. Percepciones de estudiantes de Medellín

Mónica María Isaza Tamayo¹

Gloria María Isaza Zapata²

Introducción

El sistema educativo colombiano estructura el servicio de educación formal en tres niveles: educación preescolar, educación básica y educación media; formados por 12 grados obligatorios secuenciados desde el grado 0° hasta el grado 11° (Ley 115, 1994. art. 11). La **tabla 1** muestra los niveles de educación en Colombia y su equivalente internacional.

La tabla 1 muestra la trayectoria educativa obligatoria que realiza el estudiantado en Colombia. Se prevé la permanencia escolar teórica durante 12 años (Terigi, 2009).

Para analizar las trayectorias que hace el estudiantado, el sistema educativo colombiano estructura un sistema de indicadores que evalúan la prestación del servicio y describe los cambios que tiene el estudiantado durante el proceso de tránsito por los niveles y grados.

Cuando se habla de *trayectorias educativas* se expresa los recorridos que realizan las personas para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Estas se visibilizan en los recorridos que permite la institución educativa (IE) al estudiantado

¹ Secretaría de Educación de Medellín, Colombia. Correo: monisa4@gmail.com

² Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Correo: gloria.isaza@upb.edu.co

Tabla 1. Niveles y grados de educación formal en Colombia

Grados y ciclos de la educación		CINE (ISCED)	Equivalencia CAB	Edad CAB
Educación media	Media técnica o académica (2 años)	3	10° a 11°	15- 16 años
Educación básica	Básica secundaria	2	6° a 9°	11- 14 años
	Básica primaria	1	1° a 5°	6- 10 años
Educación preescolar	Transición (mínimo 1 año obligatorio)	0	preescolar	5 años

Fuente: elaboración propia con datos de CINE (Contreras et al., 2018, 2023a, 2023b) y Convenio Andrés Bello (2019).

desde la educación preescolar hasta la educación media. La IE es un establecimiento que promueve el acceso, la permanencia y la continuidad en el sistema educativo con las directrices de un mismo modelo pedagógico y con una misma administración orientadas a los tres niveles educativos del sistema: la educación preescolar, la educación básica (primaria y secundaria) y la educación media.

El *tránsito*, como acción, es el paso secuencial entre los distintos niveles (MEN *et al.*, 2022) desde la educación inicial hasta la educación superior. Mientras el estudiantado transita, se genera el proceso de *transición* en cuanto debe adaptarse a las condiciones que surgen por la finalización de un grado y el inicio del siguiente, por tanto, se presentan cambios compuestos por diversos elementos (Álvarez Teruel & Pareja Salinas, 2011; Azorín Abellán, 2019; González-Rodríguez et al., 2019).

En ese sentido, hablar de *trayectoria* significa describir un recorrido en el desarrollo que se prolonga a lo largo de la vida (UNESCO, 2016). Se emplea en plural, trayectorias, para describir el conjunto de los recorridos de todos los seres humanos, porque cada uno se diferencia debido a elementos individuales y particulares que las condicionan. Por consiguiente, la manera como el estudiante afronta y recibe apoyo durante la transición podría afianzar o poner en riesgo la trayectoria continua que se asegura desde la educación inicial.

La transición educativa

La transición educativa puede referirse a cualquier momento de la vida escolar en cuanto describe la emergencia de cambios que se pueden relacionar con el espacio, lo emocional, lo psicológico, lo cognitivo, lo familiar y social. Está presente en las trayectorias de vida del sujeto. Según Gimeno Sacristán (1996), la trayectoria puede ser sincrónica (la que tiene lugar en un tiempo vital y exige coordinación temporal como sucede con los ciclos vitales del desarrollo mientras se experimenta una cultura institucional, pedagógica, metodológica diferente) o diacrónica (la experiencia y el momento de pasar de un estadio a otro diferente sin poder volver al anterior como sucede con el tránsito escolar). En este sentido, durante la trayectoria escolar, como un paso de un ciclo a otro, el estudiantado se enfrenta a cambios institucionales simultáneos a los cuales debe adaptarse mientras enfrenta también sus propios cambios. Cuando esto sucede de primaria a secundaria, el estudiantado avanza en su escolaridad, pero también se enfrenta a un cambio de estatus, a un posible cambio en su ciclo vital en el cual

podemos considerar diversos elementos: el momento madurativo del alumno, el contenido del currículo tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela. (Corominos & Isus, 1998, p. 161)

En Colombia, el estudiante puede continuar sus estudios secundarios en la misma escuela. No debe hacer cambio a menos que sus condiciones personales o familiares lo requieran, sin embargo, aunque permanezca en el mismo centro educativo, hay otros cambios que se develan en las dinámicas de la institución escolar que, sumados a sus propios cambios, a los de su familia, hacen de este paso un momento de transiciones. Jindal-Snape (2023) propone la teoría de la transición

múltiple y multidimensional en cuanto hay un reconocimiento de la transición como un hecho de múltiples factores, internos y externos al estudiante, que influyen en su proceso, a la vez de establecer que existen varias dimensiones que se visibilizan mientras sucede el cambio. Esto quiere decir que, alrededor del ser humano hay una ecología compuesta por varios ecosistemas que influyen y que también se convierten en posibilidad de paso hacia el desarrollo cuando se transita de uno al otro (Bronfenbrenner, 1987). A medida que el ser humano crece, al pasar de la primera estructura —la familiar— a la siguiente —la escolar—, el individuo se desarrolla, cambia de roles. Ocurren cambios a los cuales debe adaptarse, lo cual justamente favorece el desarrollo vital.

La estructura escolar no solo supone un estadio del desarrollo para el estudiante, sino que también lo influencia por la interrelación que genera la escuela con otros entornos. En este sentido, las políticas públicas permean este desarrollo.

El recorrido escolar individual se modifica de acuerdo con las condiciones individuales e institucionales, es decir, las trayectorias educativas podrían depender —se pone en consideración— de la relación de tres elementos: los estructurales, las biografías de los sujetos y las lógicas institucionales.

Elementos visibles durante la transición

Con respecto a los tres elementos que podrían diferenciar las trayectorias del estudiantado, se tiene que:

1. *los elementos estructurales* se refieren a la clase social, las condiciones socioeconómicas, el nivel escolar de los adultos significativos, el lugar de procedencia y demás factores que determinan las oportunidades educativas de un individuo. El efecto de estas condiciones en el entramado de los recorridos individuales de cada estudiante podría predecir, comprender y explicar la trayectoria escolar en cuanto son, lo que podría considerarse, el capital (económico, cultural y social)

con el que cuentan los sujetos (Bourdieu, 1986, 1998), a la vez que son los primeros elementos que marcan desigualdades sociales que repercuten en la escuela y en las trayectorias escolares. Un ejemplo de ello es la idea que transmiten los adultos significativos sobre el poder/deber estudiar hasta cierto grado de escolaridad porque es necesario trabajar para aportar a la familia o la elección de una profesión u oficio de acuerdo con las condiciones económicas y las oportunidades recibidas.

2. El segundo elemento, *la biografía o los comportamientos humanos* en relación con las trayectorias. Este refiere las conductas internalizantes que permiten entender cómo los sujetos actúan ante las situaciones y, por tanto, se diferencian de acuerdo con los atributos que los determinan. Estas conductas, que son parte de la identidad, diferencian a un estudiante de otro y, también condicionan el modo de responder ante estímulos externos. Por eso se hace necesario hablar de diversidad, de universalidad del aprendizaje y de la variedad de respuestas en un aula de clase conforme la cantidad de estudiantes que la habitan. Por ejemplo: la resiliencia, la ansiedad, la angustia, la voluntad, la timidez, el miedo son respuestas individuales que hacen que el sujeto actúe de alguna manera y, por tanto, se manifieste en el aula de clase, estas respuestas a los estímulos, como conductas externalizantes (cambios de comportamiento, humor, agresividad, aislamiento, retraimiento, júbilo) y reflejo del afrontamiento a los retos diarios (Achenbach, 1978). Este segundo elemento podría establecer desigualdades en el contexto escolar en la medida que las conductas externalizantes se cataloguen como criterios de comportamiento que clasifica a los estudiantes en términos de adaptación, aceptación y no transgresión de las normas o con categorías de inclusión y exclusión que pretenden identificarlos.
3. El tercer elemento, punto central del análisis de este artículo, *las lógicas institucionales* propias del sistema educativo: las condiciones

institucionales y las concepciones epistemológicas de los docentes que influyen también en las trayectorias educativas cuando se presentan cambios en las rutinas a las que un estudiante está acostumbrado. Estas condiciones se visibilizan como puntos clave de desigualdad en un momento específico de la trayectoria: el paso de 5° a 6° o bien el paso de la educación primaria a la secundaria. Para entenderlo, se refiere que, cuando un estudiante, su ser, individualidad y contexto propio entran en contacto con la escuela, se describe y categoriza en un grupo de conductas conforme a su comportamiento, en relación con las condiciones nuevas que se estructuran en el nuevo ciclo y las concepciones docentes. En este sentido, la escuela crea criterios de inclusión o desigualdad con las nominaciones que no solo describen una circunstancia en la trayectoria, sino que también las convierte en un elemento de estigma del estudiantado: repitente, desertor, estudiante extraedad, disciplinado o indisciplinado, excelente, responsable, etc. Por tanto, las formas de actuar de los estudiantes que antes eran propias a su contexto o circunstancias por las condiciones de vida, la escuela las nombra y forma grupos de personas que tienen entre sí una etiqueta que los une. La edad es la primera condición de categorización del estudiantado. Esta los ubica en un grado específico de aprendizaje que inicia en la educación preescolar.

La lógica institucional incluye las prácticas de los profesores al interior del aula de clase quienes aportan un bagaje pedagógico, cultural y político en relación con el discurso escolar; las condiciones escolares definidas por el sistema, o la misma escuela, como parte de su autonomía. Ambos, docentes y condiciones escolares, trazan cambios en las dinámicas de transición y trayectoria del estudiantado. Las lógicas institucionales se muestran diferentes cuando se da el paso de la educación primaria a la secundaria porque se presenta el tránsito de un grado a otro, se manifiestan cambios estructurales del sistema educativo y se conjugan los biológicos propios a la etapa y edad del estudiantado. En ese sentido, el nivel de educación básica en Colombia se comporta

como un punto de inflexión compuesto por dos ciclos (Isaza-Tamayo, 2025a): la educación primaria (cinco años de escolaridad) y la educación secundaria (cuatro años de escolaridad). En el proceso de avanzar de un ciclo a otro se visibilizan cambios y desigualdades que se dan justo en este tránsito de primaria a secundaria, se modifican las trayectorias, eleva las cifras de desempeño institucional y afecta la calidad educativa esperada.

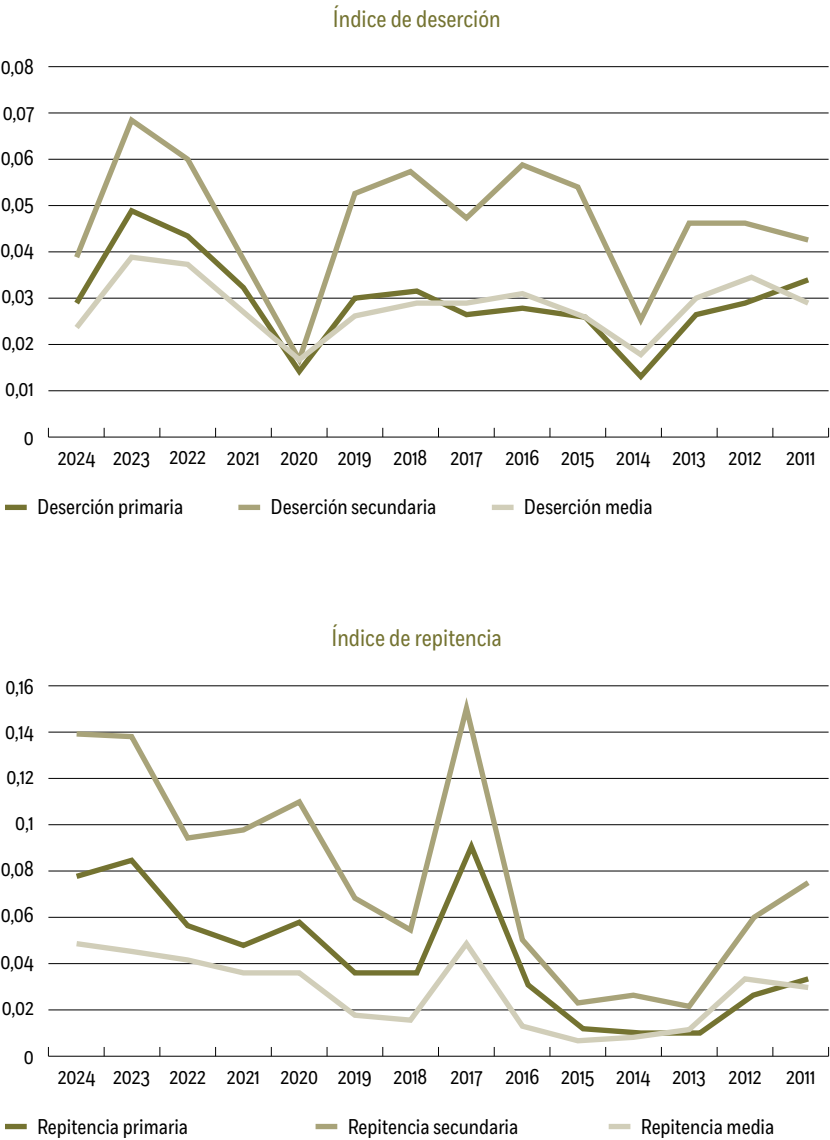
Los indicadores de eficiencia interna de la educación

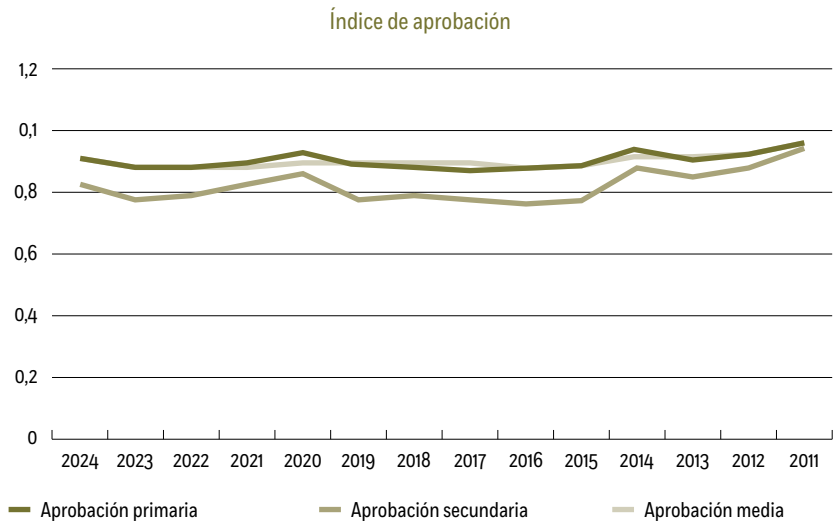
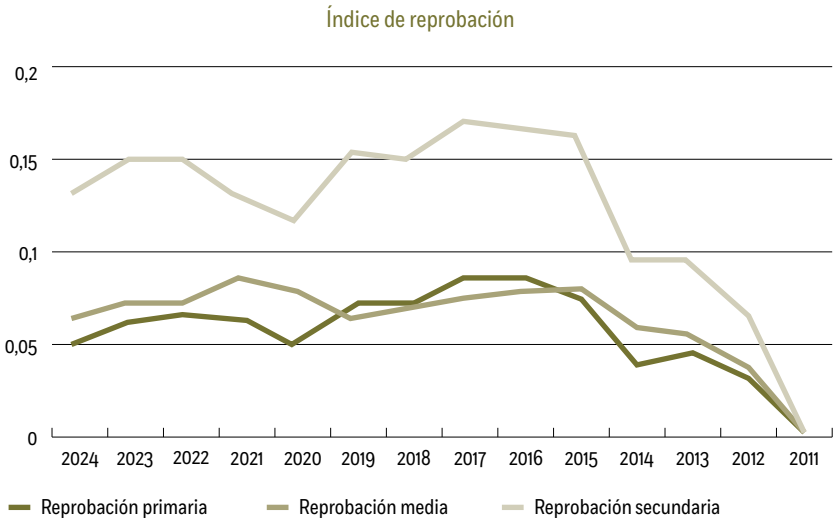
Para medir la progresión de los estudiantes en grados y niveles a la vez de su retención, el sistema educativo colombiano implementa medidas de evaluación de gestión, políticas y programas, junto a la garantía de oportunidades en torno a la cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia. La eficiencia interna del proceso educativo mide el aprovechamiento del recurso en la promoción del estudiantado por medio de tasas como la cobertura, la aprobación, la reprobación y la deserción. Cuanto mejores sean las tasas de estos indicadores, parece ser más efectiva la finalización de los ciclos de formación por parte del estudiantado, poca o nula modificación en las trayectorias y, por consiguiente, presencia de calidad educativa.

Los indicadores de progreso escolar —deserción, repitencia y reprobación— muestran mayores índices para el nivel de secundaria (OCEM *et al.*, 2022) y al ser un ciclo de múltiples cambios, se refleja la extraedad en el grado séptimo (Proantioquia *et al.*, 2024) y los más bajos índices en aprobación. La **figura 1** muestra los niveles para los indicadores de deserción, reprobación, repitencia, aprobación registrados por el Ministerio de Educación de Colombia.

La **figura 1** muestra cuadro gráficas de líneas correspondientes a los niveles de la educación formal que se analizaron para comparar los indicadores. Las dos gráficas superiores y la izquierda inferior muestran

Figura 1. Indicadores de eficiencia en el periodo 2011-2024





Fuente: Elaboración propia con datos de *Estadísticas en educación Preescolar, básica y media por municipio* (MEN, 2025).

que, para los indicadores de deserción, reprobación y repitencia, el ciclo de educación secundaria tiene mayor porcentaje de ausentismo escolar hasta el abandono, mayor pérdida y por consiguiente repitencia del grado. Ello genera diferentes efectos para el estudiantado, el sistema educativo y la sociedad en general. Uno de los efectos en el estudiantado es la extraedad dado que no avanzan con la edad modal o teórica prevista y se modifica la trayectoria escolar porque en varios casos termina en retiro del sistema educativo. En el ámbito social puede verse reflejado en los índices de ingreso a la educación superior y el progreso económico.

Aunque la extraedad es una de las variables relacionadas con el ser, muchos factores escolares y sociales intervienen (Bronfenbrenner, 1987; Jindal-Snape, 2023) para determinar que es una categoría intrínseca al estudiantado, por tanto, se debe considerar también como efecto de la relación sujeto-sociedad. Sin embargo, cuando el estudiantado transita por la educación formal, se nomina estudiante extraedad dentro de los parámetros de la escuela (Terigi & Feldman, 2019), la cual crea este criterio para incluir al estudiante que tiene una edad mayor a la modal esperada en cada grado. En este sentido, los elementos estructurales y las biografías del estudiantado adquieren sentido de categorización en el marco de la escuela, es allí donde converge el sistema individual y el social escolar, su estructura y fundamentación con el ser del profesorado, por tanto, se tiene como objetivo conocer características de la transición de primaria a secundaria desde la perspectiva del estudiantado quienes se enfrentan a los procesos de transición y describir situaciones de desigualdad que se generan en contacto con la escuela.

Metodología

Esta investigación de enfoque mixto (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006) se basa en la percepción del estudiantado sobre el paso de primaria a secundaria. La propuesta se divulgó en 11 instituciones educa-

tivas de Medellín. Se diseñó en dos momentos: el primero corresponde a la revisión teórica sobre transición educativa (TE) para considerar categorías relacionadas con la transición. El segundo, la recolección de datos relacionados con el propósito de investigación: comprender las percepciones de los estudiantes de 5° y 6° sobre la transición primaria-secundaria en un mismo centro escolar. Para esto se utilizó el cuestionario virtual.

Los datos recogidos y analizados para este estudio sobre desigualdades en el contexto escolar son el resultado de percepciones (Bonilla-Castro & Rodríguez-Sehk, 2005) de estudiantes del primer grado de secundaria en Colombia (grado 6°) sobre los elementos de cambio y desigualdad que se podrían encontrar cuando se transita a la educación secundaria y que nombran de manera específica descriptores sobre la dinámica escolar y el profesorado.

La muestra de conveniencia corresponde a un mismo núcleo educativo con once instituciones educativas. Se focalizaron cinco de las once instituciones. Quienes participaron representan tendencias de comportamiento (Bonilla-Castro & Rodríguez-Sehk, 2005) en relación con la transición, son voces colectivas. La **tabla 2** muestra la cantidad de estudiantes del grado 6°, por institución educativa, que respondieron el cuestionario y su porcentaje de participación en relación con el total de respuestas.

En el momento de la encuesta, el estudiantado se ubica en la etapa de adaptación (Álvarez Teruel y Pareja Salinas, 2011), que es el momento en el que se encuentran con los cambios y se ajustan a las nuevas condiciones escolares que trae la educación secundaria, es decir, primer semestre del año escolar. Los estudiantes encuestados presentan edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. En Colombia, la edad teórica para culminar el ciclo de primaria e iniciar el grado 6°, primer grado de secundaria, es entre 10 y 12 años (Contreras *et al.*, 2024), si se considera que el ingreso a la educación preescolar inicia con cinco años. La **tabla 3** muestra la edad del estudiantado al momento de responder el

cuestionario, la cantidad de estudiantes y el porcentaje en relación con el total de respuestas (181).

Al considerar la edad modal o teórica de ingreso a la educación secundaria, la **tabla 3** muestra que el 29,3% de la población encuestada ya presenta modificación en su trayectoria escolar, que la transición y permanencia a la educación secundaria requiere mejores procesos de adaptación a los cambios. También se considera el posible rezago en la educación primaria que se sostiene en el proceso y se manifiesta en la trayectoria.

El cuestionario de autoadministración virtual se divide en tres ámbitos de preguntas: el primero sobre sí mismo y la percepción relacionada con las fortalezas, los comportamientos y demás actitudes internalizantes; el segundo grupo, sobre ideas en torno a los docentes del grado 6°, y el tercer grupo, relacionadas con el clima escolar y las relaciones durante el proceso.

Para comprender las desigualdades en el contexto escolar generado en la transición educativa estudiantil de 5° a 6, se consideraron las percepciones que tienen los estudiantes que transitan al primer grado de la educación secundaria cuando pueden permanecer en la misma institución educativa y sin requerir cambio de centro escolar, por tanto, solo se tuvieron en cuenta las respuestas de aquellos estudiantes que cursan por primera vez el grado 6° y estaban en el proceso de adaptación al nuevo ciclo (163). La **tabla 4** muestra la cantidad de la población encuestada y la muestra que se considera para el análisis de los datos.

El número total de estudiantes considerados para el análisis relacionado con la desigualdad en el entorno escolar son 163 (90.1% en relación con la población total), aquellos que continuaron los estudios en la misma institución y están expuestos a las mismas condiciones escolares propuestas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo, el modelo pedagógico adoptado y las directrices administrativas y pedagógicas en los grados 5° y 6°. El resto de los estudiantes encuestados (18, es decir 9.9%) son nuevos en la institución educativa

Tabla 2. Estudiantes participantes por institución educativa

Institución Educativa	N.º estudiantes	% respuestas (sobre 181)
1	13	7.2%
2	27	14.9%
3	53	29.3%
4	67	37%
5	21	11.6%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Edad de los estudiantes al responder el instrumento de investigación

Edad	N.º estudiantes	% respuestas (sobre 181)
10	19	10.5%
11	109	60.2%
12	34	18.8%
13	12	6.6%
14	5	2.8%
15 o más	2	1.1%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Población y muestra

Población	Muestra	Población por I.E	Muestra por I. E	% muestra
181	163	13	13	7.97%
		27	23	14.11%
		53	48	29.45%
		67	66	40.5%
		21	13	7.97%
Total		181	163	100%

Fuente: elaboración propia.

al momento de responder el cuestionario, por tanto, de adaptan a las nuevas lógicas institucionales.

Aproximación al análisis de los datos

El tratamiento de la información se realizó siguiendo una aproximación cuantitativa y posteriormente descriptiva. Se enfoca en dos ámbitos de preguntas: el profesorado y las dinámicas y clima institucionales. Se tiene como propósito identificar las posibles desigualdades presentes en el entorno escolar durante la transición de primaria a secundaria relacionadas con los docentes y las condiciones escolares.

Se generan categorías de análisis como resultado de los temas que se identifican, se extraen y clasifican de las respuestas de los estudiantes (Cerrón Rojas, 2019). Se codifican las respuestas según el número de citas o concurrencias. El esquema de análisis para este trabajo se verifica en la **tabla 5**.

En la **tabla 5**, se presentan los ámbitos como entornos influenciadores de la transición y los que podrían generar desigualdades al estar en contacto con las individualidades del estudiantado. Estos son los tres grupos de preguntas que se hicieron a los estudiantes. Las categorías son los conjuntos de palabras que nombran factores visibles de la transición presentes en las menciones del estudiantado como elementos diferenciadores durante el tránsito. Estas surgen de las respuestas a las preguntas y la agrupación de descriptores. Los descriptores son palabras o expresiones que detallan e intensifican las categorías, son las empleadas por los estudiantes para nombrar y describir los cambios. Los descriptores son las palabras repetitivas, las citas que se tienen en cuenta para la concurrencia y contextualización narrativa.

La cantidad de citas (descriptores) consideradas en el estudio fueron 436. Una vez codificadas, se analizó su número y distribución en relación con los ámbitos de estudio (el profesorado y las condiciones escolares) para conocer los factores que podrían establecer desigualdades en

Tabla 5. Ámbitos, categorías y descriptores

Ámbitos	Categorías	Descriptores / palabras relacionadas
Profesorado	Mayor exigencia del profesorado	Exigencia
	Más profesores, más responsabilidad	Responsabilidad
	Falta de coordinación entre docentes	Más tareas
	Cambios en el estilo de enseñanza	Dificultad
		Aprender más
Condiciones escolares		Temas diferentes
		Modo de trabajar
	Cambios institucionales	Grado avanzado
	Proyección académica	Más asignaturas
		Cambios de jornada
		Madrugar
		Cambio de aula

Fuente: elaboración propia.

el entorno escolar. De manera adicional, se clasifican las concurrencias de las categorías y se identifican las posibles relaciones entre los ámbitos. Finalmente, mediante un análisis de contenido, se buscó la saturación de la información en los temas planteados y se seleccionaron citas representativas. Para presentar los datos, se seleccionan las preguntas relacionadas con los docentes y el entorno escolar y los descriptores de las respuestas que da el estudiantado a las cuestiones planteadas.

Resultados

Los hallazgos muestran una serie de descriptores, que surgen de la percepción del estudiantado sobre la influencia que ejercen los docentes y las dinámicas institucionales en el paso de 5° a 6°. Algunas de estas

influencias declaran desigualdades en el entorno escolar. Por ejemplo, las tareas y el cambio de jornada son los descriptores de mayor impacto en la transición escolar. En la **tabla 6** se ilustran las citas relacionadas con los descriptores de los ámbitos elegidos: profesorado y entorno escolar (condiciones escolares).

La **tabla 6** muestra que el estudiantado reconoce los cambios que se presentan en el tránsito del ciclo de primaria a la secundaria, las características o descriptores son comunes en el estudiantado y que, aunque las condiciones escolares están presentes, el profesorado se incluye como un cambio representativo en la transición (41.97%).

Ámbito docente: entre las expectativas y los resultados

Cuando se revisa el ámbito docente, surge las tareas como un indicador de la relación entre los docentes y el inicio de la educación secundaria. Este descriptor de mayor representatividad (más tareas: 20.64%) cuando se compara con el de menos concurrencia (aprender más: 0.92%), permite deducir que la cantidad de tareas no asegura un mayor nivel de aprendizaje y que exista una relación entre ambas y que, por el contrario, las tareas están más en relación con la cantidad de docentes. Eso quiere decir que, a mayor número de docentes mayor número de tareas que se visualizan en modos de trabajar (4.81%) de acuerdo con la didáctica de la asignatura y las estrategias individuales, escriben más (2 citas), asignan guías (3 citas) o tareas diarias sin considerar que hay otros docentes que también lo hacen, lo cual amplía y carga la responsabilidad del estudiante, reduce el tiempo para realizarlas y pone de manifiesto la necesidad de coordinación entre el profesorado para regular las tareas.

La relación del estudiantado con el profesorado y las asignaturas está mediada por las tareas escolares, las cuales aparecen descritas con un aumento desde que se inicia la escolaridad en este nuevo ciclo en la educación secundaria. La cantidad de tareas es el cambio más notorio durante la transición de primaria a secundaria.

Tabla 6. Citas por descriptores y porcentaje de representación sobre el total de citas

Ámbitos	Descriptores / palabras relacionadas	Número de menciones	Porcentaje menciones (sobre 436)	Porcentaje ámbito (sobre 436)
Profesorado	Exigencia	28	6.42%	183/ 41.97%
	Responsabilidad	12	2.75%	
	Más tareas	90	20.64%	
	Dificultad / esfuerzo	21	4.81%	
	Aprender más	4	0.92%	
	Temas diferentes	7	1.6%	
	Modo de trabajar	21	4.81%	
Condiciones escolares	Grado avanzado / bachillerato	39	8.94%	253/ 58.03%
	Más asignaturas	17	3.89%	
	Cambios de jornada	147	33.71%	
	Madrugar	35	8.02%	
	Cambio de aula	15	3.44%	

Fuente: elaboración propia.

Ámbito institucional: los cambios son posibles

También es posible encontrar en el ámbito estructural de las condiciones escolares, varios cambios en el proceso de transición. Con el cambio de ciclo escolar y cambios personales, el cambio de aula para cada asignatura representa ser un indicador que marca diferencias en la manera en que los estudiantes asumen el tránsito, implica una adaptación nueva y extra.

Las respuestas muestran que el estudiantado percibe el primer grado de la secundaria con mayor dificultad o necesidad de esfuerzo, lo que parece derivar de tener más docentes.

Al parecer, la responsabilidad (2.75%) es el resultado de responder con las tareas asignadas (20.64%).

El cambio de jornada (33.71%) es el indicador que más discontinuidad presenta en relación con las condiciones escolares. Madrugar es un cambio difícil en la adaptación.

En el saber que se encuentra en las percepciones del estudiantado (Canales Cerón, 2006), se evidencia, a modo de justificación, que la exigencia (6.42%) en el paso a la educación secundaria se debe a que es un grado más avanzado (8.94%), también se puede relacionar con la sensación de rendir académicamente al profesorado.

Algunos estudiantes describen el primer grado de la secundaria como un momento para aprender más (0.92%), a diferencia del grado anterior.

Los cambios estructurales en la organización de la jornada y las condiciones de estudio marcan una ruptura y pueden generar brechas en el estudiantado que necesita apoyo para aprender y distribuir el tiempo escolar en más actividades.

Las narrativas de la transición

El análisis del contenido de las respuestas del estudiantado permite identificar categorías que describen posibles formas de desigualdad cuando el individuo entra en contacto con el entorno escolar y los docentes.

Las descripciones de los cambios que encuentra el estudiantado durante la transición de primaria a secundaria muestra una serie de expresiones que se desprenden del imaginario familiar y las vivencias en la comunidad escolar.

Las narrativas expresas han pasado de generación en generación, suceden cada año escolar como ideas que se repiten pese al cambio del estudiantado y quizá del profesorado. Parece que la escuela está inmersa en un mismo discurso que la sostiene.

En la **tabla 7** se muestran fragmentos de texto tomados del cuestionario aplicado. Estos están relacionados con la percepción que tiene el estudiantado sobre el rol del docente del primer grado de secundaria.

Tabla 7. Categorización temática narrativa en relación con el ámbito docente

Categoría (ámbito: docentes)	Ejemplos tomados de las respuestas del cuestionario	Desigualdad que refleja
Mayor exigencia del profesorado	«Los profesores son más exigentes», «Ponen muchas tareas y exámenes», «En 6º son más estrictos», «las tareas son en mayor cantidad y necesitan más tiempo de solución».	Se espera el mismo rendimiento de todos los estudiantes. No aparece evidencia de ajustes razonables que diferencien estilos de aprendizaje. La exigencia parece estar relacionada con la cantidad de tareas asignadas sin verificar las condiciones de aprendizaje.
Más profesores, más responsabilidad	«Más profesores y materias», «Cada profe deja tarea», «Es difícil acostumbrarse a todos», «No entienden mi condición», «Porque hay cosas que no entiendo y me da pena hablar».	Se evidencia una fragmentación pedagógica que afecta más a quienes necesitan apoyo y más explicación.
Falta de coordinación entre profesores	«Todos dejan tarea para el mismo día», «No consideran si ya hay muchas tareas», «Demasiadas tareas», «Nos dejan tareas todos los días», «Más tareas que en 5º», «Muchos trabajos en un solo día», «Cada profesor deja tarea sin saber qué dejaron los otros».	El estudiante queda expuesto al volumen de tareas. A quienes tienen responsabilidades familiares, menos acompañamiento o hábitos de estudio y condiciones materiales precarias, se les dificulta cumplirlas. La falta de trabajo colaborativo y la falta de comunicación entre docentes recae en el estudiante.
Cambios en el estilo de enseñanza	«Extraño jugar», «No tenemos tiempo libre», «Las tareas y actividades más complejas», «Quieren que todo sea ya», «Es más difícil por la rotación de profesores», «Regañan mucho», «Porque hay materias nuevas y es con diferentes profesores, entonces se debe acostumbrar a los diferentes modos de trabajar de cada uno».	La enseñanza basada en la autonomía del estudiantado puede generar brechas si no hay un debido acompañamiento para aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo y quienes presentan diferencias en los tiempos para comprender las instrucciones.

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos extraídos de las respuestas del estudiantado develan cambios en la dinámica escolar a la cual estaban acostumbrados, en cuanto cambia la linealidad académica expresa en la cantidad de docentes, la autoridad dividida o aumentada y las diferentes culturas pedagógicas con las cuales interactúan (Isaza-Tamayo, 2025b). Se puede establecer la presencia y acción de los docentes como puntos de desigualdades en el contexto escolar en la medida que son los primeros elementos clave de la transición. Con ellos aparecen varios cambios durante el proceso y son lo que intervienen en la instauración de las desigualdades porque las exigencias académicas, los diversos modos de enseñar, la fragmentación del proceso pedagógico entre uno y otro maestro sitúan la responsabilidad en el estudiante, quien también se empieza a enfrentar a los nuevos cambios. Sumado a ello, se debe reconocer que el profesorado hace parte de un cuerpo escolar, que en ellos está la organización de las condiciones que demanda el entorno educativo. Estas condiciones escolares se categorizan y ejemplifican en la **tabla 8**.

Las respuestas del estudiantado evidencian que, aparte de la reconfiguración pedagógica en la forma de enseñar, evaluar y exigir, también hay mecanismos institucionales que dificultan las condiciones de igualdad en el proceso de transición. Esta situación profundiza las desigualdades existentes al atribuir al estudiantado la responsabilidad total de su rendimiento, adaptación y compromiso al no considerar el contexto y las condiciones individuales.

Discusión

Las investigaciones de diferentes países que se han realizado en torno a la transición educativa muestran que uno de los factores de dificultad es el cambio de un centro a otro. Sin embargo, el sistema educativo colombiano, que tiene la institución educativa como parte de solución a esta dificultad, refleja problemáticas al finalizar el primer grado de

Tabla 8. Categorización temática narrativa en relación con el ámbito de condiciones escolares

Categoría (ámbito: dinámica institucional)	Ejemplos tomados de las respuestas del cuestionario	Desigualdad que refleja
Jornada escolar y rutinas	«Estudiar en la mañana me cuesta»	Este cambio afecta de forma desigual: estudiantes de zonas alejadas, con menos autonomía o mayor carga familiar sufren más la transición.
Movilidad y desplazamiento escolar	«La hora de ida y llegada cambió»	La exigencia en el cambio de horario aumenta la fatiga, para los estudiantes que viven más alejados de la institución aumenta el riesgo de ausentismo si dependen del acompañamiento familiar al ingresar o salir.
Falta de preparación institucional	«No fue fácil», «Hay muchas cosas que no conocía», «Todo cambió muy de repente», «No sabía qué me esperaba»	La transición abrupta sin mediaciones emocionales o pedagógicas deja en desventaja a quienes no tienen redes de apoyo o recursos internos para adaptarse solos. Esta ausencia de acciones que favorezcan la adaptación en el tránsito afecta más a quienes necesitan orientación y apoyo emocional y tiempo para asimilar cambios.

Fuente: elaboración propia.

la educación secundaria como resultado de los cambios a los que se enfrenta el estudiantado y las consecuencias que se generan mientras se adapta, situaciones que no están muy alejadas de cualquier sistema educativo del mundo, en cuanto todos funcionan bajo directrices de institucionalización.

Unos de los cambios visibles que suceden en el tránsito de 5° a 6°, aparte de la cantidad de maestros y, como consecuencia de ello, es la exigencia académica que se traduce en más tareas, más responsabilidades, la distribución de la autoridad, las dinámicas de clase que se instauran, las diversas formas de gestionar el aula y las prácticas sostenidas en saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todo el estudiantado, quienes las viven como una experiencia de gran discontinuidad. En virtud de las diferentes prácticas de cada docente y en virtud de la exigencia institucional por el cambio de nivel, la búsqueda de la homogeneización está dejando como resultado la instauración de la desigualdad.

Contexto de institucionalización escolar: de la homogenización a la desigualdad

Estas prácticas las encontramos en tres conceptos que, según Flavia Terigi (2019), estructuran la lógica escolar:

- Aprendizaje monocrónico: que implica la idea de que hay que llevar adelante una secuencia unificada de actividades con todos los que integran un grupo clase, asumiendo que habrán aprendido aproximadamente las mismas cosas en el mismo tiempo y a razón de la misma manera.
- La repitencia, que en escala general ha sido un modo de reagrupar. Esta consiste en que el estudiantado se queda cursando el mismo grado para hacer con él otra vez las mismas cosas. Eso quiere decir repetir, cuya literalidad expresa volver a hacer, escuchar lo mismo, sin considerar quizás cambios en los modos de enseñar. La repitencia surge por el hecho de pensar que está en el interior del sujeto el hecho de no alcanzar los aprendizajes previstos y no como parte de las prácticas que se desarrollan.

- Las expectativas del saber pedagógico involucran a los docentes como aquellos que presuponen ciertas ideas y las relacionan con lo que creen que la escuela espera que suceda durante el año escolar, por tanto, las ideas se sustentan en unos saberes y prácticas que sostienen las expectativas y las propias ideas.

Estas prácticas pueden generar tensiones en lo evolutivo, lo cognitivo, lo relacional (Terigi & Feldman, 2019) con implicaciones para el estudiantado y la comunidad educativa y el resto de la sociedad (Gómez, 2019), en cuanto se concibe que la escuela prepara para la vida, pero olvida las circunstancias que rodean la del estudiantado y en lugar de modificarse para ello, cargan la responsabilidad en quien requiere ser enseñado. Por consiguiente, muchas prácticas del entorno inmediato son promotoras de desigualdad desde que se nace y a lo largo de la vida, sin embargo, algunas de estas se intensifican o surgen debido a las diferencias en las prácticas educativas (Aranda & Fernández-Martín, 2024) que modifican las trayectorias en el desarrollo y que se evidencia entre ambos ciclos de la educación básica.

Prácticas pedagógicas: entre las concepciones epistemológicas, la formación didáctica y las estrategias del docente

A partir de la reflexión pedagógica y siguiendo el razonamiento de Terigi, se propone reconocer como desigualdades en la transición primaria-secundaria cuatro productos de las prácticas pedagógicas visibles en la adaptación y ajuste del estudiantado cuando ingresa al primer grado de la educación secundaria:

1. El aprendizaje se adquiere de un modo específico, lo cual permite normalizar cierto modo de enseñanza más que los tipos de aprendizaje.

En la educación secundaria, por la duración de las clases, la enseñanza se hace mostrativa para el hacer y se fundamenta en la explicación que acerca el conocimiento desde la demostración del

docente (García, 2023) porque el tipo de disciplina intelectual exige al docente la palabra. Un mayor número de docentes implica para el estudiante un conjunto de cambios, de situarse, de rehacerse, adecuarse en un escenario que implica desafíos para los cuales no está acostumbrado. En este caso, se estandariza el modo de enseñar y con ello se supone la estandarización en el modo de aprender.

La desigualdad se presenta en el momento mismo que se espera que los estudiantes aprendan de la misma manera. Solo aquel estudiante que se acople y aprenda de la manera que el profesor enseña tendrá garantizado el aprendizaje. La homogeneización en el modo de enseñar crea desigualdad para poder aprender. Empero, la diversidad en los modos de aprender demanda diversidad en los modos de enseñar.

2. El aprendizaje tiene un tiempo específico para ser adquirido: ello implica la normalización de un tiempo específico de trabajo en lugar de normalizar los tiempos individuales para el aprendizaje.

Las prácticas de la escuela primaria cambian en la secundaria en cuanto esta demanda un ritmo específico de estudio que se concreta en la diversidad de las formas de enseñar y con tiempos límites de clase entre cambio de una a otra. Los planes curriculares terminan siendo el punto de encuentro, articulación de los grados y una presión escolar (Payá Gómez, 2019). Este es más prescriptivo en cuanto determina la secuencia de la escuela y la articulación vertical y el modo como se trabaja dentro de las disciplinas. Su coordinación crea niveles de exigencia en ascendencia, además, los tiempos destinados para cada área se contraponen con la diversidad en los modos de aprender y demandan ritmos de estudio específicos. En este caso, prevalece el tiempo para el desarrollo del currículo sobre el tiempo que demanda el estudiantado para afianzar su proceso.

La desigualdad se genera al esperar que todos los estudiantes tengan el mismo ritmo de aprendizaje que se prescribe en la densidad del contenido.

3. El aprendizaje se valora en relación con las expectativas, no a partir de lo nuevo que hace el sujeto con lo que aprende, por tanto, pone al estudiante a demostrar lo mismo que otro.

Mientras que en la escuela primaria la práctica docente puede llegar a determinarse bajo la directriz de un solo docente, este puede a su vez llegar a adquirir un conocimiento más amplio sobre los estudiantes al estar todo el tiempo de trabajo académico con ellos. En la educación secundaria se diversifican los docentes y con cada uno el modo de enseñar, se singularizan las mismas acciones en torno a los más de dos grupos con quienes se trabaja. La disciplina exige una didáctica que parece no se puede homogeneizar con las de otras disciplinas y es positiva en la medida que se ponen en función las estrategias específicas para hacer efectivo el aprendizaje. Aun así, la desventaja radica en que, siendo la misma acción del docente en todos los grados donde enseña, sea la misma acción de respuesta esperada sobre el aprendizaje por parte del estudiante y la especificidad de la disciplina se convierte en la especificidad de respuestas esperadas más que en la posibilidad de diversificar, desde el saber, los modos de enseñar.

Se genera desigualdad cuando se espera que todos los estudiantes respondan de la misma manera ante un estímulo cognitivo y se aplique una expectativa relacionada con la cantidad de saber adquirido sobre todos los estudiantes. Aquí la evaluación es otro elemento que emerge, como otro posible tema de desigualdad en la transición y la trayectoria escolar que implica un análisis independiente.

4. La disciplinarización de las áreas y la especificidad del docente están siendo usadas para complejizar el aprendizaje en lugar de afianzar los saberes a partir de su didáctica específica.

El ciclo de primaria, por su parte, también ofrece la disciplinarización, pero junto a ella la posibilidad de la interdisciplinariedad y la flexibilización en tiempo, contenido y evaluación. El proceso disciplinar de las ciencias en el ciclo de secundaria, hace que el

conocimiento sea más abstracto y clasificado en función de las áreas de conocimiento y las disciplinas y se confronte al estudiante con formas de conocimiento más sectorizado en cuanto la cantidad de docentes con los cuales comparte en su jornada escolar (Ávila Francés *et al.*, 2024). A mayor número de docentes, mayor número de responsabilidad que se descarga en el estudiante mientras se enfrenta al conocimiento disciplinar. En este caso, en lugar de hacer aprehensible el saber con la didáctica específica de cada disciplina, este se complejiza con la materialización de más tareas y la variedad en las metodologías pedagógicas que impactan al estudiantado (Mancila *et al.*, 2025).

Los cuatro elementos de análisis, aunque vistos de modo individual, comportan una estructura común de desigualdad generada por los docentes, quienes poseen sus concepciones pedagógicas y personalizan las lógicas institucionales, pero en lugar de adaptarlas a los contextos de enseñanza, generan modos de acceder al conocimiento que se alejan de las estrategias que cada estudiante ha desarrollado en el transcurso de su vida y sus experiencias, también de la necesidad que tenga de resolver conflictos. Se debe replantear el examen que aprueba/desaprueba la adquisición del conocimiento relacionado con la disciplina y fractura el aprendizaje, para integrar procesos diversos de evaluación que colaboren con la formación.

Conclusiones

En Colombia, el paso de primaria a secundaria demanda una mirada que involucre no solo el acceso y la continuidad en el sistema educativo (Strand, 2020), sino una intervención ante las cifras visibles de deserción, repitencia, problemas de comportamiento, condición de extraedad que se incrementan con el paso a 6° y que podrían ser síntomas de otras circunstancias internas al entorno escolar más que al ser mismo de los estudiantes. Puesto que los cambios del ser acontecen de manera

normal en cada etapa de desarrollo, en sí mismos no suponen riesgos educativos hasta que se miran como determinantes de conductas diferentes a la homogeneización de la escuela. Todo lo que le sucede al sujeto no podría ser explicado en términos estructurales o por sus condiciones individuales; si ocurren al interior de la escuela, debe haber mecanismos de comprensión, más allá de la categorización, que expliquen y mejoren las condiciones del estudiantado durante el tránsito de la primaria a la secundaria, porque los cambios cognitivos y relacionales implican la presencia del docente y el entorno escolar en la dinámica de la transición (Terigi & Feldman, 2019).

Se podría hablar de muchos cambios que suceden en el tránsito, de una gran variedad de condiciones que se dan en el sistema escolar en cualquier grado o nivel. Al revisar características de la transición de primaria a secundaria desde la perspectiva del estudiantado, las respuestas obtenidas dejan ver que el sistema escolar aún no está del todo preparado para atender las diversas formas de transitar por el sistema educativo y, por tanto, para apoyar al máximo las trayectorias individuales.

Cuando se centra la mirada en el profesorado, las estrategias y el hacer pedagógico, se evidencian desigualdades en el entorno escolar cuando las condiciones individuales del estudiantado los revisten de carencia que, dentro de la estructura escolar, impide que transite de una forma preestablecida, al depender de los propios mecanismos y capacidades esperadas y con poco estímulo para el aprendizaje. La tarea parece ser el manifiesto escolar de la educación secundaria. Y la repitencia y las expectativas de respuesta homogéneas en las tareas se presentan como lógicas naturalizadas en las instituciones escolares y, que se visibilizan en la homogeneización de las estrategias y el poco apoyo para la adaptación. Estas prácticas, que no consideran las trayectorias individuales, terminan responsabilizando a los sujetos del desempeño escolar y niegan la necesidad de revisar las prácticas y estructuras escolares y terminan por responder a una idea de homogeneización. En este sentido, el valor pedagógico que tiene la didáctica específica de

las disciplinas, con las cuales cuenta el profesorado de la educación secundaria, no parece que se ve reflejada en el sentir del estudiantado como una fortaleza para el aprendizaje, por tanto, es bajo el porcentaje que expresa que se aprende más. La cantidad de tareas es percibida en relación con la cantidad de docentes, en ese sentido, deja de tener un propósito formativo para el estudiantado y se convierte en una forma de exigencia o descoordinación del profesorado.

Las lógicas institucionales que percibe el estudiantado describen un sistema que cambia en estructura pedagógica (más asignaturas, más docentes, más exigencia), organización institucional (nuevos horarios, desplazamientos, rutinas), formas de relación (menos juego, menos cercanía, más autonomía) que, sin ser cambios negativos, son un momento que marca una ruptura con lo que ya tenía acostumbrado. Según Bronfenbrenner (1987) los cambios permiten el desarrollo al avanzar de un estadio a otro. Sin embargo, se debe considerar los elementos de los estadios anteriores para que los cambios sean percibidos por el estudiantado como un reto para el cual tienen elementos de avance y no como una ruptura para la cual no tienen apoyo para la adaptación. Estas transformaciones deberían considerar las condiciones previas de cada estudiante: su entorno familiar, su historia escolar, las habilidades socioemocionales, el contexto territorial y la función de la educación en sus ideales, de modo que los cambios y la adaptación no sean vistos como reproducción de desigualdades y sea la escuela un espacio donde puedan corregirse.

Ambos elementos analizados (profesorado y lógicas institucionales) con las características tomadas de la percepción del estudiantado que transita de la primaria a la secundaria, muestran que el sistema educativo colombiano se debe implicar en los procesos de adaptación del estudiantado durante las transiciones. Si bien Colombia tiene estrategias de atención para la transición de preescolar a la educación primaria (MEN, 2015), y de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media (MEN,

2017); debería tenerlas para apoyar la adaptación de todos y todas sin excepción, a los cambios que se dan en entre los ciclos de la educación primaria y la secundaria. Es un modo de acompañar las trayectorias educativas. El profesorado debe reconocer el proceso y evolución del estudiantado que llega a las aulas como aporte para la reducción de las desigualdades.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.46.3.478>
- Álvarez Teruel, J. D. y Pareja Salinas, J. M. (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*. <http://hdl.handle.net/10045/18841>
- Aranda, L. y Fernández-Martín, E. (2024). Tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria: percepción del profesorado en formación inicial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 89–101. <https://doi.org/10.6018/reifop.579971>
- Ávila Frances, M., López Fernández, S., Sánchez Pérez, M. D. C. y Paños Martínez, L. (2024). Transición de primaria a secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 17(1), 73–90. <https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma. <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TSO1023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En inicial del nombre y apellido autor, *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Lom ediciones. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Constitución Política de Colombia (1991). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125#:~:text=Todas%20las%20personas%20nacen%20libres,religi%C3%B3n%20opinión%C3%B3n%20política%20o%20filosofía>
- Contreras, B. P. U., Pisco, A. R., Barragán, E. P. R., Santacruz, J. S. R., Soto, Á. E. D., Ramírez, E., Alfonso, C. M. L., Villa, J. A. S., & Torres, J. P. C. (2018). Clasificación internacional normalizada de la educación. <https://www.dane.gov.co/files/sen/normatividad/CINE-F-2011-AC-2023.pdf>
- Contreras, B. P. U., Pisco, A. R., Barragán, E. P. R., Santacruz, J. S. R., Soto, Á. E. D., Ramírez, E., Alfonso, C. M. L., Villa, J. A. S., & Torres, J. P. C. (2023a). Clasificación internacional normalizada de la educación.
- Contreras, B. P. U., Pisco, A. R., Barragán, E. P. R., Santacruz, J. S. R., Soto, Á. E. D., Ramírez, E., Alfonso, C. M. L., Villa, J. A. S., & To-

- rres, J. P. C. (2023b). Clasificación internacional normalizada de la educación.
- Corominos, E. y Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 155–184.
- García, S. (2023). La transición de la escolaridad primaria a la secundaria en la ciudad de Neuquén: Un verdadero desafío. *Educación, Lengua-je y Sociedad*, 22(22), 1–25. <https://doi.org/10.19137/els-2023-222205>
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Morata.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., & Vidal, 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/Bor-](https://doi.org/10.13042/Bordón.2019.68957)
[don.2019.68957](https://doi.org/10.13042/Bordón.2019.68957)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. [chrome-ex-](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf)
[tension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://sistemas.](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf)
[unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://sistemas.unicesar.edu.co/documentossistemas/sampieri.pdf)
- Isaza-Tamayo, M. (2025). Política Educativa sobre las Trayectorias: Desafíos en la Transición de Primaria a la Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7933-7956. [https://doi.](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18417)
[org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18417](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18417)
- Isaza-Tamayo, M. (2025b). Retos y complejidades durante la transición escolar: Un problema global con soluciones de escuela. *EDUCAR*, 61(2), 363-379. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2360>
- Jindal-Snape, D. (2023). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: Conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. En *International Encyclopedia of Education* (pp. 530-543). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14060-6>
- Ley general de Educación, Diario Oficial 41.214, Pub. L. No. Ley 115 (1994). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_ar-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
[chivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- Mancila, I., Payá-Gómez, M. A., Aranda, L., & Fernández Martín, E. (2025). Transición a la Educación Secundaria Obligatoria: El impacto de los enfoques pedagógicos en la experiencia del alumnado. *EDUCAR*, 61(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2326>
- MEN. (2015). ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20%C2%A1Todos%2olistos%21.pdf
- MEN. (2017). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-360294_foto_portada.pdf
- MEN, Unicef y Universidad de los Andes. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2025). Estadísticas en educación en preescolar, básica y media por municipio. https://www.datos.gov.co/Educaci-n/MEN_ESTADISTICAS_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR-B-SICA/nu-dc-7mev/about_data
- OCEM, Secretaría de Educación de Medellín y Alcaldía de Medellín. (2022). *Factores que potencian y limitan el desempeño escolar en instituciones educativas públicas de Medellín*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/8-Factores-Desempen%CC%83o.pdf>
- Payá Gómez, M. A. (2019). El reto de la transición a la Educación Secundaria. Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares. En *Educación y refugio. El profesorado se moviliza por los derechos de las personas migrantes y refugiadas* (pp. 47-55). Federación de Enseñanza de CCOO.

- Proantioquia, Universidad Eafit, Comfama, Comfenalco Antioquia, Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia y El colombiano. (2024). *Informe de calidad de vida de Medellín 2022*. <https://www.medellincomovamos.org/ICV2022>
- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>
- Terigi, F. y Feldman, D. (2019). *La inclusión socioeducativa como responsabilidad institucional*. CONICET. <http://repositorio.invelec-conicet.gob.ar/handle/INVELEC/181>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa